DİJİTAL DÖNÜŞÜMDE
ÖĞRETİM ELEMANLARININ
YETİŞTİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ

Doktora Tezi

Ela AKGÜN ÖZBEK

Eskişehir 2019

DİJİTAL DÖNÜŞÜMDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ YETİŞTİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ

Ela AKGÜN ÖZBEK

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eskişehir, 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1606E541 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ela AKGÜN ÖZBEK'in "Dijital Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı tezi **02 Ağustos 2019** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **Doktora** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	**: Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL**
Üye	**: Prof.Dr.C.Hakan AYDIN**
Üye	**: Prof.Dr.Süleyman Sadi SEFEROĞLU**
Üye	**: Prof.Dr.T.Volkan YÜZER**
Üye	**: Doç.Dr.Özlem OZAN ÖZARSLAN**

Prof.Dr.Bülent GÜNSOY
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

DİJİTAL DÖNÜŞÜMDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ YETİŞTİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ

Ela AKGÜN ÖZBEK

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2019

Danışman: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

21. yüzyılda dijital teknolojilerdeki gelişmeler her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da kurumlara misyonlarını daha etkili şekilde yerine getirmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının bu fırsatlardan yararlanabilmeleri ancak bütünsel bir dijital dönüşümle mümkündür. Bu tez çalışmasında eğitim sisteminin temel aktörlerinden olan öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin yeterliliklerini arttıracak bir mesleki gelişim ve yetiştirme modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çok aşamalı karma yöntemle desenlenen araştırmanın ilk aşamasında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları araştırılmış, öncelikli ihtiyaçların dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ve dijital içerik üretimi olduğu belirlenmiştir. Bu tespitler doğrultusunda ikinci aşamada bir Hibrid KAÇED tasarlanarak uygulanmış, bunun belirlenen ihtiyacı kısmen karşıladığı, Türkiye bağlamında Geleneksel KAÇED olarak tasarlanacak bir eğitimin daha uygun olacağı görülmüştür. Anket, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen bulgular tasarlanan eğitimin öğretim elemanlarının konuya ilişkin farkındalıklarını arttırdığına işaret etmektedir. Ancak, öğretim elemanları eğitim süresince edindiklerini hayata geçirebilmek için bilim alanlarına özgü uygulamalarla desteklenen ileri eğitimlere de ihtiyaç duymaktadırlar. Sistem yaklaşımı, yetişkin eğitimi kuramı ve dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında sentezlenen sonuçlara göre, öngörülen dönüşümün gerçekleşebilmesi için ulusal politikalarla şekillenen, kurumsal stratejilerle desteklenen, ödül-teşvik, destek hizmetleri, eğitimler ve değerlendirme süreçlerini içeren geniş kapsamlı bir girişim başlatılarak sürdürülebilir kılınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Dijital Dönüşüm, Yükseköğretim, Öğretim elemanı, Mesleki Gelişim, Sistem Yaklaşımı, Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler

ABSTRACT

FACULTY TRAINING AND DEVELOPMENT IN DIGITAL TRANSFORMATION

Ela AKGÜN ÖZBEK
Distance Education Department
Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, August 2019
Supervisor: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Developments in digital technologies in the 21st century provide institutions in many sectors with significant opportunities to fulfill their missions more effectively. Higher education is no exception. Yet, higher education institutions can only benefit from these opportunities through a holistic digital transformation. Within this perspective, the aim of this study is to develop a professional development and training model that will enhance the digital competences of the instructors who are one of the main actors of the education system. To this end, a multi-phase mixed methods research was conducted. In the first phase, the professional development needs of the instructors towards digital transformation were investigated, and the results revealed that the priority needs of the instructors for digital transformation were related to the use of digital technologies in education and digital content production. In the second phase, a HybridMOOC was designed and implemented based on these findings. It was found that the designed course was partially suitable for meeting this need, and a training that would be designed as an xMOOC would be more appropriate in the Turkish contex. According to the findings obtained through questionnaires, interviews and observation, the training increased the awareness of the faculty on the subject. However, in order to implement what they have acquired, faculty also need advanced trainings supported by hands-on applications specific to their fields of science. Based on the findings synthetized with the theoretical lens of system approach, adult education theory and transformative learning theory, in order to achieve the projected transformation, a comprehensive initiative shaped by national policies, supported by institutional strategies, including award-incentive, support services, training and evaluation processes should be started and sustained.

Keywords: Digital Transformation, Higher Education, Faculty, Professional Development, Systems Approach, Massive Open Online Courses

ÖNSÖZ

Yola geç çıkarlardanım, ama gittiği yolu çok sevenlerden. Çok inandığım bir konuda çalıştığım bu tez çalışmamda yol göstericim olan, her görüşmemizde farklı bir bakış açısı kazanmamı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul'a; tez sürecimde önerileri ve desteklerini eksik etmeyen, kaybolduğumu düşündüğüm anlarda yolumu aydınlatan, çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Cengiz Hakan Aydın ve Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu'na; tez savunmamda desteklerini esirgemeyen, verdikleri dönütlerle yaptığım işin daha da içime sinmesine katkıda bulunan, görüşleri ve öngörüleri benim için her zaman çok değerli hocalarım Prof. Dr. Volkan Yüzer 'e ve Doç. Dr. Özlem Ozan'a ne kadar teşekkür etsem az.

Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalındaki hocalarıma teşekkürü ayrıca borç bilirim. Pek çok akademisyenin akademik yolculuğunu yarıladığı bir yaşta, üstelik alan değiştirerek başladığım doktora sürecimde ne çok öğrendim ve öğreneceğim her bir hocamdan, minnettarım her birine.

Süreçte desteklerini esirgemeyen, her türlü derdimi dinleyen, hatta derman olan sevgili arkadaşlarım, meslektaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Karadeniz'e, Öğr. Gör. Dr. Aras Bozkurt'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Ancak asıl teşekkürü bu uzun yolculukta beni yalnız bırakmayan çok sevdiklerime borçluyum. Hiçbir akademik çalışma sevdiklerinizden zaman çalmadan gerçekleşemiyor. İşte bu yüzden teşekkürlerin en büyüğü gönlümce zaman ayıramadığım eşim Kenan Aykut Özbek'e, annem Fatma Akgün'e, babam Cemil Akgün'e, ablam Ebru Akgün'e, yeğenlerim Can ve Kaan'a, canım arkadaşlarım, olmazsa olmazlarım Öğr. Gör. Ahsen Hande Mısırlıoğlu'na, Öğr. Gör. Dr. Murat Gölgeli'ye... Sizin inancınız, desteğiniz olmasa olmazdı...

Gelelim bu sürecin kahramanına… Ben Arda'ma teşekkür edemem, teşekkür yetmez çünkü... Canım oğlum, öncelikle şimdiye kadarki yaşamının bu kadar büyük bir parçasında gönlümce yanında olamadığım için senden af dilerim, ama sen olmasan asla olmazdı. En umutsuz anımda umudum, en üzgün anımda neşem, yorgunluğumda enerjim oldun, sen oldun... Teşekkür az kalır sana söylemek istediklerimin yanında... Yürek dile sığmaz ki... Seni seviyorum bir tanem, varlığına bin şükür olsun. Bu çalışma benim olduğu kadar senin de eserin, minnettarım…

02/08/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Ela AKGÜN ÖZBEK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET ….. iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ xv

ŞEKİLLER DİZİNİ xix

GÖRSELLER DİZİNİ xxi

KISALTMALAR DİZİNİ xxii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem 4

1.2. Amaç 5

1.3. Önem 6

1.4. Sınırlılıklar 10

1.5. Tanımlar 11

2. DİJİTALLEŞME VE YÜKSEKÖĞRETİME YANSIMALARI 14

2.1. Dijital Dönüşüm 14

2.2. Eğitimde Dijital Dönüşüm 16

2.2.1. Yükseköğretimde dijital dönüşüm 18

2.2.1.1. Yükseköğretimde dijital dönüşümü gerekli kılan nedenler 19

2.2.1.1.1. Küreselleşme 20

2.2.1.1.2. Sanayi devrimleri, endüstri 4.0 ve dijital çağda üniversite 22

2.2.1.1.3. Yükseköğretimde demografik değişimler 28

2.2.1.2. Yükseköğretimde dijital dönüşümün kapsamı 30

2.2.1.2.1. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime dönüşüm 31
2.2.1.2.2. Uzaktan ve harmanlanmış eğitim modellerinin yaygınlaşması ve yaşamboyu öğrenme 36
2.2.1.2.3. Enformasyon iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu 39
2.2.1.3. Dünyada yükseköğretimde dijital dönüşüm 45
2.2.1.4. Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşüm 58
2.2.1.5. Yükseköğretimde dijital dönüşümde öğretim elemanı yeterlilikleri …… 67
3. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ 76
3.1. Sistem Yaklaşımı 76
3.2. Mesleki Gelişim 79
3.2.1. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi 80
3.2.1.1. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik modeller ve etkinlikler 80
3.2.1.2. Dünyada öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimi 85
3.2.1.3. Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimi 99
3.2.2. Mesleki gelişimde öğrenme kuramları 105
3.2.2.1. Yetişkin eğitimi kuramı 105
3.2.2.2. Dönüştürücü öğrenme kuramı 108
3.2.2.3. Probleme dayalı öğrenme 112
3.2.3. Mesleki gelişimin değerlendirilmesi: Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli 113
3.3. Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler 115
3.3.1. Kitlesel açık çevrimiçi ders türleri 120
3.3.2. Kitlesel açık çevrimiçi derslerde katılımcı türleri 124
3.3.3. Kitlesel açık çevrimiçi dersler ve mesleki gelişim 126

3.4. Dünyada ve Türkiye'de Gerçekleştirilen Araştırmalara Örnekler 127

3.4.1. Dünyada gerçekleştirilen araştırmalara örnekler 127

3.4.2. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalara örnekler 136

4. YÖNTEM 146

4.1. Araştırma Deseni 146

4.2. Araştırma Süreci 150

4.2.1. Birinci aşama: Nitel - İhtiyaç analizi 153

4.2.1.1. Sistematik alanyazın taraması 154

4.2.1.1.1. Sistematik alanyazın taraması veri kaynakları 156

4.2.1.1.2. Sistematik alanyazın taraması veri analizi 159

4.2.1.1.3. Sistematik alanyazın taraması veri analizinin güvenilirliği 160

4.2.1.2. Çalıştay: Yükseköğretimde dönüşüm çalıştayı 160

4.2.1.2.1. Çalıştay çalışma grubu 161

4.2.1.2.2. Çalıştay verilerinin analizi 161

4.2.1.2.3. Çalıştay verilerinin analizinin güvenilirliği 162

4.2.1.3. Odak grup görüşmesi 162

4.2.1.3.1. Odak grup görüşmesi katılımcıları 166

4.2.1.3.2. Odak grup görüşmesi verilerinin toplanması 167

4.2.1.3.3. Odak grup görüşmesi verilerinin çözümlenmesi 167

4.2.1.3.4. Odak grup görüşmesi veri analizinin geçerliliği ve güvenilirliği 168

4.2.2. İkinci aşama: 1. Aşamadan elde edilen verilerle eğitimin geliştirilmesi 168

4.2.3. Üçüncü aşama: Eğitimin uygulanması 172

4.2.4. Dördüncü aşama: Değerlendirme 177

4.2.4.1. Öğretim elemanı görüşleri (Karma yöntem araştırma) 177

4.2.4.1.1. Veri kaynakları ve veri toplama araçları 178

4.2.4.1.2. Verilerin çözümlenmesi 185

4.2.4.1.3. Analizlerin geçerliliği ve güvenilirliği 185
4.2.4.2. Gözlemlenen öğretim elemanının öğrencilerinin öğretim elemanının teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri (Karma yöntem araştırma) …… 186
4.2.4.2.1. Veri kaynağı 187
4.2.4.2.2. Veri toplama aracı 188
4.2.4.2.3. Verilerinin çözümlenmesi..... 189
4.2.4.2.4. Analizlerin güvenilirliği..... 189
4.3. Araştırmacının Rolü 189
4.4. Sayıltılar 191
5. BULGULAR VE YORUM 192
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımında İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları 192
5.1.1. Sistematik alanyazın taraması bulguları..... 192
5.1.1.1. Analiz edilen çalışmalarının katılımcılarının demografik verilerine ilişkin bulgular 192
5.1.1.2. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında mesleki gelişim eğitimine en çok ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin bulgular..... 199
5.1.1.2.1. Donanım ve altyapıya ilişkin ihtiyaçlar 201
5.1.1.2.2. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik ihtiyaçlar 202
5.1.1.2.3. İletişim ve etkileşime yönelik ihtiyaçlar..... 204
5.1.1.2.4. Dijital öğrenme malzemeleri ile ilgili ihtiyaçlar..... 204
5.1.1.2.5. Öğrenenlerle ilişkili ihtiyaçlar 206
5.1.1.2.6. Açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamalarına yönelik ihtiyaçları..... 207
5.1.2. Odak grup görüşmesi bulguları..... 208
5.1.2.1. Öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili ihtiyaçlar 208
5.1.2.2. Teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaçlar 213
5.1.2.3. Dijital okuryazarlık 215

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim Elemanlarının Dijital Dönüşüme Yönelik Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi için İzlenmesi Gereken Politika 216

5.2.1. Sistematik alanyazın taraması bulguları..... 216

5.2.1.1. Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler 216

5.2.1.2. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yollar 221

5.2.2. Çalıştay bulguları 222

5.2.3. Odak grup görüşmesi bulguları 223

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımına Yönelik İhtiyaçlarını Karşılamak için Tasarlanacak Eğitimin Özellikleri..... 231

5.3.1. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanacak eğitim modeline ilişkin bulgular..... 231

5.3.1.1. Sistematik alanyazın taraması bulguları..... 231

5.3.1.1.1. Alanyazında öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim etkinlik modelleri..... 232

5.3.1.1.2. Alanyazında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri..... 233

5.3.1.2. Odak grup görüşmesi bulguları 236

5.3.2. Eğitimin içeriğine ilişkin bulgular 240

5.3.3. Eğitimde kullanılacak pedagojik yaklaşımlara ilişkin bulgular..... 243

5.3.4. Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansının nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin bulgular..... 246

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim Elemanlarının Aldıkları Eğitimin Başarısının (Etkililiği, Verimliliği, Çekiciliği, vb.) Nasıl Değerlendirilmesi Gerektiği..... 249

5.5. İlk Dört Araştırma Sorusuna İlişkin Toplanan Veriler Doğrultusunda Tasarlanan Eğitim 252

5.5.1. Eğitim modeli 253

5.5.2. Tasarlanan eğitimdeki içerikler 255

5.5.3. Tasarlanan eğitimde etkileşim ve öğrenme etkinlikleri 262

5.5.4. Tasarlanan eğitimde ölçme-değerlendirme 264

5.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tasarlanan Eğitimin Etkililiği, Verimliliği, Çekiciliği 265

5.6.1. Derse ilişkin kayıt bulguları 265

5.6.1.1. Sistem kayıtları 265

5.6.1.2. Forum etkinlikleri 268

5.6.1.3. Sosyal ağ etkinlikleri 271

5.6.2. Eğitimi alan öğretim elemanlarının aldıkları eğitime ilişkin görüşleri … 271

5.6.2.1. Katılımcı anketi bulguları 271

5.6.2.1.1. Eğitimin etkililiğine ilişkin anket bulguları 272

5.6.2.1.2. Eğitimin verimliliğine ilişkin anket sonuçları 274

5.6.2.1.3. Eğitimin çekiciliğine ilişkin anket sonuçları 276

5.6.2.2. Bireysel görüşme bulguları (1. Görüşme) 279

5.6.2.2.1. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde benimsenen ilişkin modele ilişkin görüşme bulguları 279

5.6.2.2.2. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin içeriğine ilişkin bulgular 286

5.6.2.2.3. "Dijital çağda yükseköğretimde öğrenme ve öğretme" dersinde kullanılan pedagojik yaklaşımlara ilişkin bulgular 290

5.6.2.2.4. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin güçlü ve zayıf yanları 298

5.6.2.3. Bireysel görüşme bulguları (2. Görüşme) 301

5.6.2.3.1. Eğitimin içeriği 302
5.6.2.3.2. Eğitimin sunuş biçimi 303
5.6.2.3.3. Eğitimin dijital dönüşüme yönelik tutuma etkisi 304
5.6.2.3.4. Eğitimin öğretim elemanının eğitsel uygulamalarına etkisi 305
5.6.2.3.5. Öneriler 307
5.6.2.4. Katılımcı gözlemi bulguları 310
5.6.2.4.1. Derste tanıtılan yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını kullanma 310
5.6.2.4.2. Öğrenme yönetim sistemi kullanımı 311
5.6.2.4.3. Dijital içerik üretimi ve kullanımı 312
5.6.2.4.4. Dijital araç ve uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımı…. 312
5.6.2.4.5. İletişim ve etkileşimde dijital araç ve uygulama kullanımı 313
5.6.2.4.6. Öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirme 314
5.6.3. Eğitim alan öğretim elemanının öğrencilerinin görüşleri 314
5.6.3.1. Nicel bulgular 315
5.6.3.2. Nitel bulgular 318
6. TARTIŞMA 319
6.1. Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımında İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları 319
6.2. Öğretim Elemanlarının Dijital Dönüşüme Yönelik Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi için İzlenmesi Gereken Politika 324
6.3. Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımına Yönelik İhtiyaçlarını Karşılamak için Tasarlanacak Eğitimin Özellikleri 327
6.4. Öğretim Elemanlarına Sunulan Eğitimin Başarısının (Etkililiği, Verimliliği, Çekiciliği) Değerlendirilmesi 332

6.5. Öğretim Elemanlarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Tasarlanıp Uygulanan KAÇED'in Başarısı..... 333

7. SONUÇ VE ÖNERİLER 342

7.1. Sonuçlar 342

7.1.1. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında mesleki gelişim eğitimine en çok ihtiyaç duyduğu alanlar 343

7.1.2. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için politika izlenmesi gereken politika 343

7.1.3. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanacak eğitimin özellikleri …..... 344

7.1.4. Öğretim elemanlarına sunulan eğitimin başarısının değerlendirilmesi …..... 346

7.1.5. Öğretim elemanlarına sunulan eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği..... 346

7.2. Dijital Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi Ve Geliştirilmesine Yönelik Model Önerisi..... 347

7.3. Öneriler 349

7.3.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler 349

7.3.2. Yönetime yönelik öneriler 351

7.3.3. Uygulamaya yönelik öneriler 352

7.3.4. İleriki araştırmalara yönelik öneriler 353

KAYNAKÇA..... 354

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. EDUCAUSE öğretme ve öğrenmede temel konular raporları 7
Tablo 1.2. 20.06.2018 tarihli akademisyen sayıları 9
Tablo 2.1. Yükseköğretimde değişim dinamikleri ve sonuçları 19
Tablo 2.2. Kesin sayılarla 2007 ve 2014 yıllarında öğretim dili İngilizce olan programların verildiği kurumların bulunduğu bölgeler 21
Tablo 2.3. İşgücünden talep edilen becerilerin karşılaştırılması, 2018-2022 ilk on 25
Tablo 2.4. Üniversite 4.0'ın boyutları 27
Tablo 2.5. Eğitsel paradigmaların karşılaştırılması 32
Tablo 2.6. 2010-2013 Horizon Report öngörülerinin özeti 40
Tablo 2.7. 2014-2015-2016-2017-2018-2019 Horizon Report öngörülerinin özeti 42
Tablo 2.8. Türkiye'de açık ve uzaktan öğretim 63
Tablo 2.9. Uzaktan eğitim merkezlerinde yürütülen programlara ait bilgiler 64
Tablo 2.10. Avrupa Komisyonu eğitimciler için dijital yeterlilikler çerçevesi yeterlilik ölçütleri 74
Tablo 3.1. Mesleki gelişim etkinlikleri model ve yöntemleri 81
Tablo 3.2. Öğretmen gelişimi etkinlikleri 81
Tablo 3.3. Times Higher Education world university rankings 2017'de eğitim alanında ilk ona giren üniversitelerin öğretim elemanı destek hizmetleri 87
Tablo 3.4. Ontario üniversitelerinde öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik eğitimler 93
Tablo 3.5. Zimbabve'de bir yükseköğretim kurumunda uygulanan mesleki gelişim programı 98
Tablo 3.6. Andragojinin süreç bileşenleri 107
Tablo 3.7. Bölgelerine göre KAÇED'lere örnekler 116
Tablo 3.8. Bağlantıcı ve geleneksel KAÇED'lerin özellikleri 121
Tablo 3.9. Alanyazında KAÇED katılımcı türleri 124
Tablo 4.1. Karma yöntem araştırmalarının kullanım amaçları 148
Tablo 4.2. Creswell'in (2009) karma yöntem desenleri sınıflaması 149
Tablo 4.3. Araştırma sürecinin özeti 152

Tablo 4.4. Ulusal Tez Merkezinde öğretim elemanları ile ilgili tezlere ilişkin sayılar 157
Tablo 4.5. Analiz aşamasında içerik analizi yapılan yayın sayıları 158
Tablo 4.6. Sistematik alanyazın taramasında araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla kullanılan temalar 159
Tablo 4.7. Odak grup görüşmesi katılımcıları 166
Tablo 4.8. Ders izlencesine geribildirim veren uzmanlar 169
Tablo 4.9. Birinci uygulamaya gönüllü katılan öğretim elemanının özellikleri 173
Tablo 4.10. Ders değerlendirme görüşme katılımcıları 183
Tablo 4.11. Ders değerlendirme görüşmeleri görüşme takvimi 184
Tablo 4.12. Üçgenleme Türleri 186
Tablo 4.13. Öğretim elemanının dersine kaydolan öğrenciler ve anketi yanıtlama durumları 187
Tablo 5.1. Türkiye'de yapılan araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler 193
Tablo 5.2. Analiz aşaması araştırmalarında yer alan katılımcıların çalışma alanlarının araştırmalarda yer alma sıklığı 197
Tablo 5.3. Türkiye'de yapılan araştırmalara katılan öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı 198
Tablo 5.4. Sistematik alanyazın taramasında öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına yer veren çalışma sayıları 200
Tablo 5.5. Öğretim elemanlarının donanım ve altyapıya ilişkin mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları 201
Tablo 5.6. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları 202
Tablo 5.7. Öğretim elemanlarının iletişim ve etkileşime yönelik mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları 204
Tablo 5.8. Öğretim elemanlarının dijital öğrenme malzemelerine yönelik ihtiyaçları 205
Tablo 5.9. Öğretim elemanlarının öğrenenlerle ilişkili ihtiyaçları 206
Tablo 5.10. Öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamalarına yönelik ihtiyaçları 207
Tablo 5.11. Türkiye'de öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler 218

Tablo 5.12. Alanyazında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yollara yönelik öneriler 221
Tablo 5.13. Sistematik alanyazın taramasında öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim modeline yer veren çalışmalar 232
Tablo 5.14. Sistematik alanyazın taramasında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin bulgulara yer veren çalışmalar 234
Tablo 5.15. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri 234
Tablo 5.16. 1. Aşama araştırma bulgularına göre eğitim için belirlenen konu başlıkları 256
Tablo 5.17. Eğitimde kullanılan videoların sayısı ve süreleri 258
Tablo 5.18. Dersin sosyal ağ sitelerindeki mesajlara örnekler 264
Tablo 5.19. Dersteki haftalık içerik alanlarında aktif/pasif katılımcı sayıları 265
Tablo 5.20. Ders içerisindeki uygulama alanlarının tıklanma sıklığı 267
Tablo 5.21. Forum tartışmalarına katılan katılımcı ve gönderilen mesaj sayıları 270
Tablo 5.22. Ders değerlendirme anketine katılan katılımcıların cinsiyeti 271
Tablo 5.23. Ders değerlendirme anketine yanıt veren katılımcıların yaşları 272
Tablo 5.24. Eğitimin etkililiğine ilişkin anket bulguları 272
Tablo 5.25. Eğitimin verimliliğine ilişkin anket bulguları 275
Tablo 5.26. Eğitimin çekiciliğine ilişkin anket bulguları 276
Tablo 5.27. Eğitim katılımcılarının forum etkinliklerine katılma durumları 278
Tablo 5.28. Katılımcıların eğitime ilişkin genel görüşleri 279
Tablo 5.29. Görüşme yapılan katılımcılara göre eğitimin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları 298
Tablo 5.30. Ankete yanıt veren öğrencilere ilişkin demografik bulgular 315
Tablo 5.31. K1'in öğrencilerinin ders sürecinde kullandıkları araç ve ortamlar 316
Tablo 5.32. K1'in öğrencilerini teknoloji kullanımına teşvik etme ve yönlendirme durumu 317
Tablo 5.33. K1'in dersinde teknoloji kullanım amaçları 318

Tablo 6.1. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçlarına ilişkin araştırma bulgularının Avrupa Komisyonu Eğitimciler İçin Yeterlilikler Çerçevesi Bileşenleri ile karşılaştırılması 321
Tablo 6.2. Dönüştürücü öğrenme kuramı adımları bağlamında K1'in dönüşüm süreci 338

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Yükseköğretimde global trendler ve yeni paradigmalar 26
Şekil 2.2. 1970-2014 yılları arasında yükseköğretime katılma eğilimleri..... 28
Şekil 2.3. ÖSYS'ye başvuran ve üniversiteye yerleşen aday sayısındaki değişim 29
Şekil 2.4. KAÇED eğilimleri ve eğitime olası etkileri 39
Şekil.2.5. Teknolojik pedagojik alan bilgisi 69
Şekil 2.6. Öğretmenler için EİT yeterlilik standartları 71
Şekil 2.7. Avrupa Komisyonu eğitimciler için dijital yeterlilikler çerçevesi yeterlilik alanları 73
Şekil 3.1. Uzaktan eğitim için bir sistem modeli..... 77
Şekil 3.2. Yedi aşamalı soft sistem modeli..... 78
Şekil 3.3. Yetişkinler için etkili bir bilgisayar tabanlı öğretim modeli. 85
Şekil 3.4. Dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı BİT kullanımına yönelik mesleki gelişim..... 110
Şekil 3.5. KAÇED'lerin gelişimi 116
Şekil 4.1. Çok aşamalı karma araştırma 150
Şekil 4.2. Araştırma süreci 151
Şekil 4.3. 1. Aşama: Nitel aşama iş akış süreci 153
Şekil 4.4. Sistematik alanyazın taraması sürecinin özeti..... 155
Şekil 4.5. Geliştirme aşaması iş akış süreci..... 169
Şekil 4.6. Dersin uygulama süreci 175
Şekil 4.6. Öğretim elemanı veri kaynakları..... 179
Şekil 4.7. Anket geliştirme süreci..... 180
Görsel 4.7. Raosoft örneklem büyüklüğü hesaplama aracına göre erişilmesi gereken örneklem 181
Şekil 5.1. Araştırmalara katılan öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımı 199
Şekil 5.2. Öğretim elemanlarının dijital araçları eğitimde kullanmaya yönelik mesleki gelişim etkinliğine ihtiyaç duydukları alanlar 201
Şekil 5.3. Dijital dönüşüm sürecinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları 208

Şekil 5.4. Türkiye'de Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler 217
Şekil 5.5. Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yollar 224
Şekil 5.6. Odak grup görüşmesi katılımcılarının önerdiği eğitim içeriği 241
Şekil 5.7. Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre mesleki gelişim etkinliğinde benimsenecek pedagojik yaklaşımın özellikleri 243
Şekil 5.8. Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre eğitimin değerlendirilmesi için kullanılabilecek yöntemler 250
Şekil 5.9. Tasarlanan mesleki gelişim etkinliğinin genel özellikleri 252
Şekil 5.10. İçerik alanlarındaki toplam kullanıcı etkinliği 266
Şekil 5.11. Katılımcılarının sistemi kullandıkları saatler 268
Şekil 5.12. Forumların haftalık tıklanma sayıları 269
Şekil 5.13. Katılımcıların eğitimdeki öğrenme malzemelerinden yararlanma durumları 278
Şekil 5.14. Eğitim modeline ilişkin görüşme bulguları 280
Şekil 5.15. Eğitim içeriklerine ilişkin görüşme bulguları 286
Şekil 5.16. Eğitimdeki pedagojik yaklaşıma ilişkin görüşme bulguları 291
Şekil 5.17. İkinci görüşme bulgularından elde edilen temalar 302
Şekil 5.18. K1 gözlem kategorileri 310
Şekil 6.1. Öğretim Elemanlarına Sunulan Eğitimin Başarısının Değerlendirilmesi 332
Şekil 7.1. Dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi modeli 347

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 4.1. Dersin AKADEMA kategoriler sayfasındaki görünümü 171
Görsel 4.2. Dersin otomatik kayıt sayfası 173
Görsel 4.3. Dersin duyurularına örnekler 174
Görsel 4.4. Oryantasyon haftası başlangıç duyurusu 175
Görsel 4.5. Oryantasyon haftası içerik duyurusu 176
Görsel 4.6. Dersin hafta başlangıcı duyurusuna örnek 176
Görsel 4.7. Raosoft örneklem büyüklüğü hesaplama aracına göre erişilmesi gereken örneklem sayısı 181
Görsel 4.8. Raosoft örneklem büyüklüğü hesaplama aracına göre derse aktif katılım sağlayanlardan erişilmesi gereken örneklem sayısı 181
Görsel 5.1. Dersin sosyal ağ hesapları 254
Görsel 5.2. Derste kullanılan PDÖ etkinliği 255
Görsel 5.3. Ders içeriğinde kullanılan video türleri 257
Görsel 5.4. Etkileşimli video kullanma tercihi onay ekranı görüntüsü 259
Görsel 5.5. Etkileşimli videolarda çoktan seçmeli soru örneği ekran görüntüsü 260
Görsel 5.6. Etkileşimli video yanlış yanıt geribildirim ekranı 260
Görsel 5.7. Etkileşimli video sonuç geribildirim ekranı 261
Görsel 5.8. Video metni Pdf dosyası bağlantısı ekran görüntüsü 261
Görsel 5.9. Uygulamalı etkinliklere örnekler 262
Görsel 5.10. Ders duyurularına örnek 263
Görsel 5.11. Dersin forum tartışmasına bir örnek 263

KISALTMALAR DİZİNİ

AB : Alan Bilgisi
ABD : Amerika Birleşik Devletleri
AUÖ : Açık ve Uzaktan Öğrenme
ADM : Açık Ders Malzemeleri
AEK : Açık Eğitsel Kaynaklar
ANKUZEM : Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi
APQC : American Productivity and Quality Center
ATAAOF : Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
ATAUZEM : Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
AUZEF : Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
BİT : Bilgi İletişim Teknolojileri
BT : Bilişim Teknolojileri
CALL : Computer Assisted Language Learning
DPT : Devlet Planlama Teşkilatı
DigCompEdu: Digital Competence of Educators
EES : E-Eğitmen Sertifika Programı
EBTAM : Eğitim Bilimleri ve Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi
EHEA : European Higher Education Area
EİT : Enformasyon İletişim Teknolojileri
ENQA : European Association for Quality Assurance in Higher Education
ET : Enformasyon Teknolojileri
GUZEM : Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi
HEFCE : Higher Education Funding Council for England
HILT : Harvard Initiative for Learning and Teaching
HUIT : Harvard University Information Technology
ICONTE : International Congress on New Trends in Education
İTÜ : İstanbul Teknik Üniversitesi
KAÇED : Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders
MARCH : Make Responsible Choices with Educational Technology
MERLOT : Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching

MIT : Massachusetts Institute of Technology

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NMC : New Media Consortium

ODTÜ : Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OLC : Online Learning Consortium

ÖGEB : Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi

ÖGEM : Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÖYS : Öğrenme Yönetim Sistemi

PAB : Pedagojik Alan Bilgisi

PB : Pedagojik Bilgi

PDÖ : Probleme Dayalı Öğrenme

RSS : Really Simple Syndication

SNSF : Swiss National Science Foundation

TB : Teknolojik Bilgi

TAB : Teknolojik Alan Bilgisi

TBV : Türkiye Bilişim Vakfı

TLT : Teaching and Learning Technologies

TPB : Teknolojik Pedagojik Bilgi

TPAB : Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

TPACK : Technological Pedagogical Content Knowledge

TDK : Türk Dil Kurumu

THE : Times Higher Education

TÜBA : Türkiye Bilimler Akademisi

TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UADMK : Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumunu

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UZEM : Uzaktan Öğretim Merkezi

WCET : Western Cooperative for Educational Telecommunications

WEF : World Economic Forum

YAYKUR : Yaygın Öğretim Kurumu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Enformasyon İletişim Teknolojilerinde (EİT) gözlenen eşi görülmemiş gelişmeler insanların yalnızca iletişim biçimlerini etkilememiş, toplumda köklü değişikliklere de neden olmaya başlamıştır. İnternet, Web 2.0, Web 3.0, büyük veri, veri analitikleri, yapay zekâ, nesnelerin İnterneti, sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçeklik gibi uygulama ve hizmetlerle her geçen gün gelişen EİT, bilginin hızla yayılmasını sağlamış bu da karşılığında bilginin yeniden üretilmesine, yenilenmesine, var olan bilginin hızla tüketilip, eskiyip yeni bilgilerin üretilmesine neden olmuştur. Bilginin doğası, işlenişi ve yayılım sürecindeki değişimlerin bireysel, toplumsal ve küresel etkileri olacağı sıklıkla dile getirilen bir konu haline gelmiştir.

Dijital teknolojilerde gözlemlenen gelişmelerin etkilerinin bireysel ve toplumsal yaşantının yanı sıra neredeyse tüm alanları ile iş dünyasını da derinden etkileyeceği öngörülmektedir. Dünya Ekonomik Forumunun (World Economic Forum [WEF], 2019) dijitalleşmenin toplumsal etkilerinin ele alındığı raporuna göre meslekler, ücretler, eşitsizlik, sağlık, kaynakların verimliliği ve güvenliği dijitalleşmeden doğrudan etkilenecek alanlar olarak değerlendirilmiştir. Rapora göre 2025-2030 yılına kadar tüm dünyada iki milyon ile iki milyar arası insanın işlerini kaybedeceği, bununla beraber özellikle otomasyon, lojistik ve elektrik sektörlerinde yeni iş kollarının ortaya çıkacağı, sürdürülebilir bir ekonomi ve çevre için yeni iş modellerinin oluşacağı öngörülmektedir. Yine aynı rapora göre çeşitli meslek gruplarında çalışanların bilgi ve becerilerinin yenilenerek dijitalleşen dünyaya uyumunun sağlanması ve becerilerin güncellenmesinin sürdürülebilirliği çeşitli sektörlerin dijital çağda konumunu "kazanan" veya "kaybeden" olarak belirleyecektir (WEF, 2019).

Dijitalleşen dünyaya ilişkin öngörülerin odağında teknolojik gelişmelere olduğu kadar bilginin yönetilmesine de vurgu yapıldığı görülmektedir. 18.yüzyılda başlayan Sanayi devriminden 20. Yüzyılın son çeyreğine kadar sanayi üretiminin şekillendirdiği ekonomi köklü değişikliklere uğramış; bilgi, endüstri sonrası dönemde en önemli ve değerli tüketim ve üretim malzemesi haline gelmiştir. Bilginin böylesine hızlı bir şekilde yayılıp tüketilmesi beraberinde küreselleşmeyi getirmiş, bireyler Thomas Friedmann'ın (tarihsiz) da belirttiği gibi artık küresel bir ekonominin içinde var olmak durumunda kalmışlardır. Karaman'ın (2010) da belirttiği gibi "Sanayileşme sürecinde bilgi, üretime destek anlamı taşırken, küreselleşme süreciyle birlikte, bilginin bizzat kendisi başlıca üretim gücü ve sermaye birikim hızını belirleyen faktörlerden birisi haline dönüşmüştür"

(s.134). Bu nedenle Akıncı ve Seferoğlu'nun (2010) da bildirdiği gibi "Geçen yüzyıl başlarında bireylerin okuma-yazma becerisine sahip olmaları yeterli görülürken, günümüzde bireylerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilen, yeni ürünler ortaya çıkarabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip olması bir zorunluluk haline gelmiştir" (s. 475). Bu nedenle bireylerin bilgi ve becerilerinin sürekli olarak yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Bilginin önem ve konumundaki değişimle beraber ekonominin merkezindeki bu kayma, toplumun tüm kurumlarına yansımış, kurumlar ve kişiler iş yapış şekillerini de bu yeni düzene uyarlamak durumunda kalmaya başlamışlardır. Özellikle veri yönetimi, yapay zekâ ve blokzincir uygulamalarına dayalı yeni iş modellerinin ortaya çıkması dijital çağa ilişkin çarpıcı gözlemler arasındadır (Berman, 2012; Loebbecke ve Bicot, 2015; Banger, 2017; Matkovic, Tumbas ve Palićević, 2018; Shallama ve Williams, 2018).

Dijitalleşmeden etkilenen kurumların en önemlilerinden biri de eğitim kurumlarıdır. Özünde, eğitimde değişiklik, yenilik ve paradigma değişimi söylemleri 20. Yüzyılda bireylerin ve kurumların ihtiyaçlarının değişmesiyle birlikte sıklıkla dile getirilen bir olgu olmuştur. Dewey ve Dewey (1915, s. 169-184) daha 20. yüzyılın başlarında, var olan okul ve eğitim sisteminin nesillerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını, değişen ekonomik düzenin yeni eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç doğurduğunu savunmuşlardır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren teknolojinin hızla gelişmeye başlaması, sınıf içi ve sınıf dışında öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretim elemanı ve öğrenen-içerik etkileşimini de etkilemeye başlamış ve bu da öğrenme ortamlarında öğrenen ve öğretenlerin etkinlik ve iletişim biçimlerini de şekillendirmeye başlamıştır. Bu gelişmelerin ışığında bazı bilim insanları eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmuşlardır. Örneğin; Alvin Toffler (1971) okullar ve üniversitelerin bireyleri geleceğe hazırlamak yerine onları kaybolmakta olan bir sistemin ihtiyaçlarına göre hazırladığını, mevcut sistemin endüstriyel toplum yapısına uygun olarak tasarlandığını ve değişen dünya düzeniyle birlikte eğitimin de değişmesi gerektiğini belirtmiştir (s. 398-413). Bilgisayarların henüz yaygınlaşmadığı, İnternetin henüz evlere girmediği bir dönemde dile getirilen bu öngörüler diğer düşünürler tarafından da desteklenmiştir. Örneğin, Illich (1971) eğitim sisteminin öğrenmeyi okulla sınırlandırmasına karşı çıkmış, öğrenmenin pek çok ortamda, farklı şekillerde

gerçekleşebileceğini savunmuş ve bunun için de öğrenme ağlarından oluşan bir sistem önermiştir (s. 54).

20. yüzyılın sonlarına yaklaşılması ile beraber eğitime ilişkin benzer söylemler farklı araştırmacılar tarafından da dile getirilmiş, özellikle küresel ölçekte, öğrenen merkezli, problem çözmeye yönelik, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonunun sağlandığı, kampüs veya sınıf duvarları ile sınırlı olmayan ve yaşam boyu süren bir eğitimin gerekliliği sıklıkla dile getirilen bir olgu olmuştur (Barr ve Tagg, 1995; Özkul, 2001; Desai, Hart ve Richards, 2008; Latchem, vd. 2008; Polat ve Odabaş, 2008; Wielicki, 2008; Bryan, 2009; Ertepınar, 2011; Christensen ve Eyring, 2012; Elçi, 2012; Chandler, 2013; Schejbal, 2013; Chaloux ve Miller, 2014; Kivunja, 2014; Bates, 2015; Behar ve Mishra, 2015; EDUCAUSE, 2015; European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2015; Fevolden ve Tømte, 2015; Lahtinen ve Weaver, 2015; EDUCAUSE, 2016; Elliot, Kay ve Laplante, 2016; Kaplan ve Haenlein, 2016; Kiymaz, 2016; Yazıcı ve Düzkaya, 2016; British Council, 2017; Çalışkan vd., 2017; Dewar, 2017; EDUCAUSE, 2017; Life Long Learning Platform, 2017; Özkul ve Akgün-Özbek, 2017; EDUCAUSE, 2018; Matkovic, Tumbas ve Palićević, 2018; EDUCAUSE, 2019; World Economic Forum, 2019). Makro düzeyde gözlemlenen bu paradigma değişimi kaçınılmaz olarak eğitim kurumlarını da etkilemektedir ve şüphesiz artık eğitimin normal kademelerinden biri olarak görülen yükseköğretim kurumları (Ergün, 2001, s.2) da bundan etkileneceklerdir.

Becerilerin sürekli yenilenmesi gerekliliği, eğitime artan talebin süreklilik arz etmesi ile eşzamanlı olarak başta çevrimiçi öğrenme olmak üzere Açık Ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) uygulamalarının yaygınlaşması, yerleşik yükseköğretim kurumlarının yanı sıra özel sektörün de eğitim sağlayıcısı olarak yeni iş modelleri ile eğitim alanına girişi yükseköğretim dinamiklerini değiştirmeye başlamıştır. Açık Eğitsel Kaynaklar (AEK) ve Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇED) gibi yenilikçi öğrenme olanakları İnternete erişimi olan her bireyin kaliteli eğitim içeriklerine erişim olanaklarını arttırmış, bu gelişmeler yükseköğretim sistemi açısından pek çok kişi tarafından "yıkıcı yenilik" olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Christensen ve Eyring, 2011; Anderson ve McGreal, 2012; Lawton, ve Katsomitros, 2012; Tu vd., 2013; Yuan ve Powell, 2013a; Jacoby, 2014; Conole, 2016; Flavin, ve Quintero, 2018; Al-Imarah ve Shields, 2019).

Yükseköğretim bir makro sistem olarak ele alındığında yükseköğretimin temel işlevleri olan eğitim, araştırma ve topluma hizmet alanlarının gerçekleşmekte olan dijital dönüşümden etkileneceği, dönüşüme karşı duran veya direnen yükseköğretim sistemlerinin geçerliliğini yitireceği savunulmaktadır (Lemarquand, 2018; Patton, 2018; PwC, 2018). Ayrıca, yönetim, eğitim, araştırma, üniversite-toplum işbirliği konularında dijital dönüşüme uyum ve bu süreçteki hizmet kalitesi yükseköğretim sistemlerinin kalite güvencesi ile de ilişkilendirilmektedir (ENQA, 2015; Lemarquand, 2018; Özkul, 2018). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim sisteminin yönetim, akademik ve idari personel, öğrenciler ve dış paydaşlar da dâhil olmak üzere tüm paydaşlarının dönüşüm sürecinden etkilenecekleri söylenebilir. Bu nedenle dijital dönüşüme yönelik çalışmaların temelinin sistem yaklaşımına göre ele alınmasının gerektiği söylenebilir. Bu çalışma kapsamında yükseköğretimde dijital dönüşüm eğitim-öğretim süreçlerinde birincil paydaşlardan olan öğretim elemanları açısından ele alınmıştır.

1.1. Problem

Küreselleşme, uluslararasılaşma ve değişen demografik yapılarla birlikte üniversitelerin üstlenmeleri gereken misyonun da değiştiği, yükseköğretim kurumlarının yenilikçi ekonomilerde önemli söz sahibi kurumlar haline geldiği belirtilmektedir (ENQA, 2015; Medvedeva, 2015; Özgüzel, 2018; PwC, 2018). Yükseköğretim kurumlarının rolündeki bu dönüşümün yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerinden biri olan eğitim hizmetini de etkilemekte olduğu yaygın olarak kabul gören bir görüş olmuştur. Artık öğretimin değil öğrenmenin odakta olduğu, esnek, bireyselleştirilmiş ve sürekli güncellenebilen bir eğitime ihtiyaç vardır. Gittikçe artan nüfus ve yükseköğretime olan talebin artması göz önüne alındığında bunun ancak dijital teknolojilerin ve e-öğrenmenin yaygınlaştırılarak yükseköğretimde anlamlı ve işlevsel bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır. Bu nedenle üniversitelerin dijital dönüşüme yönelik hedefleri stratejik planlarına dâhil etmeleri, dijital teknolojilerin eğitsel süreçlerde işe koşulması ve öğretim elemanlarının da bunu benimsemesi için çalışmalar yapılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Giannoni ve Tesone, 2003; Mukerjee, 2014; University of Oxford, 2016; ENQA, 2018).

Yükseköğretim Kurumlarının yükümlülüklerinden biri de toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyleri ve işgücünü yetiştirmektir. Bu misyon çerçevesinde

yetiştirilen bireylerin günün gelişen şartlarına uyum sağlayabilecek, bilgi toplumunda ve küreselleşen ekonomide kendini sürekli geliştirebilecek ve küresel çapta rekabet edebilecek becerilere sahip olarak, diğer bir deyişle yaşamboyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Polat ve Odabaş (2008, s. 4) yaşamboyu öğrenenleri "herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişiler" olarak tanımlamışlardır. Burada en önemli görevlerden birini üstlenecek olanlar da yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin tüm eğitim sürecinde onlarla en yakın ilişkide bulunan ve becerilerinin geliştirilmesinde en önemli paydaşlardan biri olan öğretim elemanlarıdır.

Öğretim elemanlarının yeni nesil öğrenenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olması, gittikçe dijitalleşen dünyada dijital ortamları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri, öğrencilerin de bu yöndeki gelişimlerinde yol gösterici birer rol model olabilmeleri gereklidir. Ancak, mevcut sistemde görev almakta olan öğretim elemanları bu yönde sistemli bir eğitim almadan görev yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretim elemanlarının hem dijital becerilerinin hem de eğitsel ortamlarda bu araçların kullanımına yönelik pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

1.2. Amaç

Çok aşamalı karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu çalışmayla yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan çeşitli kadrolardaki öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir mesleki gelişim ve yetiştirme modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dijital gelişmeler ışığında öğretim elemanları dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında en çok hangi alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar?
2. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl bir politika izlenmelidir?
3. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir eğitim tasarlanmalıdır?

a. Eğitim için nasıl bir model benimsenmelidir (yüzyüze /çevrimiçi / harmanlanmış)?
b. Eğitimin içeriği ne olmalıdır?
c. Eğitim hangi pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanmalıdır?
d. Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansı nasıl değerlendirilmelidir?

4. Öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin başarısı (etkililiği, verimliliği, çekiciliği) nasıl değerlendirilmelidir?
5. Tasarlanan eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği nasıldır?
    a. Eğitimi alan öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
    b. Eğitim alan bir öğretim elemanının öğrencilerinin öğretim elemanının yürüttüğü dersteki teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Önem

21. Yüzyılda ortaya çıkan değişim dinamiklerine rağmen yükseköğretimde değişimin oldukça yavaş gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Christensen ve Eyring, 2012; Armstrong, 2014; Bates, 2014). Bu nedenle üniversitelere sıklıkla eleştiriler yöneltilmektedir. Fullan ve Scott'un (2009) "Üniversiteler başkaları için değişim hakkında çalışmakta ve değişimi önermekte harikalardır; ancak kendilerine geldiğinde o hep başka bir meseledir" (s. ix) ifadesi bu eleştirilerin özeti niteliğindedir; çünkü bilgi ve bilimin en önemli üretim merkezlerinden olan üniversitelerin toplumsal değişimlere yönelik çalışmalar yapmakla beraber izledikleri eğitsel süreçler bakımından çoğunlukla geleneksel yöntemleri izledikleri söylenebilir. Bilginin ve teknolojinin sürekli olarak gelişip yenilenmesi ve her geçen gün yeni teknolojilerin hem günlük hayatta hem de eğitimde kullanılması, eğitim ortamlarının ve eğitimi veren kişilerin de bu yapının dinamiklerine ayak uydurmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının mesleki gelişimi de önemi gittikçe vurgulanan bir konu haline gelmiştir. Bilişim teknolojileri (BT) aracılığıyla yükseköğretimi geliştirme ve yükseköğretimde BT kullanımını arttırma hedefiyle çalışan, kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan EDUCAUSE'un (2015, 2016, 2017, 2018, 2019) 2015-2019 yılları arasında öğretme ve öğrenmede temel konuları ele alan her beş raporunda da öğretim elemanlarının mesleki gelişimi öncelikli konular arasında yer almıştır (Tablo 1.1):

Tablo 1.1. *EDUCAUSE öğretme ve öğrenmede temel konular raporları (EDUCAUSE, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)*

	2015	*2016*	*2017*	*2018*	*2019*
1	**Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi**	Akademik dönüşüm	**Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi**	Akademik dönüşüm	***Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve katılımı**
2	Akademik dönüşüm	**Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi**	Akademik dönüşüm	Erişilebilirlik ve evrensel tasarım	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme
3	Yeni teknolojilerle çalışma	Öğrenmenin ölçülmesi	Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı	**Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi**	Öğretim ve öğrenme deneyimi tasarımı
4	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğretme ve öğrenme	Erişilebilirlik ve öğrenme için evrensel tasarım	Gizlilik ve güvenlik	Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı
5	Öğrenme analitikleri	Öğrenme analitikleri	Bilgisayar tabanlı değerlendirme ve öğrenmenin ölçülmesi	Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı	Erişilebilirlik ve öğrenme için evrensel tasarım
6	Öğrenmenin ölçülmesi	Öğrenme ortamı tasarımları	Açık eğitim	Bütünleşik planlama ve danışmanlık	Yeterlilikler ve öğrenmenin ölçmesinde yeni yöntemler
7	Teknoloji tabanlı öğretimsel yeniliklerin değerlendirilmesi	Erişilebilirlik ve öğrenme için evrensel tasarım	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğretme ve öğrenme	Öğretim tasarımı	Öğrenme analitikleri
8	Öğrenme ortamı tasarımları	Açık eğitsel kaynaklar ve içerik	Öğrenme ortamı tasarımları	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme	Açık eğitim
9	Açık kitaplar ve açık eğitsel kaynaklar (AEK)	Yeni teknolojilerle çalışma	Mesleğin değerlendirilmesi	Teknoloji tabanlı öğretimsel yeniliklerin değerlendirilmesi	Öğretme ve öğrenmede yeniliklerin değerlendirilmesi
10	Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı	Yeni nesil dijital öğrenme ortamları ve hizmetleri	Öğrenme analitikleri	Açık eğitim	Akademik dönüşüm
11	Mobil öğrenme	Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı	Yeni teknolojilerle çalışma	Öğrenme analitikleri	Uyarlanır öğretme ve öğrenme
12	Erişilebilirlik	Uyarlanır öğrenme	Teknoloji tabanlı öğretimsel yeniliklerin değerlendirilmesi	Uyarlanır öğretme ve öğrenme	Öğrenme alanları

Tablo 1.1. (Devam) *EDUCAUSE öğretme ve öğrenmede temel konular raporları (EDUCAUSE, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)*

	2015	*2016*	*2017*	*2018*	*2019*
13	Oyunlar ve oyunlaştırma	Mobil öğrenme	Yeni nesil dijital öğrenme ortamları ve Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) hizmetleri	Yeni teknolojilerle çalışma	Mikro dereceler ve dijital rozetler
14	Öğretme ve öğrenme için sosyal medya	Teknoloji tabanlı öğretimsel yeniliklerin değerlendirilmesi	Gizlilik ve güvenlik	Öğrenme ortamı tasarımları	Dijital öğrenme mimarisi
15	Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) hizmetleri	Mesleğin [öğretim elemanı ve destek hizmetleri] evrimi	Uyarlanır teknolojiler ve öğrenme	Yeni nesil dijital öğrenme ortamları ve ÖYS	Öğrenci başarısı için bütünleşik planlama ve danışmanlık
16	-	-	Öğrenci başarısı için bütünleşik planlama ve danışmanlık	-	-

Yükseköğretimde uzman veya yönetici konumunda görev yapmakta olan 900'den fazla kuruluş üyesinin oylarıyla hazırlanan sıralamalardan da görüleceği üzere, her dört yıllık raporda da öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve akademik dönüşüm öncelikli konular arasındaki yerini korumaktadır. Bu da öğretim elemanlarının özellikle dijital dönüşümdeki gelişimlerine yönelik çalışmaların önemine dikkat çekmektedir. Sıralamaya giren diğer konular da bir bakıma dijital dönüşümde öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde odaklanılması gereken konular olarak ele alınabilir.

Türkiye'deki yükseköğretimin hacmi göz önüne alındığında öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ile ilgili çalışmaların büyük önem arz ettiği söylenebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2019 yılı verilerine göre Türkiye'de 129'u devlet üniversitesi, 72'si vakıf üniversitesi, beşi vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 206 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. YÖK (2019b) 24.06.2019 tarihli istatistiklerine göre Türkiye'de devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve vakıf meslek yüksekokullarında profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadrolarında görev yapmakta olan toplam 167.284 öğretim elemanı bulunmaktadır (Tablo 1.2):

Tablo 1.2. *20.06.2018 tarihli akademisyen sayıları (YÖK, 2019b)*

Üniversite Türü	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	Genel Toplam
DEVLET	22564	13631	31761	29437	44878	142271
VAKIF	4278	1975	7827	7023	3526	24629
VAKIF_MYO	5	4	36	339	0	384
TOPLAM	26847	15610	39624	36799	48404	167284

Yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanları yine YÖK (2019c) 2018-2019 öğrenci sayılarına göre devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve vakıf meslek yüksekokullarında toplam 7.740.502 öğrenciye eğitim vermektedir. Günay ve Günay'ın (2017) yükseköğretim istatistiklerinin sentezine göre 1993 yılından 2017 yılına kadar hem öğrenci hem de öğretim elemanı sayıları hızla artmıştır ve yükseköğretime olan talebin yükseliş eğilimini de açıkça ortaya koymuştur. Türkiye'nin gelecekteki nüfusunun ve iş gücünün önemli bir kısmını oluşturacağı düşünülen bu öğrenci kitlesinin yaşamboyu öğrenme odaklı, öğrenen merkezli ve dijital teknolojilerle şekillenen 21. Yüzyıl eğitim anlayışına göre, gerekli dijital yeterliliklere sahip öğretim elemanları tarafından eğitilmesi ülke yükseköğretiminin ve nüfusunun geleceği açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

Oldukça uzun bir çalışma yaşantısına sahip olan öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik bu çalışma kapsamında tasarlanan mesleki gelişim ve yetiştirme modelinin pek çok yükseköğretim kurumu tarafından da kullanılabileceği ve eğitim-öğretim etkinlikleri yürüten diğer kuruluşlara da örnek olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle, öğretim elemanlarının dijital çağın eğitsel gerekliliklerine yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesini ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu ve bu araştırmaların çoğunun da öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının tespitine yönelik olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yapılan çalışmayla ihtiyaç analizinin ötesine geçildiği, sorunun çözümüne yönelik bir kapsamlı bir model oluşturulduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çalışma kapsamında tasarlanıp uygulanan Kitlesel Açık

Çevrimiçi Ders (KAÇED) Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için daha önce uygulanan modeller arasında yer almamıştır ve bu modele ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın alanyazına katlı sağlamakla kalmayıp pratikte bir çözüm üreteceği de düşünülmektedir. Bu çalışmanın hem alanyazına katkı sağlanması hem de her geçen gün rekabet koşullarının arttığı yükseköğretim camiasında öğretim elemanlarının dijital/pedagojik gelişimine destek olması açısından özgün değere sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada belirli sınırlılıklar bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen tasarım ve değerlendirme aşamasında kullanılan bulgular araştırmada kullanılan veri kaynaklarından (Sistematik alanyazın taraması, çalıştay katılımcıları, odak grup görüşmesi katılımcıları, uzman görüşleri, anket katılımcıları ve bireysel görüşme katılımcıları) elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

Araştırma bağlamında geliştirilen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersi Blackboard ÖYS altyapısını kullanan Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu AKADEMA'da uygulanmıştır. Bu nedenle dersin değerlendirilmesine ilişkin bulgular AKADEMA platformu ile sınırlıdır.

Araştırma bağlamında geliştirilen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin AKADEMA platformunda sunulması, dersin tasarımında AKADEMA'nın standart kullanım koşullarının (platforma ve derse kayıt süreci, ders süresi, sertifikalandırma vb.) kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle tasarlanan KAÇED'in temel uygulama koşulları AKADEMA'nın katılım ve sertifikalandırma koşulları ile sınırlıdır.

Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu AKADEMA'da uygulanan "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersine toplam kayıt sayısı 225 olsa da derse 37 katılımcı aktif olarak katılmıştır. Dersin değerlendirmesine yönelik araştırma sürecine ise 20 ders katılımcısı katılmıştır. Son olarak, durum çalışmasında bir öğretim elemanının dönüşüm süreci gözlemlenmiş ve yine bu öğretim elemanının 21 öğrencisinden görüş alınmıştır. Eğitimin değerlendirilmesi aşamasında elde edilen

sonuçlar derse aktif katılan katılımcılardan elde edilen bulgularla sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar daha büyük gruplarla çalışıldığında farklılaşabilir.

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersi rehber gözetimli bir ders olarak tasarlanmıştır ve ders araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dersin faklı bir ders yürütücüsü tarafından yönetilmesi durumunda sonuçlarda farklılık görülmesi mümkün olabilir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar dersin yürütücüsünün dersi işleme biçimi ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında AKADEMA'da uygulanan "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersine katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Öğretim elemanlarının eğitime katılımının zorunlu tutulması durumunda sonuçlar farklılık gösterebilir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar gönüllü katılım esasına dayanan dersler ile sınırlıdır.

Araştırmanın tekli durum çalışması aşamasına katılan gönüllü öğretim elemanı Eğitim Fakültesinde görev yapmaktadır. Bu nedenle durum çalışmasından elde edilen sonuçlar çalışmaya katılan öğretim elemanı ile sınırlıdır.

Türkiye'de daha önce KAÇED'lerin öğretim elemanlarının mesleki gelişim ve yetiştirilmesine yönelik kullanımına ilişkin yalnızca iki araştırma bulunmaktadır ve bu iki çalışma da farklı araştırmacılar tarafından AKADEMA'da düzenlenen eğitimler bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sonuçların Türkiye bağlamında benzer çalışmalarla karşılaştırılması bu iki araştırma dışında mümkün olmamıştır. Diğer karşılaştırmalar yurtdışında alanyazında yer alan çalışmalar ve diğer mesleki gelişim etkinlikleri ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Dönüşüm: Bir kişi, kurum, olgu veya durumun başka bir biçim almasıdır.

Dijital dönüşüm: Kişiler, süreçler, iş yapış biçimleri ve ürünlerin dönüşümünün dijital teknolojilerdeki gelişmeler nedeniyle, yine dijital teknolojilerin getirdiği olanaklar aracılığıyla gerçekleşmesidir.

Yükseköğretim: Ortaöğretim sonrası bilim ve meslek alanlarına yönelik ileri düzey eğitim kademesidir.

Üniversite: Yükseköğretim düzeyinde enstitü, fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu ve konservatuvar birimleri ile bilim ve meslek alanlarına yönelik ileri düzey eğitim veren yükseköğretim kuruluşudur.

Öğretim elemanı: Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet faaliyetleri yürüten çeşitli kadro düzeylerinde görev yapan akademik personelin genel adıdır.

Mesleki gelişim: Mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin bireysel veya kurumsal formal, informal veya nonformal öğrenme etkinlikleriyle arttırılması, mesleki becerilerin günün değişen koşullarına uygun hale gelecek şekilde güncellenmesidir.

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler: İnternete erişimi olan herkese giriş koşullarından bağımsız, aynı anda büyük sayılarda kişilerin eğitim almasına olanak sağlayan, esnek ve zengin bir öğrenme deneyimi sunan çevrimiçi derslerdir.

Rehber Gözetimli Ders: Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu AKADEMA'da bir öğretim elemanı eşliğinde yürütülen, belirli bir tamamlama süresi bulunan ve sertifikaya yönelik derslerdir. Dersler AKADEMA platformunda sürekli olarak açık kalmaktadır, ancak ders yürütücüsü dersin resmi süresi olan sertifika dönemlerinde sistemde aktif olmaktadır.

Bireysel Öğrenmeye Dayalı Ders: Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu AKADEMA'da sunulan, sisteme kaydolan katılımcıların diledikleri zaman, diledikleri yerden içeriklere erişip kendi öğrenme tercihleri ve hızlarına bağlı olarak öğrenme sürecini yönettikleri, sertifikaya dayalı olmayan ders.

Çok Aşamalı Karma Desen Araştırması: Uzun süreli, birden fazla araştırma aşamasından oluşan; verilerin toplanması, çözümlenmesi ve/veya yorumlanmasında nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma desenidir.

Model: Gerçek dünyada var olan veya var olması hedeflenen karmaşık bir olgu veya sistemin basitleştirilerek anlaşılabilir birimler halinde sembolik olarak kavramsallaştırılmasıdır.

Sistem Yaklaşımı: Problemlerin çözümüne sistematik bir bakış açısıyla, kapsayıcı, bütüncül, parça-bütün ilişkisinin tüm boyutlarını ele alan bir problem çözme yöntemidir.

Mesleki Gelişim: Mesleğin çağın koşullarına uygun bir şekilde sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla çalışanların mesleğe ilişkin bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerin

yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış veya yapılandırılmamış ortamlarda güncellenmesi ve geliştirilmesidir.

Akran: Bu çalışma kapsamında akran, Türk Dil Kurumu'nun (TDK) (Akran, tarihsiz) tanımında belirtilen "Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri" anlamında, özellikle, meslek ve toplumsal durum bakımından ortak bir paydayı paylaşan bireyleri ifade etmektedir.

2. DİJİTALLEŞME VE YÜKSEKÖĞRETİME YANSIMALARI

Yükseköğretim kurumlarının özellikle 20. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren bir dönüşüm sürecinde oldukları gözlemlenmektedir. Ancak, bu dönüşümün kolaylıkla ve hızla gerçekleştiği söylenemez. Yükseköğretim kurumları ve özellikle öğretim elemanları, uzun süredir pek çok kurum ve araştırmacı tarafından değişime karşı isteksiz ve hatta dirençli olmakla eleştirilmektedir (Ekroth, 1989-1990; Middendorf, 1998; Harris, vd., 2003; Fullan ve Scott, 2009; Moerschell, 2009; McBride, 2010; Christensen ve Eyring, 2011; Brownell ve Tanner, 2012; Tagg, 2012; Chandler, 2013; Matrosova Khalil, 2013; Schejbal, 2013; Sinclair ve Faltin Osbo, 2014; Bates, 2015; Ervin, 2016; McNeal, 2016; Starnes, 2016; Matthews, 2017; Schneines, ve Smith, 2017; vb.).

Özellikle dijitalleşme sürecinde direncin kırılabilmesi ve öğretim elemanlarının dijital çağda öğrenme ve öğretmeye yönelik mesleki gelişimlerine olan gittikçe artan ihtiyacın temelini açıklayabilmek için öncelikle bu tür mesleki gelişim girişimlerinin gerekçesinin net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda yükseköğretimin genel durumunun kapsamlı bir şekilde ele alınması, yükseköğretimde paradigma değişiminin tetikleyicisi olan demografik, ekonomik ve pedagojik etmenler, yükseköğretimde dijital dönüşümü zorunlu kılan küresel dijital teknoloji eğilimleri irdelenmelidir.

Araştırmaya gerekçe olan dijital dönüşüm kavramının yükseköğretim bağlamında kapsamlı bir şekilde ele alınabilmesi ve incelenmesi amacıyla bu bölümde sırasıyla dijital dönüşüm, eğitimde dijital dönüşüm, yükseköğretimde dijital dönüşüm, dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşüm, dijital çağda yükseköğretimde öğretim elemanı yeterlilikleri konuları ele alınmıştır.

2.1. Dijital Dönüşüm

Dönüşüm (tarihsiz) TDK tarafından "Olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma, şekil değiştirme, tahavvül, inkılap, transformasyon" olarak tanımlanmıştır. Herhangi bir olgu, olay, kişi veya iş yapış şeklinin zaman içerisinde farklı bir şekil veya süreç haline gelmesine dönüşüm denebilir. King'e (2013) göre bu değişim oldukça kökten ve kapsamlı bir dönüşümdür ve bir işin tüm bileşenlerini kapsar; dönüşüm sürecinde değişim geçiren söz konusu işin hem bileşenleri hem paydaşları süreçten etkilenmektedir (para. 3).

Dijital dönüşüm veya dijital dönüşüm ise alanyazında pek çok şekilde tanımlanmıştır. Bayram (2018) dijital dönüşümü basitçe "normalde kâğıt, kalem kullanarak yaptığımız bir işi dönüştürerek elektronik olarak yapmaya başlamak" (para. 2), Çetiner (2011) "bilişim teknolojilerinin kullanımının, değişimin doğasında kabul edildiği, bir değişim süreci" (s. 40), Elnaghi vd. (2009) "kurumların süreçleri gerçekleştirmekte kullandıkları eski yöntemleri kullanmaktan bu etkinlikleri gerçekleştirirken yeni yöntemler kullanmaya geçiş süreçleri" (para 1.), olarak tanımlamıştır. Önday'a (2017) göre ise dijital dönüşüm "teknolojinin kamu ve özel sektörün amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılması, ancak özünde insan yaşamını kolaylaştırma odağından uzaklaşılmaması ve dijitalleşme algısının toplumun tüm kesimlerince benimsenecek düzeyde bir kültürünün oluşturulması süreci" (s. 35) ve "hatta sosyolojik, kültürel ve ekonomik açıdan değerlendirmelerin yapılabileceği özelliklere sahip, gelir getirici etkisinden ziyade toplumsal bir dönüşümü ifade eden bir kavramdır" (s.33). King (2013) ise dönüşüm süreçlerinde insanları, makineleri ve bilgiyi birbirine bağlayan teknolojiler aracılığıyla dönüşümün gerçekleşmesini dijital dönüşüm olarak kabul etmektedir (para. 9). Dijital dönüşümde kişiler, süreçler, iş yapış biçimleri ve ürünlerin dönüşümü dijital teknolojilerdeki gelişmeler nedeniyle, yine dijital teknolojilerin getirdiği olanaklar sayesinde gerçekleşmektedir.

McKinsey 7S modeline göre kurumların dönüşmesinde şu yedi bileşenin ele alınması gerekmektedir (Channon ve Chaldart, 2015):

- Strateji (Strategy)
- Yapı (Structure)
- Sistemler (System)
- Tarz (Style)
- Personel (Staff)
- Beceriler (Skills)
- Ortak değerler (Shared Values)

McKinsey modelinde sözü edilen bileşenler kurumsal yapıları 360 derecelik bir bakış açısıyla ele almakta ve dönüşümün sistemin tüm değer, paydaş ve bileşenlerini içeren bir yapı önermektedir. McKinsey modelinde dijital teknolojiler yer almamakla beraber, dijital dönüşümde tüm bu bileşenlerin dönüşmesinin temelinde dijital teknolojiler yer aldığı ve dönüşümün yine dijital teknolojiler aracılığı ile gerçekleştiği söylenebilir.

Ayrıca söz konusu dönüşüm sistemsel bir dönüşümdür; çünkü dönüşüm sürecinden sistemlerin tüm bileşenleri ve sistemin işleyiş süreçleri dijitalleşerek yeniden şekillenmektedir. Bu nedenle kurumların dijital dönüşümünde de problemlerin çözümüne bütüncül bir bakış açısı getiren sistem yaklaşımının (Chen 1975; Moore ve Kearsley, 2012; Şenaras ve Sezen, 2017, Özkul, 2018) benimsenmesinin uygun olduğu savunulabilir. Diğer bir deyişle dijital dönüşüm sürecinde kurumsal politikaların belirlenmesi, iş akış süreçlerinin tanımlanması, görevli personelin iş tanımlarının yapılması, dijital dönüşüm sürecinde tanımlanan görevleri yerine getirebilmeleri için personelin becerilerinin yenilenmesi, güncellenmesi ve gerekirse yeni becerilere yönelik eğitilmesi ile dönüşümün bir kurum kültürü haline gelmesi gerekmektedir.

Dijital teknolojilerin kullanılabildiği neredeyse her iş kolunda bir dijital dönüşümden söz etmek mümkündür. Devlet yönetiminden (e-Devlet uygulamaları), belediyeciliğe (e-belediye), sağlık hizmetlerinden (e-nabız) ticarete, medyadan eğitime pek çok alanda dijital teknolojiler 21. Yüzyılda yaygın olarak kullanılmakta ve tüm bu alanlarda bir dijital dönüşümün gerçekleştiği görülmektedir. Artık pek çok ülkede her devlet kuruluşu ve neredeyse her özel girişimin İnternet siteleri ve bu siteler aracılığıyla sundukları hizmetleri bulunmakta, yine bu siteler aracılığıyla veri tabanları oluşturulmakta, kullanıcıların da bu dijital ortamlardaki hareketleri dijital ortamlarda kayıt altına alınmakta, hatta kişiye özel uygulama ve hizmetler sunulmaktadır.

2.2. Eğitimde Dijital Dönüşüm

Devlet ve şirketlerin yanı sıra eğitim kuruluşları ve hatta eğitimin süreçlerinde de bir dijital dönüşümden söz etmek mümkündür. Önceleri bilgisayar destekli eğitimle dijitalleşmeye başlayan eğitim, İnternetin eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla gittikçe daha da yaygın ve hızlı bir şekilde dijital dönüşüm sürecine girmiştir.

Eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin İnternetin gelişimi ile açıklanması mümkündür. Web 1.0 olarak adlandırılan birinci nesil İnternet döneminde sınırsız sayıda bilgiye erişim sağlanabilmesi ile öğrenme süreçlerinde öğrenme kaynakları değişmeye başlamıştır. İnternet öncesi dönemlerde mekân ve zaman bağımlı olan bilgiye erişim olanağı birinci nesil İnternet ile zaman ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı sunmaya başlamıştır. Önceki dönemlerde sınıf içinde yalnızca öğretmenin sağlayabileceği, sınıf dışında ise mekân bağımlı ve kitap, radyo, televizyon, eğitim CD'si gibi fiziksel varlığı

bulunan öğrenme kaynaklarından edinilen bilgi ile öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilen öğrenenler Web 1.0 dönemi ile artık İnternete erişimin olduğu her yerden bilgiye erişebilme şansına sahip olmuşlardır. Bu da öğrenen-içerik etkileşiminin kesintisiz devam etmesini sağlamıştır. Bu durum aynı zamanda eğitmenlerin rolünü de değiştirmeye başlamış, eğitmenler bilginin tek kaynağı olma konumundan uzaklaşmaya başlamıştır.

Eğitimde dijital dönüşümü sağlayan asıl dönem ise ilk olarak O'Reilly (2005) tarafından Web 2.0 olarak adlandırılan ikinci nesil İnternet döneminde olmuştur. Etkileşimli Web 2.0 araçları, platform ve uygulamalarının kişilerin de içerik üreticisi olabilmesine, İnternet üzerinden birbirleri ile yoğun etkileşime girebilmelerine olanak sağlaması sonucunda eğitimde de önemli bir dönüşüm gözlemlenmeye başlamıştır. Öğrenen-içerik etkileşiminin yanı sıra öğrenen-öğrenen ve öğreten-öğrenen etkileşiminin yoğun olarak gerçekleştirilebildiği, ileri düzey bilişsel becerilere yönelik öğrenme etkinliklerine olanak sağlayan araç ve ortamların geliştirildiği bu dönemde öğrenenler artık yalnızca içeriği tüketen değil aynı zamanda da üreten konumuna gelebilmiştir. Ayrıca e-öğrenme uygulamalarının yaygınlaşması ile AUÖ faaliyetlerinin kapsam, içerik ve yönetim bakımından daha esnek, zengin ve erişilebilir olması, AEK ve KAÇED gibi gelişmelerle kaliteli eğitsel içeriklerin herkese ulaştırılabilmesine olanak sağlamıştır. Yine bu dönemde sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik gibi uygulamalar öğrenenlerin zengin öğrenme deneyimine sahip olmasını sağlamıştır.

Web 3.0 olarak adlandırılan 3. Nesil İnternet dönemi ise artık eğitimin bireyselleştirilebileceği, öğrenmeye yönelik derin analizlerin yapılabileceği ve bu analizlerin öğrenme süreçlerinin şekillendirilmesinde kullanılabileceği dönem olmuştur. İnternet üzerindeki kullanıcı etkinliklere ilişkin büyük verilerin depolanabilmesini sağlayan bulut teknolojileri, bu verilerin yorumlanmasına olanak sağlayan veri analitikleri ile öğrenme analitiklerinin oluşturulması, yapay zekâya dayalı sistemler ile kullanıcı analitiklerine yönelik bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarının sunulabilmesi eğitimde dijital dönüşümün dinamiklerini oluşturmaya başlamıştır. Yine aynı şekilde blokzincir uygulamaları ile öğrenenlerin öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin kayıt altına alınıp takip edilmesi, öğrenme süreçlerinin yönetilmesi ve önceki öğrenmelerin tanınması konusunda gelişmelere olanak sağlamaya başlamıştır. Bu sayede Web 2.0 dönemindeki gelişmelere bağlı olarak zaman ve mekândan bağımsız olarak

gerçekleştirilebilmeye başlayan eğitim faaliyetlerinin tanınmasına ve belgelendirilebilmesine olanak sağlayacak altyapılar kurulabilmektedir (Sharples ve Dominique, 2016; Grech ve Camilleri, 2017).

Dijital teknolojilerdeki yukarıda kısaca özetlenen bu gelişmeler öğrenme olgusunu ve eğitim süreçlerini derinden etkilemeye başlamıştır. Okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde bilgisayarlar ve İnternet sıklıkla farklı amaçlar için kullanılmaya başlanmıştır. Öncelikle eğitim kurumlarının İnternet siteleri aracılığıyla kurumsal dijital birer kimlik oluşturmalarıyla başlayan süreç, yönetsel süreçlerin dijitalleşmeye başlamasıyla yaygınlaşmıştır. Öğrenci bilgi sistemleri ile kayıt, devam durumu, mezuniyet işlemleri ve diğer öğrenci işlemlerinin dijital ortama aktarılması buna örnek gösterilebilir. Tüm bu yönetsel süreçlerden sonra ve hatta eş güdümlü olarak eğitim kurumları eğitsel süreçlerde de dijital teknolojileri işe koşmaya başlamışlardır. ÖYS'ler ve sanal laboratuvarlar gibi sanal öğrenme ortamları, dijital içerik üretim araçlarının eğitimde kullanılması gibi gelişmeler ve bunlara bağlı ortaya çıkan, KAÇED gibi yeni iş modelleri eğitimde öğrenme süreçlerine ilişkin dijital dönüşümün göstergesi olmuştur.

2.2.1. Yükseköğretimde dijital dönüşüm

20. Yüzyılda özellikle İnternetin hızla yaygınlaşmasıyla başlayan dijital dönüşüm hareketine yükseköğretim kurumları da kayıtsız kalmamıştır. Öncelikle kurumsal İnternet sitelerinin kurulmasıyla başlayan, sonrasında öğrenci işleri, kütüphanecilik hizmetleri gibi idari süreçlerle yükseköğretimde gözlemlenen dijital dönüşüm, bilgisayar destekli uygulamalarla eğitsel süreçlerde da gerçekleşmeye başlamıştır. Özellikle e-öğrenme uygulamalarının AUÖ'de yoğun olarak kullanılmaya başlanması, daha sonrasında da dijital teknolojilerin ve e-öğrenmenin yüzyüze eğitim süreçlerinde de uygulanmaya başlaması yükseköğretimde dijital dönüşümü 21. yükseköğretim tartışmalarının önemli bir olgusu haline getirmeye başlamıştır. Tüm bu gelişmeler ışığında yükseköğretimin her alanında bir dijital dönüşümün gerçekleşmekte olduğu gözlemlenmektedir (Bates, 2015; Elliot, Kay ve Laplante, 2016; Navitas Ventures, 2017, Kapur vd., 2018). Yükseköğretimde dijital dönüşümü daha ayrıntılı ele almak için bu dönüşümü gerekli kılan nedenler, dönüşümün boyutları ve bunların kurumlar ve paydaşları açısından ayrıntılı olarak irdelenmesi gerekmektedir.

2.2.1.1. Yükseköğretimde dijital dönüşümü gerekli kılan nedenler

Yükseköğretimde dijital dönüşümü gerekli kılan pek çok demografik, ekonomik, pedagojik ve teknolojik gelişme gerçekleşmiştir.

Aktan'a (2007) göre yükseköğretimde değişimin ve dönüşümün nedenleri nüfus artışı, küreselleşme, bilgi toplumu, yeni teknolojiler, artan yerel ve küresel rekabet, yükseköğretime artan talep ve İngilizcenin küresel bir dil olmasıdır (s.1-2). Aktan'ın önerdiği nedenler ve değişimin sonuçlarının ayrıntılı açıklamaları Tablo 2.1'de görülebilir:

Tablo 2.1. *Yükseköğretimde değişim dinamikleri ve sonuçları (Aktan, 2007, s.2)*

Yükseköğretimde Değişim Dinamikleri ve Sonuçları	
Sürükleyici Güçler (Değişim Dinamikleri)	**Sonuçlar**
Globalleşme	Sınır-ötesi yükseköğretimin yaygınlaşması Akademik hareketlilik Artan rekabet
Bölgeselleşme	Bu konudaki en iyi örnek, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması ve ülkelerarası yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonu ve yakınlaştırılması uygulamalarıdır.
Bilgi Toplumu Yeni Temel Teknolojiler İnternet Devrimi	Yaşamboyu öğrenim Uzaktan eğitim Online eğitim E-öğrenme Disiplinler-arası eğitim & çok disiplinli eğitim-öğretim Yükseköğretimde saydamlık
Devlet reformları; devletlerin küçültülmesi ve yeniden yapılandırılması, iyi yönetim uygulamaları	Yükseköğretimde demonopolizasyon Yükseköğretimde serbestleşme/deregülasyon Yükseköğretimde hesap verme sorumluluğu Yükseköğretimde saydamlık Desantralizasyon Özelleştirme Devlet üniversitelerinde geleneksel "meslektaşlar yönetimi modeli"nin terk edilmesi ve bunun yerini "girişimci üniversite modeli"nin alması Yükseköğretimde kamusal finansmanın mutlak ve/veya nisbi olarak azalması ve yerini özel finansmana bırakması
Rekabetin artması	Yükseköğretim arzında çeşitlilik Kalite ve akreditasyon uygulamalarının yaygınlaşması Ticarileşme: Kâr amacı güden özel üniversitelerin ve şirket üniversitelerinin yaygınlaşması
Yükseköğretime artan talep	Yükseköğretim arzında çoğalma ve çeşitlilik Kâr amacı gütmeyen (non-profit) vakıf üniversitelerinin ve kâr amacı güden (for-profit) özel üniversite ve şirket üniversitelerinin yaygınlaşması Yükseköğretimde kamusal finansmanın azalması ve yerini özel finansmana bırakması
İngilizcenin "global dil" olarak yaygınlaşması ve kabul görmesi	İngilizce müfredatın ve eğitimin yaygınlaşması İngilizce eğitim yapan yükseköğretim kurumlarının yaygınlaşması İngilizce eğitim yapan sınır-ötesi yükseköğretim kurumlarına talebin artması

Aktan'ın (2007) önerdiği değişim dinamikleri bir bakıma 21. Yüzyılda yükseköğretimin panoramik bir görünümü olarak değerlendirilebilir. Dile getirilen nedenler ve değişim dinamikleri birbirinden bağımsız nedenler olarak değil, özünde EİT'in sağladığı iletişim ve etkileşim olanaklarına bağlı olarak birbirini etkileyen ve tetikleyen nedenler olarak bir sarmal olarak değerlendirilmelidir. 12 yıl öncesinde ele alınan bu nedenlerin pek çoğunun halen geçerli olduğu daha sonra bir kısmı ayrıntılı bir şekilde ele alınacağı gibi birçok araştırmacı ve uluslararası kuruluş tarafından da dile getirilmiştir (British Council, 2017; University of Oxford International Strategy Office, 2017). Küreselleşme, bilgi toplumunun oluşumu, uluslararasılaşma gibi gelişmeler hiç şüphesiz EİT'teki değişmelerden bağımsız olarak ele alınamaz. Ancak EİT'teki gelişmelerin yükseköğretime yansıması yükseköğretimi değişime zorlayan bir neden olmasının yanı sıra uygulamada da yeni yaklaşımlar getirmesi nedeniyle "Yükseköğretimde Dijital Dönüşümün Kapsamı" başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2.1.1.1. Küreselleşme

Alanyazında özellikle küreselleşmenin eğitim paradigmasını etkilediği ve değiştirdiği pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Scott, 2000; Scott, 2005; Yang, 2003; Aktan, 2007; Marginson, ve van der Wende, 2007; Targowski, 2009; Pawłowski, 2014; British Council, 2017; Dikbayır ve Engin, 2017; University of Oxford International Strategy Office, 2017; vb.).

Küreselleşmenin etkisinin yükseköğretimdeki yansımalarından biri uluslararası değişim programları ve İngilizcenin egemen eğitim dili olmasıdır. Uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği gibi programlarla artık pek çok birey kendi ülkesinden farklı bir ülkede öğrenim görmekte veya farklı ülkelerin öğrenenlerine eğitim hizmeti vermektedir. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) verilerine göre öğrenci hareketliliği programlarıyla küresel öğrenci hareketliliğinin hacmi 2013 yılında 4.1 milyona ulaşmıştır ve bu sayının 2025 yılına kadar sekiz milyona katlanması beklenmektedir (Aebischer, 2016, s. 3). Bu da şüphesiz İngilizcenin küresel dil olarak kabul görmesini de beraberinde getirmiştir. Tablo 2.2'de de görüleceği üzere, 2014 yılında Avrupa ülkelerinde öğretim dili İngilizce olan program sayılarının yayımladığı raporda yıllar içerisinde Avrupa'nın tüm bölgelerinde eğitim dili

İngilizce olan pek çok lisans ve yüksek lisans programı açıldığı tespit edilmiştir (Wächter ve Maiworm, 2014):

Tablo 2.2. *Kesin sayılarla 2007 ve 2014 yıllarında öğretim dili İngilizce olan programların verildiği kurumların bulunduğu bölgeler (Wächter ve Maiworm, 2014, s.48)*

	Kuzey Avrupa	**Baltık**	**Orta Batı Avrupa**	**Orta Doğu Avrupa**	**Güney Batı Avrupa**	**Güney Doğu Avrupa**	**TOPLAM**
2007'de tespit edilen programlar	508	56	1.307	204	141	173	**2.389**
2014'te tespit edilen programlar	1.931	345	2.771	966	1.362	714	**8.089**
2007'den 2014'e toplam büyüme oranı (%)	**280**	**516**	**112**	**374**	**866**	**313**	**239**

Tablo 2.2'deki veriler incelendiğinde Avrupa'da öğretim dili İngilizce olan programların sayısının 2007-2014 yılları arasında %239 oranında arttığı görülmektedir. Bu da İngilizcenin kısa zamanda yükseköğretimde egemen dil olduğunu göstermektedir. Daha sonra ayrıntılı olarak ele alınacak olan KAÇED'lerde tanınmış KAÇED sağlayıcılarının sunduğu ve tercih edilen derslerin büyük çoğu İngilizcedir. Bu da bilginin küresel dağılımında İngilizcenin kritik öneme sahip olduğunu, yükseköğretim öğrencilerinin de gelecek hayatında İngilizcenin önemini göstermektedir. Hatta çevrimiçi ortamda erişilen pek çok AEK'in de İngilizce olduğu göz önünde bulundurulduğunda küreselleşmenin yükseköğretim üzerindeki etkisinin EİT ve dil unsurlarından ayrı düşünülemeyeceği söylenebilir.

Özetle, uluslararası eğitim programları, öğrenim hareketlilikleri ve daha sonra ayrıntılı olarak ele alınacağı üzere AUÖ'nün yaygınlaşmasıyla yükseköğretim hizmetleri küresel bir boyut kazanmıştır. Tüm bu değişimleri etkileyen temel nedenin EİT'teki gelişmeler ve özellikle İnternetin yaygınlaşması olduğu savunulabilir. Bu gelişmeler "Yükseköğretimde dijital dönüşümün kapsamı" başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1.2. Sanayi devrimleri, endüstri 4.0 ve dijital çağda üniversite

Tarih boyunca toplumsal yaşantıyı şekillendiren, toplumsal örüntüleri, örgütleri ve kurumları şekillendiren, bireylerin toplum içindeki davranış ve gelişimlerine yön veren ve çağların odak noktalarını belirleyen kırılma noktaları olmuştur. Bu kırılma noktaları dönemlerin teknolojik gelişmelerine bağlı olarak gerçekleşmiştir. Bu koşullara bağlı olarak şekillenen yeni yaşam biçimlerinin ortaya çıkardığı gereksinimler, teknolojilerin ve bireylerin sahip olması gereken becerilerin ve bu becerilerin edindirilmesine yönelik eğitim sistemlerinin de değişmesine neden olmuştur. 20. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren ortaya çıkan yeni toplumsal dinamikleri anlamak için de toplumsal değişimlerin kısa bir tarihini ele almak yararlı olabilir.

İnsanlığın geçirdiği en önemli dönüşümlerden olan göçebe yaşantıdan yerleşik yaşama geçiş, avcı-toplayıcı toplumların toprağı işleyebilme bilgi, beceri ve teknolojilerinin gelişmesiyle mümkün olabilmiştir (Harari, 2015). Ortaya çıkan tarım toplumu ise yeni tarımsal araç ve gereçlerin, diğer bir deyişle teknolojilerin üretilmesini sağlamıştır. Tüm bu dönüşüm süreçleri de bireylerin farklı bilgi ve becerilerle donatılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Yazıcı ve Düzkaya, 2016, s. 58). Tarımsal üretimin artması, 15. Yüzyıldan itibaren de kolonileşme hareketlerinin yükselişiyle uluslararası ticaretin yaygınlaşması bankacılık sistemini doğurmuş ve sanayi devrimin gerçekleşmesine zemin hazırlayan büyük sermayelerin oluşmasına aracı olmuştur. Kolonileşmeyle Avrupa'ya getirilen hammaddeler de yine teknolojik gelişmelerle buluştuğunda sanayi devrimi gerçekleşmiştir. Sanayi devrimi İngiltere'de 18.yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. Sanayi devriminin gerçekleşmesini tetikleyen etmenler tekstil üretimi, buhar makinesi ve demir üretimidir (Akbulut, 2009, s.1). Hammaddenin işlenişi ve üretimin hızla artmasını sağlayan teknolojik gelişmeler, toplumsal yapıyı da değiştirmeye başlamıştır. Hızlı üretime geçmeye başlayan toplumlar yavaş yavaş tarımsal köy yaşantısından endüstriyel kent yaşantısına geçmeye başlamışlardır. Diğer bir deyişle, toplumsal dinamikler değişmeye başlamış, piyasa beklentileri (özellikle tekstile olan artan talep) toplumsal yapıyı değişmeye zorlamıştır. Bu dönem 1. Sanayi devrimi olarak adlandırılmaktadır.

2. Sanayi devrimi ise 1860-1914 tarihleri arasında fizik ve kimyadaki gelişmelere bağlı olarak ucuz çelik üretiminin mümkün olmasıyla, elektrik ve telefonun ardından 1913'te Henry Ford'un üretim bandını keşfetmesiyle gerçekleşmiştir (Akbulut, 2009,

s.4). İlk sanayi devriminde olduğu gibi 2. Sanayi devrimiyle de bir bakıma toplumsal dönüşüm gerçekleşmiştir. Toplum gittikçe daha tüketim odaklı hale gelmeye başlamış, artan talebi karşılamaya yönelik üretim arttıkça yeni iş kolları doğmuştur. Eğitim de bu süreçte sanayileşmenin gerekliliklerini karşılamaya yönelik olarak dönüşmüştür.

2. Dünya Savaşından sonra ise "nükleer, bilgisayar, mikroelektronik, lazer ve genetik" gibi alanlar hızla gelişmeye başlamış, bu da Teknolojik Devrim olarak nitelenmiştir (Akbulut, 2009, s.4.). 3. Endüstri Devrimi olarak ele alınan bu dönemde "1969'da ilk programlanabilir otomasyon sistemlerinin devreye girmesi, elektronik ve bilgisayar tabanlı teknolojilerle birlikte üretimde tam otomasyon aşamasına geçilmesi" gerçekleşmiştir (Ege, 2014, s. 28). Teknolojik tüm bu gelişmelerin, özellikle bilgisayardaki gelişmelerin hızlanması hayatın tüm alanlarına nüfuz etmiş, ilk sanayi devrimindeki mekanik makineler yerlerini bilgisayar tabanlı daha akıllı sistemlere bırakmaya başlamıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak yine yeni iş kolları doğmuş, eğitim kurumlarının da bu ihtiyaca karşılık olarak gerekli iş gücünü yetiştirmesi gerekmiştir. Bilgisayarların hızla yayılması Türkçede tam olarak karşılığı bulunmayan, malumat olarak ele alınabilecek İngilizcedeki "information" (enformasyon) temelli bir toplumun temelleri atılmıştır; çünkü yeni düzende üretilen üründen çok enformasyonun kendisi önemli olmaya başlamıştır.

Teknolojik yeniliklerin bilgiyle eşgüdümlü olarak gelişip yenilenmesi ise var olan bilginin depolanmasının ötesine geçip bu bilgiyi yorumlayacak, geleceği yordayacak bir topluma evrilmesini gerekli kılmış ve Bilgi Toplumu, Dijital Çağ gibi isimlerle tanımlanan Endüstri 4.0 dönemine girilmiştir. Endüstri 4.0. kavramı ilk olarak Almanya Hannover Fuarı'nda dile getirilmiştir (Ege, 2014, s. 27). Endüstri 4.0'a dönüşümü tetikleyen nedenlerden biri de ilk üç sanayi devriminde seri üretim prensibine dayalı üretim anlayışının bilişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak yerini kişiselleştirilmiş üretime odaklanması olarak değerlendirilebilir. İnternetin ve bilişim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması, üretim süreçlerine dâhil edilmesi bu dönüşümde itici güç olmuştur. Müşterilerin ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş ürünler üretilmesi ve müşterinin üretim sürecine dâhil edilmesi, Yapay Zekâ ve Nesnelerin İnternetine dayalı olarak makinelerin birbirleriyle İnternet üzerinden bağlı olması prensibine dayalı olan Endüstri 4.0'ın, gelişmelerden de görülebileceği üzere yine bir toplumsal dönüşüme neden olacağı öngörülmektedir. Almanya'da Ulusal Bilim ve Mühendislik Akademisi

bünyesinde kurulan Endüstri 4.0 Çalışma Grubunun hazırladığı rapora göre Endüstri 4.0'ın şu değişimlere neden olacağı öngörülmektedir:

- Müşterilere bireysel hizmet (kişiye özel ürünlerin düşük maliyetle üretilmesi)
- Esnek ve sürdürülebilir üretim süreci
- Yeni değer ve iş modellerinin ortaya çıkması
- Kaynak ve enerji verimliliğinin arttırılması
- Demografik değişimler ve sosyal etmenlere uyum sağlayabilen iş süreçleri
- Çalışanların rutin işlerden uzaklaşıp yaratıcı ve katma değeri olan işlere yönelmesi
- Esnek çalışma yaşamı ve iş ve özel yaşantının dengelenmesi (Kagermann, Wahlster ve Helbig, 2013, s. 5)

Tüm bunlardan da anlaşılacağı üzere Endüstri 4.0 kendinden önceki sanayi devrimlerinin düzlemsel ve standartlaşmış yapısına karşın esnek bir yapı sunmakta; bu esneklik yalnızca ürün çeşitliliğiyle sınırlı olmayıp kişilerin yaşantısını da doğrudan etkileyecek potansiyele sahip görünmektedir. Endüstri 4.0 Çalışma Grubu bu potansiyelin gerçekleştirilebilmesi için 8 temel alanda çalışmalar yapılması gerektiğini savunmuştur:

- Farklı şirketlerin birbirleriyle iletişimi ve etkileşimi için standartlaştırılmış bir referans mimarisi,
- Karmaşık sistemlerin yönetimi için planlama modelleri,
- Ürün ve hizmetlerin üretiminin temelini oluşturması nedeniyle genişbant İnternet ağının kapasitesinin arttırılması,
- Üretim süreçlerinin temelini oluşturması nedeniyle bilgi güvenliği,
- Akıllı fabrikalarda iş akışının tamamen değişecek olması nedeniyle katılımcı bir iş yapısının tasarlanması ve çalışanlara yaşamboyu öğrenme olanaklarının sunulması,
- Endüstri 4.0'ın çalışanların iş ve beceri profillerini kökten değiştirecek olması nedeniyle sürekli mesleki gelişim ve dijital öğrenme olanaklarının sağlanması,
- Değişen iş süreçlerini, tüzel ve kişisel verileri, yükümlülükleri güvence altına alacak yasal ve kurumsal düzenlemelerin yapılması,
- Üretimde kullanımı artan kaynakların üretkenlik ve verimliliğinin arttırılması (Kagermann, Wahlster ve Helbig, 2013, s.6-7)

Özünde Almanya'nın sanayi atılımını gerçekleşmesi için hazırlanmış olan bu rapor dünyada sanayinin eriştiği nokta ve geleceğe yönelik öngörüleri de kapsamaktadır. Üretimin üründen çok bilgiye dayandığı bu yeni Endüstri devriminin, fabrikaların fiziki yapısından çalışanların üstleneceği rollere, üretim süreçlerine ve tüm bu süreçlerin yönetimine yönelik yapıları da kökten değiştireceği öngörülmektedir. Özellikle "Endüstri 4.0'ın çalışanların iş ve beceri profillerini kökten değiştirecek olması nedeniyle sürekli

mesleki gelişim ve dijital öğrenme olanaklarının sağlanması" vurgusu Endüstri 4.0 olarak adlandırılan dönemde öğrenme süreçlerinin de yeniden şekillendirilmesi gerektiğinin de altını çizmektedir. Dünya Ekonomik Forumunun 20 ülkeden on iki sektörün temsilcileriyle gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre geleceğin işgücünden beklenen beceriler değişmektedir (Tablo 2.3.):

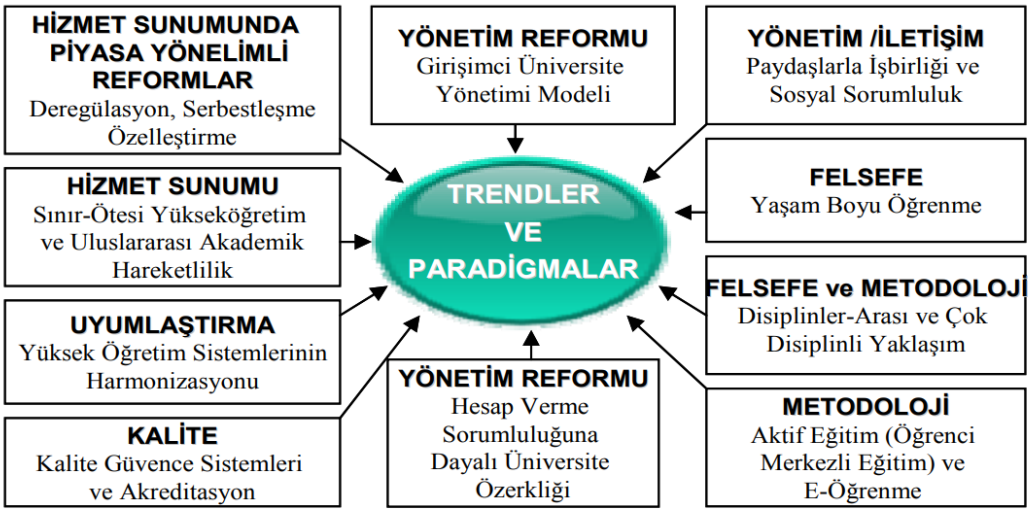
Tablo 2.3. *İşgücünden talep edilen becerilerin karşılaştırılması, 2018-2022 ilk on (WEF, 2018, s.12)*

Günümüzde talep edilen beceriler – 2018	**2022'de talep edilecek olan beceriler**	**2022'de düşüşte olacak beceriler**
- Analitik düşünme ve yenilikçilik - Karmaşık problem çözme - Eleştirel düşünce ve analiz - Aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri - Yaratıcılık, özgünlük ve girişimcilik - Ayrıntılara dikkat etme, güvenilirlik - Duygusal zekâ - Mantık yürütme, problem çözme ve kavrama - Liderlik ve sosyal etki - Koordinasyon ve zaman yönetimi	- Analitik düşünme ve yenilikçilik - Aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri - Yaratıcılık, özgünlük ve girişimcilik - Teknoloji tasarımı ve programlama - Eleştirel düşünce ve analiz - Karmaşık problem çözme - Liderlik ve sosyal etki - Duygusal zekâ - Mantık yürütme, problem çözme ve kavrama - Sistem analizi ve değerlendirmesi	- El becerisi, dayanıklılık ve hassasiyet - Hafıza, sözel, işitsel ve uzamsal beceriler - Finansal ve maddi kaynakların yönetimi - Teknoloji kurulumu ve bakımı - Okuma, yazma, matematik ve aktif dinleme - İnsan kaynakları yönetimi - Kalite kontrol ve güvenlik farkındalığı - Koordinasyon ve zaman yönetimi - Görsel, işitsel ve konuşma becerileri - Teknoloji kullanımı, denetim ve kontrolü

Rapordaki becerilerden de anlaşılacağı üzere 21. yüzyılda bireylerden beklenen temel beceriler bilginin kullanılması, üretilmesi ve yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi için öğrenme becerilerinin geliştirilmesine odaklıdır. Bireylerin alan eğitimlerinin yanı sıra öğrenmeyi öğrenmeleri, bilgiyi yönetme ve problem çözme becerileri, bunu yaparken de yaratıcı ve yenilikçi olmaları gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Bu da sıklıkla geleneksel olmakla eleştirilen yükseköğretimin yapı ve işleyişinde bir değişimi gerekli kılmakta, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının da bilgi ve becerilerinin sürekli olarak yenilenmesini zorunlu hale getirmektedir.

Özetlenecek olursa, özellikle 2. Sanayi Devrimi sonrasında üniversiteler toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli birey ve işgücünün sağlanmasında önemli rol oynamışlardır. 4. Sanayi Devriminde de üniversitelerden yeni dünya düzenine uyumlu bireyler yetiştirmesinin beklenmesi şaşırtıcı olmayacaktır.

Yükseköğretim kurumlarının gerçekleşmekte olan dönüşüme tamamen kayıtsız kaldığı söylenemez. Başta öncü yükseköğretim kurumları olmak üzere, yükseköğretim de yeni çağın gerekliliklerinde yönelik olarak yeniden tasarlanmaktadır. Aktan (2007) dönüşüm sürecinde yükseköğretimde gözlemlenen trendler ve paradigmaları on başlık altında toplamıştır (Şekil 2.1):



Şekil 2.1. *Yükseköğretimde global trendler ve yeni paradigmalar (Aktan, 2007, s. 3)*

Aktan'ın tanımladığı yükseköğretim trendleri ve paradigmaları incelendiğinde, yükseköğretim sisteminin politikadan yapı ve işleyişe, benimsenen öğretim felsefesinden uygulamaya, denetim ve kaliteye kadar sistemin tüm bileşenlerinde bir dönüşümün gerçekleşmekte olduğu görülmektedir.

Yükseköğretimde dijital dönüşüme bağlı olarak gözlemlenen dönüşüm eğilimi doğrultusunda öngörülen üniversite yapısı "Üniversite 4.0" olarak nitelendirilmiş (Scheer, 2015; Gürsoy, 2016; Dewar, 2017), yeni çağın yükseköğretimini ele almak amacıyla Nguyen Tat Thanh Üniversitesinde Uluslararası Üniversite 4.0 Konferansı düzenlenmiştir (http-1). Gürsoy (2016) "işgücü demografisini farklılaştıracak olan Endüstri 4.0'ın yükseköğretim kurumlarının yapı ve işleyişini de değiştireceğini ve bunun mühendislik alanlarının yanı sıra tüm bilim alanlarını da etkileyeceğini" vurgulamıştır. Tüm bu süreçleri bir "paradigma kırılması" olarak ele alan Gürsoy, yükseköğretimdeki akademik programların güncellenmesi gerektiğini belirtmiş, öğrenenlerin yeni süreçlere uyum sağlayabilecek becerilerle donatılmasının ve sürdürülebilir işgücünün sağlanması

bakımından öğrenmeyi öğrenme becerilerinin edinilmesinin öncelikli olarak ele alınması gerektiğinin altının çizmiştir. Benzer olarak Scheer (2015) bunu Üniversite 4.0 olarak nitelendirmiş ve 4. Endüstri devriminde üniversitelerin tüm boyutlarıyla sürece uyum sağlaması gerektiğini savunmuştur (Tablo 2.4.):

Tablo 2.4. *Üniversite 4.0'ın boyutları (Scheer, 2015)*

Öğretim 4.0	**Araştırma 4.0**	**Üniversite Yönetimi 4.0**
Öğrenenin yeri ve bağımsızlığı Yeni öğrenme boyutları Küreselleşme Öğrenmenin bireyselleştirilmesi Yaşamboyu öğrenme Beceriler – harmanlanmış öğrenme	Yeni araştırma boyutları Sanal araştırma grupları Veri – açık veri Proje yönetimi	Öğretim Araştırma Kampüs yönetimi Finansman

Scheer'in önerisi incelendiğinde üniversitelerin yine sistem yaklaşımına uygun olarak eğitim-öğretim süreçleri, araştırma ve yönetim olmak üzere tüm işlevlerinde bir dönüşüm sürecine girmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Benzer öngörüler ve öneriler La Trobe Üniversitesi Rektör Yardımcısı Dewar'a (2017) tarafından da dile getirilmiştir. Dewar'a göre Endüstri 4.0 döneminde,

- üniversiteler talep üzerine öğrenme, farklı eğitim türlerinde (kampüste, harmanlanmış veya tamamen çevrimiçi) eğitim vermeye odaklanacaklar;
- yalnızca diploma ve dereceler vermekle kalmayıp sektörle işbirliği içinde sektörün ihtiyaç duyduğu ve sürekli değişen becerilere yönelik diploma sonrası kısa eğitimler verecekler;
- kariyer yönetimine hem öğrencilik süresince hem de mezuniyet sonrasında daha önem verilecek. Üniversite eğitimi sırasında var olmayan ve edindirilmeyen becerilere yönelik kısa süreli eğitimlerle öğrenme süreci sürdürülecek;
- üniversiteler endüstri ve üniversite temelli araştırmacılar için bir işbirliği merkezi olacaktır (Dewar, 2017).

Tüm bu öngörüler ele alındığında üniversitelerin özellikle eğitim işlevine yönelik önerilerin küreselleşme ve dijital dünyada var olabilme, bilgiyi edinme, kullanma ve yeni bilgiler üretebilme becerilerin edindirilmesine yönelik bir dönüşümü merkeze aldıkları söylenebilir. Sürekli yenilenmesi gereken becerilere yönelik eğitimler, bu eğitimleri sağlayacak öğretim elemanlarının becerilerinin yenilenmesi, ayrıca bireyselleştirilmiş,

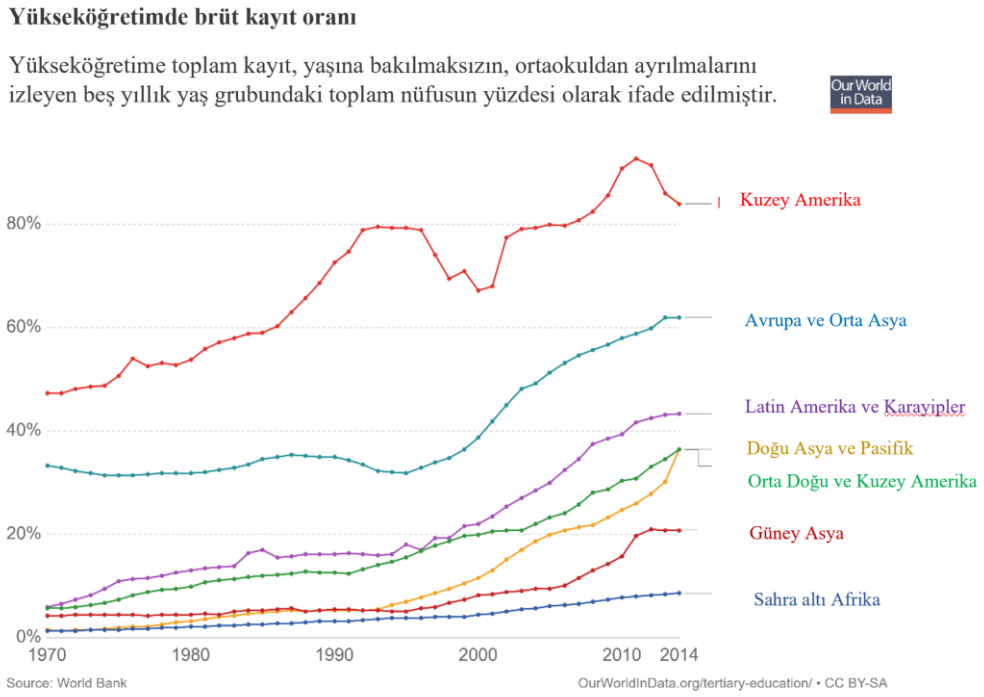
esnek ve küresel boyutta eğitimler verilebilmesi ancak özellikle İnternet tabanlı dijital teknolojilerin işe koşulmasıyla mümkün olabilecektir.

2.2.1.1.3. Yükseköğretimde demografik değişimler

Yükseköğretimde dönüşümü zorunlu kılan nedenlerden biri de yükseköğretimin hedef kitlesinde gözlemlenen demografik değişimlerdir.

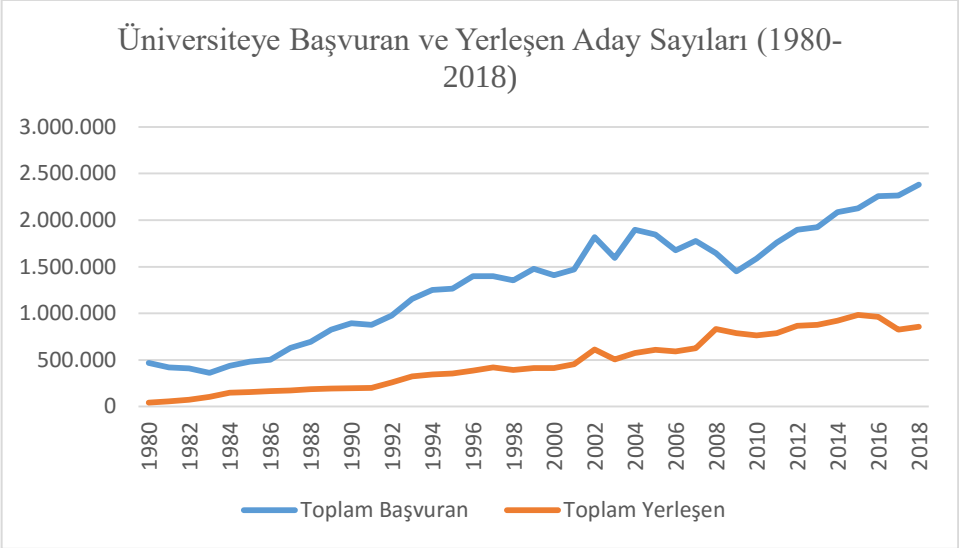
Yükseköğretime olan talep her geçen gün artmaktadır (Özkul, 2001; Scott, 2005; Bekhradnia ve Beech, 2018). Bu, kısmen bireylerin edinmesi gereken becerilerin değişmesi, iş bulabilme olanaklarının gerekliliklerinden biri olması ile açıklanabilir. Bir önceki bölümde ele alınan küreselleşme ve yeni sanayi devriminde 21. Yüzyıl vatandaşından beklenen becerilerin dönüşümü göz önüne alındığında, yükseköğretime artan talebin yoğunluğunu anlamak mümkündür.

Roser ve Ortiz-Ospina (2018), Dünya Bankası Eğitim İstatistikleri ve UNESCO Eğitim İstatistikleri Enstitüsü istatistiklerinden elde ettikleri verilerle 1970-2014 yılları arasında yükseköğretime katılma eğilimlerini derlemişlerdir (Şekil 2.2):



Şekil 2.2. *1970-2014 yılları arasında yükseköğretime katılma eğilimleri (Roser ve Ortiz-Ospina 2018)*

Verilerden de anlaşılacağı üzere, Kuzey Amerika dışındaki bölgelerde yükseköğretime olan talep istikrarlı bir şekilde artmıştır. YÖK (2019a) 1980-2018 arası yükseköğretim öğrenci istatistiklerinden görülen öğrencisi sayıları da benzer bir artış eğiliminin Türkiye için de geçerli olduğunu göstermektedir (Şekil 2.3):



Şekil 2.3. *ÖSYS'ye başvuran ve üniversiteye yerleşen aday sayısındaki değişim (YÖK, 2019a)*

YÖK istatistiklerine göre 1980 yılında üniversiteye başvuran sayısı 466.963, üniversiteye yerleşen sayısı ise 41.574 olmuştur. 2018 yılına gelindiğinde ise üniversiteye başvuran sayısı 2.381.412, yerleşen sayısı ise 857.240 olmuştur. Yükseköğretime artan talep ve üniversitelere yerleşen öğrenci sayısı karşısında her ne kadar açılan yükseköğretim kurumu ve görev yapan öğretim elemanı sayısı da yıllar içinde artsa da artan hızlı talebin tam olarak karşılanamadığı gözlemlenmiştir (Çetinsaya, 2014, s. 96). Bu da var olan olanaklarla sürekli büyüyen bir kitleye yükseköğretim hizmetinin verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu hizmetin sürekliliğinin sağlanması için dijital teknolojiler ve özellikle e-öğrenme işe koşulmaya başlanmıştır; çünkü özellikle İnternet tabanlı yeni öğrenme teknolojileri daha az kaynakla daha çok öğrenene hizmet götürebilmeye olanak tanımaktadır.

Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin değişimi yalnızca niceliksel değildir. Yükseköğrenimde öğrenim gören öğrenen profili de değişmektedir. Artık öğrenenlerin de yaşamları dijital teknolojilerle şekillenmektedir. Özellikle 1990 sonrası doğanlar dijital oyunlar ve mobil teknolojilerin içinde büyümüşlerdir (Prensky, 2001; Kaplan-Akıllı,

2007, s. 3; Johnson vd., 2010, s. 17). Şüphesiz bu yeni bir yaşam ve öğrenme biçimine işaret etmektedir. Bu nedenle Johnson ve Aragon (2003) yeni öğrenen profilinin eski paradigmayla etkili bir şekilde eğitilmesinin mümkün olmadığını ve yeni nesil öğrenenlerin kendi gerçekliklerine göre eğitilmesi gerektiğini savunmuştur (s. 33). Günümüz yükseköğretim öğrenenlerinin ortalama 6.8 dijital aygıtı bulunmakta ve haftada 140 saatten fazla teknolojik aygıtlarıyla vakit geçirmektedir (Refuel Agency, 2016). 2016 yılı verilerine göre öğrencilerin %72'si kampüs ağlarına en az iki ayrı aygıttan bağlanmaktadır (Fortinet, 2017). Poll'un (2015) Pearson için ABD'de 18-30 yaşları arasında 1,211 yükseköğrenim öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre yükseköğretim öğrencileri çeşitli dijital araçları öğrenme için kullanmakta (dizüstü bilgisayar %73, akıllı telefon %42, tablet bilgisayar %24, hibrid bilgisayar %9) ve bu öğrencilerin büyük bir bölümü dijital aygıtların yükseköğretimi ve öğrenme süreçlerini değiştireceğine inanmaktadır (s. 10). Öğrenen profilindeki bu değişim Johnson ve Aragon'un (2003) görüşlerini de haklı çıkarır niteliktedir. Yükseköğretimde öğrenim gören kitlenin bu genel yapısı incelendiğinde değişimin hem niceliksel hem de niteliksel olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.1.2. Yükseköğretimde dijital dönüşümün kapsamı

Küresel çapta gözlemlenen değişimlerle birlikte eğitimde, özellikle yükseköğretimde bir paradigma değişimi olduğu söylemi de yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle EİT'teki hızlı değişimler sonucunda eğitimde bir dönüşüm ve paradigma değişikliği olduğu pek çok araştırmacı tarafından savunulmaktadır (Barr ve Tagg, 1995; Harasim, 2000; Snavely, 2000; Scott, 2002; Kearney, 2006; Aktan, 2007; Galarneau ve Zibit, 2007; Desai, Hart ve Richards, 2008; Wielicki, 2008; Özkul, 2010; Robinson, 2010; Ertepınar, 2011; Schejbal, 2012; European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] 2015; Intel, 2015; Medvedeva, 2015; Ansari, Erol ve Sihn, 2018; Koseoglu, 2019; Kearney, Burden ve Shuck, 2019; Gültekin Çetiner, Türkmen ve Borat, tarihsiz). Türk Dil Kurumu (TDK) (Paradigma, tarihsiz) tarafından "değerler dizisi", Gültekin Çetiner, Türkmen ve Borat (tarihsiz) tarafından "herhangi bir alanda yerleşik yazılı ve yazılı olmayan tüm kurallara ve uygulamalar bütününe verilen bir isim" olarak tanımlan "paradigma" kavramı, Kuhn'a (1970) göre belirli dönemlerde özellikle bilim alanında dönemin egemen bakış açısıdır. Bu değerler, bulunulan çağda toplumca veya

bilim insanlarınca kabul gören değerleri belirtir. Paradigma değişikliği bu durumda Rajasingham'ın (2011) deyişiyle değişimin toplumca kabul edilmesi ve uygulanmasıdır (s. 1). Paradigmanın değişmesi teoride ve uygulamada değişim gerektirir. Eğitimde, özellikle yükseköğretimde bunun yansımasının başta öğretmen merkezli öğretimin, geleneksel öğrenme ortam ve uygulamalarının sorgulanması, EİT'in öğrenme süreçlerine entegrasyonu ile öğrenen ve öğreten rollerinin değişmesi, e-öğrenmenin yaygınlaşması, AEK, KAÇED gibi gelişmeler nedeniyle gerçekleştiği savunulabilir.

Kuramdan uygulamaya ve uygulama araçlarına yükseköğretimin geçirdiği köklü dönüşüm üç temel boyutta ele alınabilir:

- Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime dönüşüm
- Uzaktan ve harmanlanmış eğitim modellerinin yaygınlaşması ve yaşamboyu öğrenme
- Enformasyon iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu

Tüm bu boyutların ortak noktası bilgi iletişim teknolojilerinin oynadığı önemli rol ve İnternetin hızla yaygınlaşmasıdır.

2.2.1.2.1. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime dönüşüm

Yükseköğretimdeki paradigma değişiminin en önemli yansımalarından biri eğitime anlayışının ve öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin değişmesidir. Endüstri öncesi dönemde öğrencilerin belirli merkezlerde toplanıp konu uzmanlarından eğitim alması şeklinde gerçekleşen yükseköğretim (Gunawardena ve McIsaac, 2003, s. 356) günümüzde pek çok araştırmacı ve eğitimci tarafından sorgulanmaktadır. Bunun nedeni geleneksel yükseköğretim modelinde öğretmenin tek bilgi kaynağı olması ve öğretmen dışındaki bilgi kaynaklarının kütüphaneler ve sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmasıdır (Major ve Palmer, 2001, para. 2). Ancak, özellikle İnternet'in gelişmesi öğrencilere neredeyse sınırsız bilgi kaynaklarına erişme olanağı sunmuş, öğretmenin bilgi kaynağı olma rolünü değiştirmiştir. Bireyler artık günümüzde bilgiye diledikleri anda İnternet üzerinden hem kapsam hem de bilginin sunum biçimi açısından çok çeşitli kaynaktan ulaşabilmektedirler. Bu da beraberinde öğretmenin öğrenme sürecinde baskın rolünün değişmesini getirmiştir. Öğrenmede artık öğrencilerin aktif rol oynaması, bilginin oluşturulması sürecine dâhil olması gerektiği savunulmaktadır. Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliğinin (ENQA, 2015)

de belirttiği üzere öğretmen merkezli eğitimden öğrenen merkezli eğitime yönelen bu dönüşüm bir paradigma değişimidir.

Pek çok eğitim paydaşı gibi Barr ve Tagg (1995) da eğitimdeki öğretim paradigmasının değişmesi gerektiğini ve yeni paradigmanın öğrenme üzerine odaklanması gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenci merkezli eğitim olarak tanımlanan bu eğitim anlayışında Simonson ve diğerlerine (2012) göre öğrenciler işbirlikçi ortamlarda etkin rol alarak öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler (s. 124). Öğrenci merkezli eğitim öğretmen rollerini de kökten değiştirir. Öğretmenler artık bilgiyi aktaran değil, öğrenme etkinliklerini tasarlayan, öğrencilerin öğrenmesine yol gösteren ve bilginin oluşturulması sürecinde öğrencilerle işbirliği içerisinde hareket eden bir takım elemanı olarak işlev görmektedirler (Barr ve Tagg, 1995; Wielicki, 2008; Simonson vd., 2012; Bates, 2015).

Barr ve Tagg (1995) öğretim paradigması ile öğrenme paradigması arasındaki farkları oldukça kapsamlı bir şekilde ele almıştır:

Tablo 2.5. *Eğitsel paradigmaların karşılaştırılması (Barr ve Tagg, 1995, s. 16-17)*

Öğretim Paradigması	**Öğrenme Paradigması**
Misyon ve Amaçlar	
➢ Öğretim sağlamak ve sunmak ➢ Bilginin öğretim elemanlarından öğrencilere aktarımı ➢ Ders ve programlar sunma ➢ Öğretim kalitesini arttırma ➢ Farklı öğrencilerin erişimini sağlama	➢ Öğrenmeyi üretme ➢ Öğrencinin keşfetmesini sağlama ve bilginin yapılandırılması ➢ Güçlü öğrenme ortamları yaratma ➢ Öğrenme kalitesini arttırma ➢ Farklı öğrenenlerin başarılı olmasını sağlama
Başarı Ölçütleri	
➢ Girdiler, kaynaklar ➢ Sisteme giren öğrencilerin kalitesi ➢ Müfredat geliştirme, genişletme ➢ Kaynakların niceliği ve niteliği ➢ Kayıt sayılarında ve gelirlerde büyüme ➢ Öğretim elemanları ve öğretimin kalitesi	➢ Öğrenme ve öğrenci başarısı çıktıları ➢ Sistemi tamamlayan öğrencilerin kalitesi ➢ Öğrenme teknolojilerinin geliştirilmesi ve genişlemesi ➢ Çıktıların niceliği ve niteliği ➢ Toplam öğrenmenin ve verimliliğin büyümesi ➢ Öğrenci ve öğrenmenin kalitesi

Tablo 2.5. (Devam) *Eğitsel paradigmaların karşılaştırılması (Barr ve Tagg, 1995, s. 16-17):*

Öğretme/Öğrenme Yapıları	
➢ Parça odaklı, parçanın bütünden önce gelmesi ➢ Süre değişmez, öğrenme değişebilir ➢ 50-dakikalık ders anlatımı, 3 birimlik ders ➢ Derslerin aynı anda başlayıp bitmesi ➢ Bir sınıfa bir öğretmen ➢ Bağımsız disiplin ve bölümler ➢ Ders materyaline bağlı kalma ➢ Ders sonu değerlendirmesi ➢ Derslerde öğretmen tarafından değerlendirme ➢ Özel değerlendirme ➢ Derecelerin alınan toplam kredi sayısına bağlı olması	➢ Bütüncül, bütünün parçalardan önce gelmesi ➢ Öğrenme değişmez, süre değişebilir ➢ Öğrenme çevreleri ➢ Çevrenin öğrenci hazır olduğunda hazır olması ➢ Hangi öğrenme deneyimi işe yarıyorsa ➢ Disiplinler/bölümler arası işbirliği ➢ Belirlenmiş öğrenme sonuçları ➢ Ön/süreç ve sonuç değerlendirmeleri ➢ Öğrenmede dış değerlendirmeler ➢ Açık değerlendirme ➢ Derecenin sergilenen bilgi ve becerilere bağlı olması
Öğrenme Kuramı	
➢ Bilgi dışarıda bir yerdedir. ➢ Bilgi parçalar halinde gelir ve öğretmenler tarafından daha küçük parçalar halinde aktarılır. ➢ Bilgi birikimli ve düzlemseldir. ➢ Bilgi deposu metaforuna uygundur. ➢ Öğrenme öğretmen merkezlidir ve öğretmenin denetimindedir. ➢ Canlı öğretmen ve öğrenciler gereklidir. ➢ Sınıf ve öğrenme yarışçı ve bireyseldir. ➢ Yetenek ve beceriler nadirdir.	➢ Bilgi her bireyin zihnindedir ve bireysel deneyimle şekillenir. ➢ Bilgi yapılandırılır, üretilir ve edinilir. ➢ Öğrenme şemaların yerleşimi ve etkileşimidir. ➢ Bisiklet sürmeyi öğrenme metaforuna uygundur. ➢ Öğrenme öğrenci merkezlidir ve öğrenci denetimindedir. ➢ Aktif öğrenen gereklidir, ancak canlı bir öğretmene ihtiyaç yoktur. ➢ Öğrenme çevreleri ve öğrenme işbirlikli, kubaşık ve destekleyicidir. ➢ Yetenek ve beceriler boldur.
Üretkenlik/Ücretlendirme	
➢ Üretkenlik tanımı: öğrenci başına düşen saatin maliyeti ➢ Ders saati için ücret ödenmesi	➢ Üretkenlik tanımı: öğrenci başına düşen öğrenme biriminin maliyeti ➢ Öğrenme çıktıları için ücret ödenmesi
Rollerin Doğası	
➢ Öğretim elemanları temelde ders anlatıcılarıdır. ➢ Öğretim elemanları ve öğrenciler birbirlerinden bağımsız ve yalnız hareket ederler. ➢ Öğretmenler öğrencileri sınıflandırır ve ayırır. ➢ Personel öğretim elemanlarına öğretimde hizmet verir ve destek olur. ➢ Herhangi bir uzman öğretebilir. ➢ Sıralı yönetişim, bağımsız aktörler	➢ Öğretim elemanları öncelikli olarak öğrenme yöntemleri ve ortamlarının tasarımcısıdır. ➢ Öğretim elemanları ve öğrenciler birbirleriyle ve diğer personelle ekipler halinde çalışır. ➢ Öğretmenler tüm öğrencilerin yeterlilik ve yeteneklerini geliştirirler. ➢ Tüm personel öğrenci öğrenmesi ve başarıyı sağlayacak olan eğitimcilerdir. ➢ Öğrenmeyi güçlü kılmak zorlayıcı ve karmaşıktır. ➢ Paylaşılan yönetişim; ekip çalışması

Barr ve Tagg'ın bu kapsamlı karşılaştırması özünde öğretim paradigmasından öğrenme paradigmasına dönüşmesi hedeflenen eğitim paradigmasının 360 dereceli bir değerlendirmesidir. Bu dönüşüm yalnızca öğrenme etkinliklerini değil, öğrenme amaçlarını, öğrenme süreçlerini, bu süreçlerde tüm paydaşların rollerini, öğrenme ortamlarının tasarımını ve tüm bu süreçlerin yönetim ve organizasyonunu kapsamaktadır.

Yükseköğretimde öğrenmeye felsefi yaklaşımın değişmesinin bir diğer nedeni de yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının gün geçtikçe daha da kabul görmesidir. Arslan (2007) eski öğretmen merkezli paradigmanın bireyleri günlük hayatta başarılı kılmaması nedeniyle son otuz yılda yapılandırmacı yaklaşımın eğitim camiasında heyecanla karşılandığını bildirmiştir (s. 44). Geleneksel eğitimde öğrenciler bilgiye erişmezler, aslında olan öğretmenin bilgiyi öğrenciye aktarmasıdır ve bunun felsefi temelleri davranışçı ve yapısalcı yaklaşımlardır. Bu iki yaklaşımda öğrenciler bilgiyi oluşturmak yerine bilgiye maruz kalırlar. Ancak günümüzde yaygın olarak savunulan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler bilgiyi kendi gerçeklikleri çerçevesinde yorumlar ve oluştururlar ve bu bir sosyal süreç olarak ele alınır. Öğrenciler çevreleriyle girdikleri etkileşimler sonucunda bilgiyi oluştururlar (Arslan, 2007, s.44). Yenilikçi öğrenme kuramlarından bir diğeri olan bağlantıcılık (connectivism) da öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Bilginin ağlar üzerinde dağıtık halde bulunduğunu ve öğrenmenin ise ağlar oluşturup ağlar arasında gezinerek bilgiye ulaşabilme becerisiyle ilintili olduğu savı üzerine kurulu olan bağlantıcılığa göre öğrenme kişinin ihtiyaç duyduğu bilgiye ihtiyaç duyduğu anda doğru kaynaklardan erişebilme becerisidir (Siemens, 2004; Downes, 2007). Buna göre aslolan anda edinilen bilgi değil, bilgi edine bilme becerisi, diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenmedir. Bu da bilginin sürekli yenilendiği, güncellendiği 21. Yüzyılda en önemli becerilerden biri olarak kabul edilmektedir.

İnternet ve sosyal ağların yaygınlaşması yapılandırmacı ve bağlantıcı yaklaşımların geçerlilik kazanmasında önemli rol oynamıştır. EİT'in dünyayı bir "küresel köy" (McLuhan, 1962) haline getirmesi; küresel iletişimin dijital ortamlarda artması; değişen paradigmanın küresel iletişimi zorunlu kılması ve Targowski'nin (2009, s. 307) önerdiği üzere "Dijital Küresel Vatandaş" kavramının ortaya çıkmasının Friedmann'ın (tarihsiz, s. 4) da belirttiği üzere öğrencilerin küresel ölçekte rekabet edebilecek şekilde yetiştirilmesini zorunlu kılmaya başladığı söylenebilir. Bu da ancak öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol oynayarak, küresel anlamda işbirliği yapabilecek şekilde öğrenci

merkezli bir eğitimle yetiştirilmeleriyle gerçekleşebilir. Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının programlarını ve öğretim yöntemlerini tekrar gözden geçirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Öğrenme ve öğrenci odaklı öğrenme paradigmasının yükseköğretime yansımasının öğrencilerin öğretim sürecine dâhil edilmesi ve ağırlıklı olarak ders anlatımı şeklinde yürütülen derslerden katılımcı, öğrenme merkezli, işbirliğine dayalı, proje odaklı derslere geçişle gerçekleşebileceği, bunun da yükseköğretime artan talep ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki artış düşünüldüğünde EİT'in getirdiği olanaklarla gerçekleşebileceği savunulabilir.

Felsefi bir yaklaşım olarak öğrenci merkezli eğitim oldukça etkileyicidir; çünkü öğrenciye öğrenmesinin sorumluluğunu verir ve öğrenciyi pasif dinleyici konumundan uzaklaştırır. Ancak bu yine de öğrenci merkezli eğitimin halen genel uygulama olmasını sağlayamamıştır. Bunun temel nedenlerinden birinin öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin olduğu kadar öğretmen sorumluluk ve rollerini de değiştirmesi ve aslında arttırması olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin öğrenme süreçlerini tasarlaması, öğrenme etkinlikleri süresince öğrenciye yol göstermesi ve izlemesi gereklidir. Diğer bir deyişle öğretmenin de öğrenme süresince sürdürülecek etkinliklerde aktif rol alması gereklidir. Ancak, öğrenci sayılarının çok fazla olduğu öğretim ortamlarında öğretmenin tüm bu rolleri etkili bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim ancak küçük gruplarla, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının az olduğu öğretim ortamlarında veya öğrenci sayısının çok olduğu durumlarda işbirliğine ve öğrenci merkezli öğrenmeye, öğrenen davranışlarının dijital olarak depolanıp, analiz edilip raporlanabilmesine olanak sağlayan dijital ortamlar işe koşulduğunda gerçek anlamda gerçekleşebilir. Aksi takdirde öğrencilere yeterli akademik destek sağlanamazsa bu öğrenci merkezli bir eğitim değil diğer öğrencilerle girilen etkileşim dışında ancak bireysel öğrenme olabilir. Bu nedenle yeni yükseköğretim paradigmasında benimsenen görüş öğrenci merkezli eğitim olsa da uygulamada henüz gerçek anlamda yaygınlık kazandığı söylenemez.

Öğrenci merkezli eğitimi yaygınlaştıracağı düşünülen etmenlerden biri aynı anda pek çok öğrenciye etkileşimli eğitim olanağı sağlayan uzaktan eğitim veya başta Web 2.0 araçları ve Web 3.0 teknolojileri olmak üzere çevrimiçi ortamların öğrenme süreçlerine dâhil edilmesidir. Bu noktada uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması

yükseköğretimde paradigma değişiminin diğer bir boyutu olarak ele alınabilir. Örgün eğitim veren kurumlarda da bu harmanlanmış öğrenme (blended learning) aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bunun için de öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme süreçlerinde üstlenecekleri roller, kullanacakları araç ve ortamlar, hazırlayacakları ders malzemeleri bağlamında eğitilmeleri gereklidir.

2.2.1.2.2. Uzaktan ve harmanlanmış eğitim modellerinin yaygınlaşması ve yaşamboyu öğrenme

EİT'in ve İnternetin yaygınlaşması yükseköğretimde yalnızca öğrenci merkezli eğitimin önünü açmamıştır. Özellikle İnternetin sağladığı zengin iletişim kaynakları uzaktan eğitimin de İnternet ortamlarına taşınmasını, çevrimiçi ortamların Web 2.0'la daha etkileşimli hale gelmesiyle ise (Franklin ve Harmelen, 2007) uzaktan eğitimin ve çevrimiçi ortamların yükseköğretim kurumlarınca daha da benimsenmesini beraberinde getirmiştir.

Geçerliliği sorgulanmakta olan yükseköğretim paradigmasında eğitimin yüzyüze ortamlarda daha etkili gerçekleşeceği yargısı uzun süre hâkim olmuştur. Ancak, İnternetin uzaktan eğitimde kullanılmaya başlanması ve bunun Moore'un (1989) bildirdiği öğrenen-öğreten, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik etkileşimini zenginleştirmesiyle yaygın uzaktan eğitim türünün çevrimiçi öğrenme haline gelmesi, hatta uzaktan eğitim uygulamalarının geleneksel öğrenme ortamlarına da entegre edilmesi bu yargının da değişmeye başlamasını sağlamıştır. Simonson ve diğerlerinin (2012) açıkladığı üzere, çevrimiçi öğrenme öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız eğitim olanağı sağlaması; çevrimiçi bilginin kolayca güncellenebilmesi sayesinde öğrencilerin güncel bilgiye kolaylıkla erişebilmesi; öğrenci merkezli bir eğitime olanak sağlaması; küresel çapta iş görebilecek teknolojik donanıma sahip bireyler yetiştirmeye olanak sağlaması gibi nedenlerle oldukça avantajlı bir eğitim türü haline gelmiştir (s. 125). Buna bağlı olarak da çeşitli araştırmacılar çevrimiçi öğrenmeyi yükseköğretimde bir paradigma değişikliği olarak yorumlamışlardır (Harasim, 1996; Huba ve Freed, 2000; Chaloux ve Miller, 2014; Bates, 2015). Artan dünya nüfusu ve küresel rekabete bağlı olarak bu nüfusta yükseköğretime olan ilginin artması (Aktan, 2007) da büyüyen nüfusun sınıf içi ortamlarda eğitilmesini olanaksız hale getirmeye başlamıştır. Allen ve Seaman (2011) öğrencilerin de sıklıkla uzaktan öğretime ilgi gösterdiklerini, uzaktan eğitim alan öğrenci

oranının yüzyüze eğitim alan öğrenci oranından çok daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir (s. 4, 11).

Çevrimiçi eğitimin gittikçe yaygınlaşması da yükseköğretimde dijital dönüşümün önemli göstergelerinden biridir. Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum-WEF) "Global Shapers Survey" raporuna göre araştırmaya dünya çapında katılan yaklaşık 25.000 katılımcının %77.84'ü en az bir çevrimiçi ders almıştır (Yu ve Hu, 2016). Küresel çapta istatistiki verileri derleyen Statista (2018) verilerine göre ise 2014 yılında 165.36 milyon Amerika Birleşik Devletleri (ABD) doları hacmi olan e-öğrenme endüstrisinin hacminin 2022 yılına kadar 243.8 milyon ABD dolarına yükselmesi beklenmektedir. Bu veriler geleneksel olarak yürütülen yükseköğretim hizmetinin de gittikçe dijitalleşmeye başladığının ve bu dönüşümün de devam edeceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

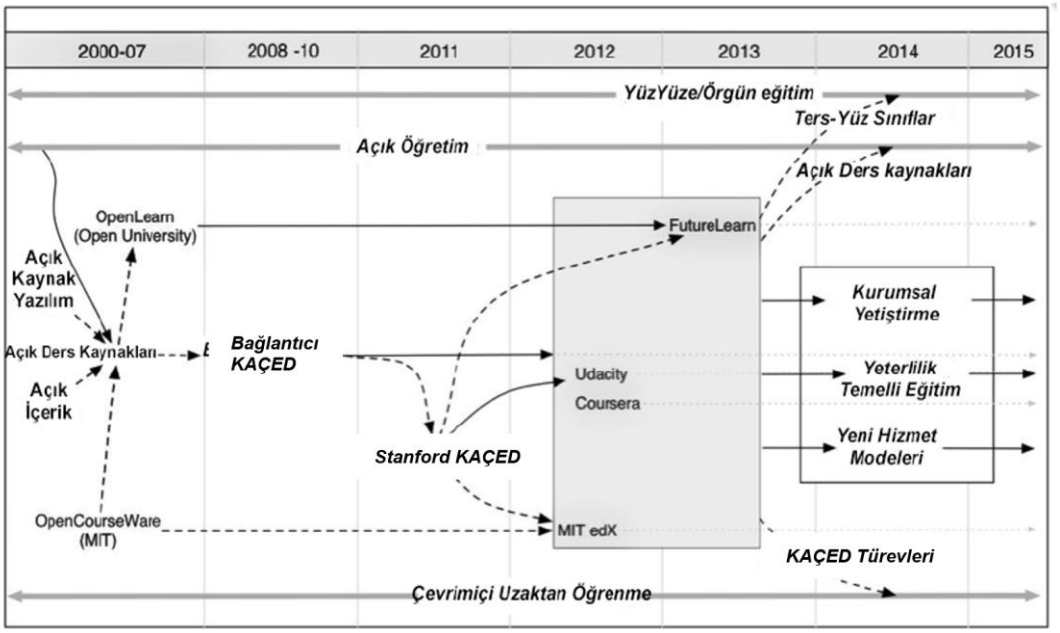
Uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının bir nedeninin de daha önce de ele alındığı üzere bilgi toplumu ve daha sonrasında ağ toplumunun (Özkul, 2010) bireyleri sürekli olarak kendilerini yenilemeye, yine küresel dünyada bir yer edinebilmek adına yaşamboyu eğitim almalarını gerektirmeye başlaması olduğu savunulabilir. Erişkin hayatındaki pek çok birey bu nedenle uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Buna mobil cihazların günlük hayatta sıklıkla kullanılması ve kablosuz ağların bilgiye her an her yerde ulaşılabilmesini sağlamasının da eklenmesiyle eğitim her zaman-her yerde (ubiquitous) ve kesintisiz (seamless) olarak gerçekleşebilen bir olgu haline gelmiş ve gelecekte mobil öğrenmenin daha da yaygınlaşacağı savunulmuştur (Johnson, ve Adams Cummins, 2012).

Tüm bu değişimler yükseköğretim kurumlarının da verdikleri eğitimi değerlendirmesini, topluma yön veren kurumlar olarak çağın gerekliliklerine ayak uydurmalarını gerektirmiştir. Bu da Scott'a (2002) göre daha çok çevrimiçi ve kaynak-tabanlı bir öğrenmeyle bir "öğrenme toplumu" oluşturulmasından geçer (s. 24). Bu nedenle eğitim sistemleri değişen dünya paradigmasına uyum sağlamalı ve sistemlerini yeni duruma uyarlamalıdır. Keegan'ın (2005) da belirttiği üzere tüm bu avantajları nedeniyle uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitimin yakın gelecekte yaygın eğitim türü olacağı öngörülmektedir.

Keegan'ın 2005 yılındaki öngörüsünün gerçekleşmesi için kısa bir zamanın geçmesi yeterli olmuştur. Özellikle 2000'li yılların başında başlayan Açık Eğitim Hareketi ile eğitimde dijitalleşme hızla yaygınlık kazanmaya başlamıştır. 2001 yılında

Massachusetts Institute of Technology'nin (MIT) tüm eğitsel kaynaklarını MIT courseware (http-2) adı altında İnternet üzerinden dünyanın kullanımına açmasıyla dikkat çeken açık eğitim ve dijitalleşme akımı daha sonra Harvard Üniversitesi (http-3), Stanford Üniversitesi (http-4) gibi saygın yükseköğretim kurumlarınca da desteklenmiştir. Açık Eğitim Hareketi, AEK ve Açık Ders Malzemeleri (ADM), daha sonra KAÇED ile genişlemiş, çeşitli kâr amacı güden ve gütmeyen kuruluşlar tarafından da benimsenmiştir. Bu kuruluşlara dünyada coursera (http-5), edX (http-6), futurelearn (http-7), Türkiye'de ise Anadolu Üniversitesi tarafından sunulan Akadema (http-8) ve Atatürk Üniversitesi tarafından sunulan AtademiX (http-9), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) tarafından sunulan bilgeiş (http-10) örnek gösterilebilir. AEK'ler ve KAÇED'ler aracılığıyla İnternet erişimi olan her birey dünyanın her yerinden kaliteli ders içeriklerine erişip yaşamboyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek, bilgi ve becerilerini güncelleyebilecek eğitsel olanaklara sahip olmuştur.

Eğitimde açıklık hareketinin etkileri yükseköğretimde yalnızca uzaktan eğitim uygulamaları üzerinde değil, yüzyüze eğitim hizmetlerinde de olmuştur. Özellikle KAÇED'ler yükseköğretimin yapısını kökten değiştirecek bir gelişme olarak değerlendirilmiştir (Anderson ve McGreal, 2012; Skiba, 2012; Anderson, 2013; Yuan ve Powell, 2013a; Christensen ve Weise, 2014; Jacoby, 2014; Liyanagunawardena, Williams ve Adams, 2014; Conole, 2016). Daha sonra ayrı bir başlıkta ayrıntılı olarak ele alınacak KAÇED'lerin ve ADM'lerin sunduğu kaliteli eğitsel içeriklerin geleneksel yüzyüze eğitime entegre edilerek 21. Yüzyıl eğitim paradigmasına uygun eğitsel süreçlerin işe koşulacağı öngörüler arasındadır. Yuan'ın (2015) AEK ve KAÇED'lerin 2000'lerin ilk on beş yılındaki gelişimini açıkladığı şema bu dönüşümü göz önüne sermektedir (Şekil 2.4):



Şekil 2.4. *KAÇED eğilimleri ve eğitime olası etkileri (Yuan, 2015, s. 2)*

Şekil 2.4'te görüldüğü üzere yüzyüze/örgün eğitim ve çevrimiçi öğrenme özellikle Stanford Üniversitesi önderliğinde geliştirilen KAÇED'lerin başlangıcına kadar birbirinden bağımsız etkinlikler olarak varlık göstermektedir. Özellikle 2012 yılından sonra ise KAÇED ve AEK'lerin yüzyüze eğitimi de etkilediği, tersyüz edilmiş eğitim uygulamalarıyla dijital bir boyut kazandığı görülmektedir.

Eğitimin sözü edilen şekilde çevrimiçi ortamlara yönelmesi öğretim elemanlarının da bu ortamları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Mevcut pek çok uygulamada yüzyüze verilen eğitim, olduğu gibi çevrimiçi ortamlara aktarılmakta, yüzyüze eğitim çevrimiçi ortamlarla desteklendiğinde de yine yüzyüze eğitimdeki alışkanlıklar devam etmektedir. Oysa çevrimiçi öğrenmenin kendi yapısı ve dinamikleri vardır ve öğretim elemanlarının da bu konuda beceri ve yeterliliklerinin arttırılması gerektiği savunulabilir.

2.2.1.2.3. Enformasyon iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu

Daha önce de belirtildiği üzere EİT'in eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlaması yükseköğretim paradigmasında değişime neden olmuştur. Önceleri tebeşir tahtasıyla ve alana özgü diğer malzemelerle sınırlı olan öğretim teknolojilerine günlük hayatta da

kullanılan iletişim teknolojileri de eklenmiştir. Burada dikkat çekici olan EİT'in de son derece hızlı bir şekilde yenilenmesi ve yeni teknolojilerin çok kısa zamanlar içerisinde kullanılmaya başlamasıdır. Bunun son on yılda daha hızlı bir şekilde gerçekleşmeye başladığı savunulabilir. Örneğin, Ivan Illich (1971) *Deschooling Society* adlı kitabında bilgisayar tabanlı bir eğitsel ağdan söz etmiş, ancak bunun uygulamaya yansıması ancak 21. Yüzyılın başlarında yaygın olarak hayata geçirilmiştir. Oysa iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlanmasının hızı günümüzde artmıştır. Bunun en önemli göstergelerinden biri de Horizon Report serisi olarak ele alınabilir.

2010 yılından beri düzenli olarak sunulan, New Media Consortium (NMC) tarafından pek çok uzmanın görüşlerine başvurarak hazırlanan *NMC Horizon Report*, eğitim liderlerine, politika üreticilerine ve öğretim elemanlarına yeni ve gelişmekte olan teknolojileri tanıtıp bu teknolojilerin öğretme, öğrenme ve araştırma üzerindeki etkilerini 5 yıllık öngörüler şeklinde sunmaktadır. 2010-2013 yılları arasında yalnızca teknoloji eğilimlerini irdeleyen rapor, 2014-2019 yılları arasında ise hem yükseköğretimi etkileyeceği öngörülen teknoloji eğilimlerini hem de yükseköğretimin genel durumunu ve yükseköğretimde teknoloji entegrasyonunu güçleştiren etmenleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Tablo 2.6'da 2010-2013 yılları arasında yükseköğretimi etkilemesi öngörülen teknolojik gelişmelerin özeti sunulmuştur:

Tablo 2.6. *2010-2013 Horizon Report öngörülerinin özeti (Johnson vd., 2010; Johnson vd. 2011; Johnson vd. 2012; Johnson vd. 2013)*

Eğitime Uyarlanma Süresi	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
1 yıl veya daha az	Mobil bilişim Açık içerik	Elektronik kitaplar Mobil aygıtlar	Mobil uygulamalar Tablet bilişim	Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler Tablet Bilişim
2-3 yıl	Elektronik kitaplar Basit arttırılmış gerçeklik	Arttırılmış gerçeklik Oyun-tabanlı öğrenme	Oyun-tabanlı öğrenme Öğrenme analitikleri	Oyunlar ve Oyunlaştırma Öğrenme Analitikleri
4-5 yıl	Mimik-tabanlı bilişim Görsel veri analizi	Mimik-tabanlı bilişim Nesnelerin İnterneti	Mimik-tabanlı bilişim Nesnelerin İnterneti	3B Baskı Giyilebilir Teknolojiler

The 2010 Horizon Report'ta ele alınan teknolojiler mobil bilişim, açık kaynaklar, elektronik kitaplar, basit arttırılmış gerçeklik, mimik tabanlı bilişim ve görsel veri

analizidir (Johnson vd., 2010). Burada sözü geçen teknolojiler potansiyelleri açısından ele alınmıştır. Bir yıl sonra yayınlanan The 2011 Horizon Report, bir önceki raporda incelenen teknolojilerin yaygınlaştığını ve bunlara öğrenme analitiklerinin de eklendiğini bildirir (Johnson vd., 2011). The NMC 2012 Horizon Report ise önceki iki rapordan farklı konuları ele alır. Artık mobil bilişim yerini mobil uygulamalara, e-kitaplar tablet bilişime bırakmıştır. Bunlara ek olarak oyun tabanlı öğrenme ve Nesnelerin İnterneti (Internet of Things) eğitime yenilik getireceği öngörülen teknolojiler ve uygulamalar olarak sunulmuştur (Johnson vd., 2012). 2013 yılına gelindiğinde ise NMC Horizon Report, KAÇED, tablet bilişim, oyunlar ve oyunlaştırma, öğrenme analitikleri, 3B baskı ve giyilebilir teknolojilerin yükseköğretimdeki etkilerine ilişkin öngörülerde bulunur (Johnson vd., 2013). Buradan da görüleceği üzere eğitimde kullanılması ve yakın gelecekte kullanımının yaygınlaşması öngörülen teknolojiler oldukça çeşitlidir ve her geçen gün listeye yeni teknolojiler eklenmektedir.

2014 yılından itibaren ise NMC Horizon Report konu başlıkları yükseköğretimin o yılki durumunu, eğilimleri ve tehditleri kapsayacak şekilde genişletilmiş, her bir başlık yine kısa, orta ve uzun vadeli gelişmeler olarak ele alınmıştır. Bu son altı raporda yükseköğretimde teknoloji entegrasyonunu hızlandıran temel eğilimler, yükseköğretimde teknoloji entegrasyonunu engelleyen önemli tehdit unsurları ve önceki raporlarda ele alındığı gibi yükseköğretimde öğretim teknolojilerindeki önemli gelişmeler irdelenmiştir (Tablo 2.7):

Tablo 2.7. *2014-2015-2016-2017-2018-2019 Horizon Report öngörülerinin özeti (Johnson vd., 2014; Johnson vd., 2015; Johnson vd., 2016; Adams Becker vd., 2017; Adams Becker vd., 2018; Alexander vd., 2019)*

Yükseköğretimde Teknoloji Entegrasyonunu Hızlandıran Temel Eğilimler					
1-2 senede gerçekleşmesi beklenen eğilimler					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Sosyal medyanın her yerde her zaman kullanımı • Çevrimiçi, harmanlanmış ve işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu	• Harmanlanmış öğrenmenin kullanımındaki artış • Öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması	• Öğrenmede ölçmeye verilen önemin artması; • Harmanlanmış öğrenme tasarımlarının gittikçe artan kullanımı	• Harmanlanmış öğrenme tasarımları • İşbirlikli öğrenme	• Öğrenmeyi ölçmeye yönelik ilginin artması • Öğrenme alanlarının yeniden tasarlanması	• Öğrenme ortamlarının yeniden tasarımı • Harmanlanmış öğrenme tasarımları
3-5 senede gerçekleşmesi beklenen eğilimler					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Veri yönelimli öğrenme ve ölçmenin yükselişi • Öğrencilerin tüketiciden üreticiye dönüşmesi	• Öğrenmeyi ölçmeye olan vurgunun artması • Açık Eğitsel Kaynakların çoğalması	• Öğrenme alanlarının yeniden tasarımı • Derin öğrenme yaklaşımlarına geçiş	• Öğrenmeyi ölçmeye yönelik ilginin artması • Öğrenme alanlarının yeniden tasarlanması	• Açık Eğitsel Kaynakların çoğalması • Farklı disiplinlerarası çalışma türlerinin ortaya çıkması	• Gelişen yenilik kültürü • Öğrenmeyi ölçmeye yönelik ilginin artması
5 ya da daha fazla yılda gerçekleşmesi beklenen eğilimler					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Yeniliğe karşı canlı yaklaşımlar • Çevrimiçi öğrenmenin evrimi	• Değişim ve yenilik kültürlerinin gelişmesi • Kurumlarası işbirliğinin artması	• Yenilik kültürünün atılımı; • Kurumların çalışma biçimlerini yeniden gözden geçirmesi	• Gelişen yenilik kültürü • Derin öğrenme yaklaşımları	• Yenilik kültürünün gelişmesi • Kurumlararası ve sektörler arası işbirlikleri	• Kurumların işleyiş biçimlerinin yeniden ele alınması • Modüler ve parçalara ayrılmış dereceler

Tablo 2.7. (Devam) *2014-2015-2016-2017-2018-2019 Horizon Report öngörülerinin özeti (Johnson vd., 2014; Johnson vd., 2015; Johnson vd., 2016; Adams Becker vd., 2017; Adams Becker vd., 2018; Alexander vd., 2019)*

Yükseköğretimde Teknoloji Entegrasyonunu Engelleyen Önemli Tehdit Unsurları					
Çözülebilir Tehdit Unsurları					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Öğretim elemanlarının dijital akıcılığının düşük olması • Öğretmenler için ödüllendirmenin görece eksik olması	• Formal ve informal öğrenmenin harmanlanması • Dijital okuryazarlığın geliştirilmesi	• Formal ve informal öğrenmenin harmanlanması • Dijital okuryazarlığın geliştirilmesi	• Dijital Okuryazarlığın geliştirilmesi • Formal ve İnformal öğrenmeyi birleştirmek	• Otantik öğrenme deneyimleri • Dijital Okuryazarlığı Geliştirmek	• Dijital akıcılığı geliştirmek • Dijital öğrenme deneyimi ve öğretim tasarımı uzmanlığına olan talebin artması
Çözülmesi Zor Tehdit Unsurları					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Yeni eğitim modelleriyle rekabet • Eğitimde Yeniliklerin ölçeklendirilmesi	• Öğrenmenin Kişiselleştirilmesi • Karmaşık düşünmenin öğretilmesi	• Yarışan eğitim modelleri • Öğrenmenin kişiselleştirilmesi	• Kazanımlar arasında farklılıklar • Dijital eşitliği geliştirmek	• Kurumsal Yapıları geleceğin iş yaşantısına uyumlu hale getirmek • Dijital eşitliği geliştirmek	• Öğrenme teknolojileri stratejileri ile öğretim elemanlarının rollerinin değişmesi • Kazanım açığı
Çözülmesi Çok Zor Tehdit Unsurları					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Erişimin yaygınlaştırılması • Eğitimi güncel tutmak	• Yeni eğitim modelleriyle rekabet • Öğretimi ödüllendirme	• Bağlantılı ve bağlantısız (çevrimiçi ve olmayan) hayatlarımızı dengelemek • Eğitimin gerçek hayatla bağlantısını korumak	• Bilginin eskimesiyle başa çıkmak • Eğitimcilerin rollerini yeniden tanımlamak	• Ekonomik ve politik baskılar • Eğitimcilerin rollerini yeniden tanımlamak	• Dijital eşitliğin geliştirilmesi • Öğretim uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi

Tablo 2.7. (Devam) *2014-2015-2016-2017-2018-2019 Horizon Report öngörülerinin özeti (Johnson vd., 2014; Johnson vd., 2015; Johnson vd., 2016; Adams Becker vd., 2017; Adams Becker vd., 2018; Alexander vd., 2019)*

Yükseköğretimde Öğretim Teknolojilerindeki Önemli Gelişmeler					
1 yıl veya daha kısa zamanda gerçekleşmesi beklenenler					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Tersyüz edilmiş sınıflar (Flipped classroom) • Öğrenme analitikleri	• Kendi Aygıtını kendin getir (Bring Your Own Device) • Tersyüz edilmiş sınıflar (Flipped classroom)	• Kendi Aygıtını kendin getir (Bring Your Own Device) • Öğrenme analitikleri	• Uyarlanır öğrenme teknolojileri • Mobil öğrenme	• Analitik teknolojiler • Makerspaces (Üretim alanları)	• Mobil öğrenme • Analitik teknolojiler
2-3 yılda gerçekleşmesi beklenenler					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• 3B Baskı • Oyunlar ve oyunlaştırma	• Makerspaces (Üretim alanları) • Giyilebilir teknolojiler	• Arttırılmış ve sanal gerçeklik • Makerspaces (Üretim alanları)	• Nesnelerin İnterneti • Yeni nesil ÖYS	• Uyarlanır öğrenme teknolojileri • Yapay zekâ	• Karma gerçeklik • Yapay zekâ
4-5 yılda gerçekleşmesi beklenenler					
2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
• Sayısallaşmış benlik (quantified self) • Sanal asistanlar	• Uyarlanır öğrenme teknolojileri • Nesnelerin İnterneti	• Duygusal bilişim (Affective computing) • Robotik	• Yapay zekâ • Doğal kullanıcı arayüzleri	• Karma gerçeklik • Robotik	• Blokzincir • Sanal asistanlar

NMC Horizon Report serisinin gelişiminden ve özellikle 2014-2019 raporlarında ele alınan başlıklarda yükseköğretimdeki hem pedagojik hem de yönetsel süreçlere yapılan vurgulardan da anlaşılacağı üzere teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişmekte ve bu da eğitsel uygulamaları ve yükseköğretim paradigmasını değiştirmektedir. Artık tartışılan yalnızca eğitime felsefi yaklaşımlar değil, iletişim teknolojilerinin eğitime nasıl entegre edileceğidir (Fevolden & Tømte, 2015).

Değişimin baş döndürücü olduğu şüphesizdir, ancak yeni öğretim paradigmasında kullanılan teknolojilerin yalnızca araç olduğu unutulmamalıdır. Dhanarajan'ın (1997) da belirttiği üzere teknoloji öğretmez, öğretime aracılık eder, öğretimi öğretmenin sorumluluğundan alıp öğrenciye devreder ve öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden tanımlanmasını gerektirir (para. 27). Aynı zamanda, kullanılan iletişim teknolojilerinin yükseköğretimde yaygın olarak kullanılması yine ekonomik ve fiziksel koşullara bağlıdır. Uygulamada yükseköğretim kurumlarının öngörülen her bir teknolojiyi üretildikleri hızda eğitime entegre etmesi oldukça maliyetlidir. Yine üretilen her teknolojinin kendine özgü özellikleri nedeniyle bu teknolojilerle kullanılacak öğrenme içeriklerinin araçların çalışma mantığına uygun hale getirilmesi ve yaygın kullanıma açılması teknolojilerin çıkış hızına paralel gitmeyebilir. Bu nedenle felsefi boyuttaki paradigma değişiminde olduğu gibi teknolojilerin yükseköğretimdeki eğitim paradigmasını değiştirmesi de fikir bazında uygulamada olduğundan daha yaygındır. Bunun en belirgin göstergesi yükseköğretim kurumlarında verilen yüzyüze eğitimlerde temel teknolojilerin halen PowerPoint sunularıyla ve temel internet erişimiyle sınırlı olmasıdır.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen öğretim elemanlarının Horizon Report raporlarının gelişiminde de vurgulanan teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları, dijital dönüşümün temel felsefesini kavrayabilmeleri ve eğitim anlayış ve uygulamalarını güncellemeleri gerekmektiği söylenebilir.

2.2.1.3. Dünyada yükseköğretimde dijital dönüşüm

Yükseköğretimde gözlemlenen değişim dinamikleri dünya çapında hem çeşitli uluslararası kâr amacı güden ve gütmeyen kuruluşlar hem de çeşitli yükseköğretim kuruluşları tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

21. yüzyılda yükseköğretimin ihtiyaçlarına yönelik öngörüler ve buna yönelik prensiplerin ele alındığı en önemli kaynaklardan biri 5-9 Ekim 1998 tarihlerinde Paris'te

UNESCO tarafından düzenlenen, 180'den fazla ülkeden öğretmenler, öğrenciler ve yükseköğretimin diğer paydaşlarının oluşturduğu akademik topluluktan temsilcilerin katıldığı Dünya Yükseköğretim Konferansı'dır (World Conference on Higher Education) (UNESCO, 2016). Bu konferansın sonunda yükseköğretim politikalarının 21. Yüzyıl ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi ve atılacak adımların belirlenmesi amacıyla "World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action" (21. Yüzyıl İçin Yükseköğretim Bildirgesi: Vizyon ve Eylem) ve "Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education" (Yükseköğretimin Değişimi ve Gelişimi için Öncelikli Eylem Çerçevesi) başlıklı iki belge yayımlanmıştır. Buna göre yükseköğretimin eğitim, yetiştirme ve araştırmaya yönelik altı temel görev ve işlevi bulunmaktadır:

a. Yüksek düzey bilgi ve becerileri birleştiren profesyonel yetiştirme programlarını kapsayacak şekilde ilgili yeterlilikleri kazandıracak eğitimler sunmak, toplumun güncel ve gelecekteki ihtiyaçlarına göre sürekli olarak yenilenen ders ve içerikler sunmak yoluyla kişilerin etkinlik gösterdiği tüm sektörlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek iyi yetiştirilmiş mezunlar ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek;
b. Yükseköğretim ve yaşamboyu öğrenme için olanaklar; öğrenenlere sisteme giriş ve çıkış noktalarında seçenek çeşitliliği ve esneklik sağlamak, vatandaşlık ve topluma etkin katılım amacıyla eğitim için bireysel gelişim ve sosyal hareketlilik olanağı sağlamak;
c. Araştırma yoluyla bilgiyi geliştirmek, üretmek ve yaymak; topluma hizmetin bir parçası olarak toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik gelişimine katkı sağlamak; sosyal ve insani bilimler ve yaratıcı sanatların yanı sıra bilimsel ve teknolojik araştırmaları destekleyip geliştirmek;
d. Kültürel çoğulculuk ve çeşitlilik bağlamında ulusal ve bölgesel, uluslararası ve tarihi kültürlerin anlaşılması, yorumlanması, korunması, geliştirilmesi, tanıtılmasına yardımcı olmak;
e. Genç insanları demokratik vatandaşlığın temellerini oluşturan değerlerle eğiterek ve insani bakış açılarının geliştirilmesi ve stratejik seçeneklere yönelik tartışmalara yardımcı olacak bağımsız bakış açıları sağlayarak sosyal değerlerin korunması ve geliştirilmesine yardımcı olmak;
f. Öğretmenlerin eğitimini de kapsayacak şekilde her düzeyde eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunmak (UNESCO, 1998, s.3-4).

Yaşamboyu öğrenmeyi merkeze alan bildirgenin vurguladığı noktalardan biri de yükseköğretim kurumlarının iş dünyası, bilim, teknoloji ve ekonomi sektörlerindeki değişimlere ayak uydurması ve bu sektörlerin gelişen ve değişen ihtiyaçlarına cevap vermesidir (UNESCO, 1998, s.7.). Bunun bir yansıması olarak bildirgenin 9. Maddesinde

eleştirel düşünme ve yaratıcılığı da kapsayan yenilikçi pedagojilere yer verilmiştir. Bildirgenin 10. Maddesinde ise yükseköğretimin en temel aktörleri olan personel ve öğrenciler ele alınmıştır. Buna göre personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi (Madde 10.a), profesyonel gelişim programlarıyla pedagojik becerilerin geliştirilmesi, müfredatlarda, öğretme ve öğrenme yöntemlerinde yeniliğin sağlanması öncelikler olarak belirlenmiştir. Yine bu doğrultuda belirlenen eylem planında (Madde 12. Teknolojinin potansiyeli ve getirdiği zorluklar) teknolojik gelişmelerin paralelinde yeni öğrenme ortamlarının kullanılması hedeflenmiştir.

2009 UNESCO Dünya Yükseköğretim Konferansı (UNESCO 2009 World Conference on Higher Education) için hazırlanan "Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution" (Küresel Yükseköğretimde Eğilimler: Akademik Devrimin Ayak İzleri) başlıklı raporda da küreselleşmeden erişime, kalite standartlarından eğitim-öğretim ve teknolojinin yükseköğretimdeki dönüştürücü etkisine pek çok konu ele alınmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Bir önceki raporda ele alınan konuların aradan geçen 10 yıla rağmen güncelliğini yitirmediği anlaşılan raporda, yükseköğretim kurumlarında öğretme ve öğrenmenin konum ve işlevine ilişkin yeterli sayıda araştırma bulunmadığı vurgulanmıştır (s. 111, 116). Üniversitelerin pek çok işlevi bulunmasına rağmen yükseköğretime artan taleple birlikte özellikle büyük üniversitelerin temel işlevlerinden birinin artık araştırmanın yanı sıra öğretim olduğu; özellikle küresel bilgi piyasasında var olabilmek için öğretim etkinliklerine ve öğrenmeye öncelik tanımaları gerektiği vurgulanmıştır (s. 121). Bu amaca yönelik olarak, raporda özellikle ele alınan konulardan biri de öğretmen-merkezli eğitimden öğrenen ve öğrenme çıktısı merkezli eğitime olan geçiştir. Bu dönüşüm bir "paradigma değişimi" olarak değerlendirilmiştir (s. 114). Bu değişimin içerisinde teknolojinin rolü de ele alınmıştır. Her ne kadar ülke ve kurumların ekonomik güçlerine bağlı olarak teknoloji entegrasyonları farklı olacaksa da özellikle öğrenen ve çıktı merkezli eğitimin yaygınlaşmasında özellikle e-öğrenme platformlarının kullanılmasının belirleyici olacağı bildirilmiştir (s. 118, 125). Yine bu platformların ve yeni teknolojilerinin gerçek potansiyelinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretim elemanlarına destek, yetiştirme ve yönlendirme sağlanması gerektiği belirtilmiştir (s. 129).

2015 yılında yine UNESCO tarafından hazırlanan Küresel Yükseköğretim Yeterliliklerinin Tanınması Konferansına hazırlık ön raporunda yükseköğretimdeki küresel eğilimler dokuz başlıkta ele alınmıştır:

1. Yükseköğretimin kitleselleşmesi
2. Yükseköğretimin sağlanmasında çeşitlenme
3. Öğrenme paradigmasındaki değişiklikler
4. İstihdam edilebilirlik
5. Kalite ve kalite güvencesi
6. Yükseköğretimin uluslararasılaşması
7. Akademik hareketlilik
8. Araştırmanın uluslararasılaşması
9. Yükseköğretimin finansmanı

Raporda vurgulanan bu eğilimlerde öne çıkan çeşitlenmenin temel nedeni teknoloji olarak değerlendirilmiştir (UNESCO, 2015, s. 5). Yükseköğretime talebin son derece hızlı bir şekilde artması, var olan yükseköğretim kurumlarının geleneksel yöntemlerle bu ihtiyacı karşılayamamasına neden olmuş ve özellikle İnternetin getirdiği olanaklarla e-öğrenme yükseköğretimin kitleselleşmesini beraberinde getirmiştir. AEK ve KAÇED'ler bu kitleselleşmeye katkıda bulunan etmenler olarak değerlendirilmiştir (s. 6-7). İçeriğe ve eğitime açık erişim eğilimlerinin yanı sıra özel sektör tarafından sunulan yükseköğretim olanakları da bu çeşitlenme içinde değerlendirilmiştir. Öğrenme paradigmasında gerçekleşen değişiklikler ise öğretme merkezli öğrenmeden öğrenen merkezli eğitime geçiş; öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve yeterliliklerin piyasanın da ihtiyaç ve taleplerine uygunluğu ve yarı-yapılandırılmış (non-formal) ve yapılandırılmamış (informal) öğrenmeye verilen önemin artması olarak ele alınmıştır (s. 7). Küresel piyasada gittikçe artan rekabete vurgu yapılan raporda mezunların istihdam edilebilirliğine verilen önem de gittikçe artan bir eğilim olarak saptanmıştır.

2030 Yükseköğretim yol haritasının belirlendiği "UNESCO - Sürdürülebilirlik Hedefleri Doğrultusunda Yükseköğretim Öncelikleri Raporu"nda kaliteli eğitim dördüncü sırada yer almaktadır (Wells, 2017). Raporda 2030 yol haritasında eğitime yönelik beş temel yönelim belirlenmiştir:

- Mezunlara çağdaş iş piyasasının gerektirdiği beceri ve yeterlilikleri kazandıracak eğitim programları ve müfredat,
- Ulusal, bölgesel ve küresel gelişime ilham verecek kurumsal araştırmalar,

- Geleneksel öğrenen profilinin dışındaki öğrenen jenerasyonunun ihtiyacını karşılayacak kurum çeşitliliği,
- Uzaktan öğrenme platformlarıyla erişimi genişletmek için teknoloji kullanan ve zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturan kuruluşlardan oluşan bir sistem,
- Öğretme, öğrenme ve araştırma etkisinin geliştirilmesini her şeyin üstünde tutan sürekli bir kalite geliştirme süreci sunan yükseköğretim sistemleri (Wells 2017).

Bu yönelimlerin gerçekleştirilebilmesi içinse 2016-2017 stratejik eylem alanları belirlenmiştir:

1. Üniversitelerin uzmanlıklarını birbirleriyle paylaşmasını sağlamak ve projeler aracılığıyla işbirliği olanaklarını arttırmak,
2. Çevrimiçi ve uzaktan yükseköğretim için özellikle AEK ve KAÇED gibi yenilikçi teknolojilerin tasarım ve geliştirilmesi,
3. Yaşamboyu öğrenme olanaklarının arttırılması, bu konuda politikalar geliştirilmesi,
4. Yükseköğretim politikaları ve kalite güvencesi yapılarının geliştirilmesi için destek,
5. Yükseköğretimin uluslararasılaştırılmasının ödüllendirilmesi ve yaygınlaştırılması (Wells 2017)

Raporun yönelimleri ve eylem alanları incelendiğinde yükseköğretimin sürdürülebilirlik hedeflerinde küreselleşme, işbirliği, yaşamboyu öğrenme ve kalite güvencesi konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunların sağlanması içinse başta AEK ve KAÇED olmak üzere dijital teknolojilerin kullanımının yaygınlaştırılması gerekliliği öne sürülmektedir.

UNESCO'nun yanı sıra Amerika'da da bu konuda girişimlerde bulunulmuştur. 2000'li yıllara gelmeden Amerika Üretkenlik ve Kalite Merkezi (American Productivity and Quality Center-APQC), Devlet Yükseköğretim Yöneticileri Ofisi Birliği (State Higher Education Executive Officers Association) işbirliğiyle öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerini kullanımında en iyi uygulamaları belirleyecek ve bu yolla diğer kuruluşlara da örnek olacak bir proje başlatmıştır (Bates, 2000, s. 98-9) Tüm ABD'den toplam 48 yükseköğretim kurumunun dâhil edildiği projede kurumlara ziyaretler yapılmış ve yedi yükseköğretim kuruluşunun en iyi örnekleri barındırdığı görülmüştür. Bu kuruluşlar:

- Arthur Andersen Performance and Learning, Chicago
- Bellevue Community College, Washington State
- California State University Center for Distributed Learning, Rohnart Park
- College Boréal, Sunbury, Ontario
- University of Central Florida, Orlando,

- US Air Force Air Command and Staff College, Montgomery, Alabama
- Virginia Tech, Blackburg

olarak belirlenmiştir. Bu yedi kuruluş incelendiğinde teknoloji entegrasyonunun bir kurum kültürü haline gelmesinin, teknoloji entegrasyonunda sistemin tamamını kapsayan bütünleşik bir yaklaşım sergilenmesinin önemi vurgulanmıştır. Proje sonunda yayımlanan kapanış raporunda ise yükseköğretim kurumlarında teknoloji entegrasyonunda yalnızca öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin yeterli olmadığı görülerek şu stratejilerin de uygulanması önerilmiştir:

- Eğitimde teknoloji kullanımının vurgulandığı güçlü bir stratejik plan,
- Teknoloji altyapısına yatırım
- Eğitimde teknoloji kullanımı için üst yönetimden destek,
- Öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etmek isteyen öğretim elemanlarına yaygın ve çeşitli türlerde destek,
- Öğrencilere altyapı ve finansal destek (American Productivity and Quality Center, aktaran Bates, 2000, s. 98-99)

Projenin iyi örneklerdeki uygulamaların incelenmesi ve sentezlenmesiyle hazırlanan kapanış raporunda sunulan bu stratejiler yükseköğretim kurumlarının dijital dönüşümüne yönelik bir yol haritası olarak sunulmuştur.

İngiltere Yükseköğretim Finans Konseyi (Higher Education Funding Council for England – HEFCE) (2008) de hazırladıkları 2006-2011 yıllarını kapsayan beş yıllık stratejik planda e-öğrenmenin yükseköğretimi dönüştüreceği öngörüsüyle üniversiteler ve yüksekokulların öğrenme etkinliklerinin etkililiği ve verimliliğini arttırmak amacıyla teknoloji kullanımlarının yaygınlaştırılmasının desteklenmesine yönelik karar almışlardır (s. 22., m. 75-76). Kuruluş, bu stratejik plan doğrultusunda projelere destek olma kararı almış ve ihtiyaçların sürekli olarak tespiti amacıyla yeni raporlar hazırlamıştır. Özellikle öğrenme ve öğretimin teknoloji aracılığıyla geliştirilmesine yönelik olan "2. E-öğrenme Stratejisi"nde özellikle e-öğrenmenin yükseköğretimde kullanımının öğrenme, ölçme-değerlendirme ve yükseköğretimin kalitesinin arttırdığına vurgu yapılmış, bunun için ise altyapının zenginleştirilmesinin yanı sıra öğretim elemanlarının da teknolojik-pedagojik gelişimlerinin desteklenmesine yönelik kararlar alınmıştır (HEFCE, 2009, s. 9, m.39). Yine bu planın bir devamı olarak öğrenme ve eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik finansman sağlanması 2015-2020 iş planında yer bulmuştur (HEFCE, 2015, s. 13-15).

2010 yılında The William and Flora Hewlett Foundation tarafından hazırlanan Eğitim Programı Stratejik planı da eğitim alanında gerçekleşen dönüşüme yönelik atılacak adımları ele alan bir girişimdir. 21. Yüzyılda her Birleşik Devlet öğrencisinin edinmesi gereken becerileri bu öğrencilere kazandırmak amacıyla yüzden fazla eğitim düşünürü, iş insanı ve kamu politikacısıyla yapılan görüşmeler sunucunda oluşturulan eğitim programı, temelde K-12 seviyesi öğrencileri ve yüksekokul öğrencilerini hedeflemektedir (The William and Flora Hewlett Foundation, 2010, s.1, 5). Programın birinci aşamasında derin öğrenme hedefine yönelik olarak öğrencilerin beş temel beceri edinmesi amaçlanmaktadır:

- Temel akademik içerik bilgisinde uzmanlaşmak,
- Eleştirel düşünebilmek ve karmaşık problemleri çözebilmek,
- İşbirliği içinde çalışabilmek,
- Etkili iletişim kurabilmek,
- Bağımsız olarak öğrenebilmeyi öğrenmek (The William and Flora Hewlett Foundation, 2010, s.5)

Bu doğrultuda kuruluş 2017 yılına kadar tüm ulustaki öğrencilerin %15'inin, 2025 yılına kadar ise %80'inin program çerçevesinde bu becerileri edinmesini hedeflemektedir (s.6). Tüm eğitim süreçlerinin kapsandığı program çerçevesinde yeni ölçme araçları, müfredat ve öğretmen yetiştirme programları ile sınıf içi uygulamaların dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Özellikle merkezi bir yönetime sahip olmayan yükseköğretim kurumları için çalışmalar, var olan ağlar üzerinden gönüllülük esasına dayalı katılım ile gerçekleştirilecek, derin öğrenme için ölçme araçları, standartlar, eğitsel materyaller ve mesleki gelişim programları sağlanacağı belirtilmiştir. Ayrıca, tüm bu yatırımlarda açık-kaynaklı teknolojiler, çevrimiçi ortamlar ve AEK kullanılacağı vurgulanmıştır (s. 10). Her ne kadar programın 2012 yayımlanmış güncellenmiş sürümü K-12 düzeyindeki eğitime vurgu yapsa da (The William and Hewlett Foundation, 2012), programın yükseköğretim için gerekliliği de güncelliğini sürdürmektedir; çünkü yine programın temel amacı yükseköğretim seviyesindeki öğrencilere 21. Yüzyıl iş dünyasında gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırmaktır.

The William and Hewlett Foundation'ın bu eğitsel dönüşüm programının odağında ise AEK yatmaktadır. 2002 yılından itibaren AEK akımını desteklemeye başlayan kuruluş, 2010 yılına kadar AEK'e 110 milyon dolar yatırım yapmış ve AEK'lerin eğitimde dönüşüme katkısının çok büyük olacağını, bu nedenle AEK'in her düzeydeki

eğitimde ana akım kullanımını savunmuştur (s. 13). Yükseköğretimde basılı kitapların özellikle yenilikçi pedagojileri desteklemekte yetersiz kalacağını, ticari içeriklerin ise yeteri kadar esneklik sunmadığını savunan kuruluş (The William and Flora Hewlett Foundation, 2015, s. iv), AEK'in "öğretim elemanlarına derslerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre şekillendirmek için esneklik sağlayacağını ve özellikle açık kaynakların uyarlanması ve geliştirilmesi süreçlerine öğrencilerin de katılmasıyla anlamlı öğrenme deneyimleri sunabileceklerini" bildirmişlerdir (s. v, 7). Bu amaçla da öğretim elemanlarının kolaylıkla erişebilecekleri, yüksek kalitede açık ders kaynakları üretimini, öğretim elemanlarına teknik destek sağlamayı ve öğretim elemanlarıyla kütüphaneciler arasında AEK'in yaygınlaştırılmasını programlarına dâhil etmişlerdir.

Birleşik Krallıkta yükseköğretim sektörüne dijital hizmetler ve çözümler üreten kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan Jisc (2015) de yükseköğretimde gittikçe artan dijitalleşme eğilimine kayıtsız kalmayarak 2013-2016 yılları için üç yıllık bir strateji planı belirlemiştir. Buna göre kuruluşun vizyonu "Birleşik Krallığı dünyadaki en gelişmiş dijital eğitim ve araştırma ulusu yapmak" ve misyonu da "Birleşik Krallıkta yükseköğretimde ve ileri eğitimdeki kişileri, eğitimi ve becerileri modern dijital araç, içerik ve bağlantıların tüm olanaklarından yararlanarak uluslararası uygulamada öncü kılmak" olarak belirlenmiştir (Jisc, 2015). Dijital ortam, kaynak ve araçların yükseköğretimin geleceği için hayati olduğunun vurgulandığı planda Jisc'in kaliteli, düşük maliyetli ve değer katan dijital ağlar ve Enformasyon Teknolojileri (ET) hizmetleri, uygulamaları ve teknik desteği sağlanacağı bildirilmiştir.

Jisc ve EDUCAUSE (2015) ortak hazırlamış oldukları raporda ise yükseköğretimin her zamankinden önemli olduğu, yine yükseköğretimin son derece önemli bir dönüşümden geçtiği ve bu dönüşümün de temelinin ET olduğu, ET'nin yükseköğretim kurumları için artık bir yenilik değil, değişen piyasa koşularında bir gereklilik ve beklenen bir özellik olduğu vurgulanmıştır. Tüm bu değişimin ancak insan kaynağının yetiştirilip geliştirilebileceğinin vurgulandığı raporda (Jisc ve EDUCAUSE, s.5) ET liderliğinin bu konuda başarıya giden anahtar olduğu belirtilmiştir. 2014 yılında EDUCAUSE Yıllık Konferansında edinilen görüşler doğrultusunda hazırlanan raporda ET liderinin vasıflarının belirlenmesi amacıyla bu nitelikleri kapsayan on maddelik bir model önerilmiştir. Buna göre yükseköğretim kurumlarında stratejik bir rol üstlenecek olan liderlerin şu on özelliğe sahip olması gerekmektedir:

1. Güvenilir bir danışman
2. Vizyoner
3. İlişki kurucu
4. Değişim yöneticisi
5. İletişim uzmanı
6. Reklamcı/ikna edici
7. Koç
8. Takım kurucu
9. Elçi
10. İnsan

Tüm bu vasıflar yardımıyla yükseköğretim kurumlarındaki ET liderlerinin kurumun teknoloji entegrasyonunu etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği savunulmuştur.

WEF'in 2015 yılında hazırlamış olduğu 2015 Küresel Bilgi Teknolojileri Raporu bilişim teknolojilerinin eğitime yansımasını eğitimciler açısından ele almıştır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPACK-Technological Pedagogical Content Knowledge) de kuramcıları olan Behar ve Mishra (2015) tarafından hazırlanan raporda öğrenciye özellikle altyapı ve donanım odaklı EİT hizmeti götürmeyi amaçlayan projelerin öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı bir eğitsel etkiye neden olmadığı ve öğrenme süreçlerinde öğretmenin etkisinin göz ardı edildiği vurgulanmıştır (s. 73). Eğitim politikacılarının teknoloji entegrasyonunda önceliği eğitmenlere vermeleri ve şu üç konudaki zorlukların üstesinden gelinmesi gerektiği belirtilmiştir:

- Telekomünikasyonda reform
- Kaliteli eğitsel içerikler sağlanması
- Yeni teknolojiler aracılığıyla işbirliğini arttırmak (s. 75).

Behar ve Mishra (2015) bu adımların atılmasının ardından kapsamlı bir öğretmen eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Rapor her ne kadar ortaöğretim üzerine yoğunlaşsa da dijital öğrenmeye uygun olan yetişkin öğrenmesinde de eğitmenin rolünün yadsınamayacağı söylenebilir.

Tüm bu gelişmelerden de anlaşılabileceği üzere yükseköğretim kurumları başta işleyiş, pedagoji, öğrenme platformları, akademik ve idari personel özellik ve yeterlilikleri olmak üzere pek çok açıdan önemli değişimler geçirmektedir. Çevrimiçi ortamların yaygınlaşması ve buna uygun yeni iş modellerinin geliştirilmesi

yükseköğretim kurumlarının bir dijitalleşme sürecinden geçtiğinin göstergesi olmuştur. Ancak pek çok eğitim vizyoneri, yükseköğretimin geleceğinin tamamen çevrimiçi ortamlarda olmayacağını, fiziksel varlıklarını sürdürmekle beraber bu fiziksel altyapının kişiselleştirilmiş, etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmak amacıyla kullanılacağını, çevrimiçi altyapının eğitsel içeriklerin sağlanmasına olanak sağlayacak şeklinde düzenleneceğini savunmaktadır (Pathak, 2016, s. 6).

Kurumların işgücü verimliliğini arttırmak amacıyla mesleki gelişim eğitimleri sunan Grovo (2015) adlı kuruluş ile Kaliforniya Yüksekokulları Birliği arasında öğretim elemanlarının dijital becerilerinin geliştirilmesine yönelik çevrimiçi bir eğitim programı hazırlanmıştır. 2015 yaz aylarından itibaren 87.000 öğretim elemanı, idari personel ve yöneticiye Grovo'nun öğrenme platformları üzerinden teknolojik araçları öğrenme amaçlı kullanmaya yönelik eğitimler hazırlanmıştır (para. 2).

Uluslararası ve ulusal kuruluşlar ile özel girişimlerin yanı sıra dünyanın önde gelen yükseköğretim kuruluşları da yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik önemli kararlar almakta ve yapılan planlar doğrultusunda eylemler gerçekleştirmektedir. Bu girişimler dijital dönüşüm ofislerinin kurulması, dijital dönüşüme yönelik proje ve akademik pozisyonların oluşturulması, dijital dönüşüme yönelik eğitimler verilmesi, kurumsal altyapının dijital teknolojilerle desteklenmesi, öğretim elemanları ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi, üniversite-sanayi işbirlikleri ile dijital dönüşüme yönelik projeler üretilmesi gibi girişimleri kapsamaktadır. Çeşitli üniversitelerin dijital dönüşüme yönelik plan ve girişimlerine ait ayrıntılar EK 1'de sunulmuştur.

Dünyada gelişmiş ve saygın üniversiteler, özellikle eğitim öğretim süreçlerinde dijitalleşmeye yönelik somut adımlar atmaktadır. Bu kurumlar dijital dönüşümün eğitim için yarattığı fırsat ve tehditleri inceleyip buna göre eylem planı hazırlayan ve eylem alan kuruluşlardır.

Times Higher Education'un (THE, 2017, 2018, 2019) öğretim, uluslararası görünüm, araştırma, atıf sayısı ve sanayi geliri ölçütlerine göre dünyanın en iyi üniversitelerinin belirlendiği sıralamada 2016-2019 yılları arasında 1. sırada yer alan Oxford Üniversitesi de eğitimdeki dijital dönüşüme kayıtsız kalmamış, çağa uygun eğitime ilişkin stratejilerini öncelikle 2013-2018 Stratejik Planında belirlemiştir (University of Oxford, 2013, s. 8). Üniversite daha sonra özellikle dijital dönüşüme yönelik ayrı bir strateji planı geliştirmiştir. Eğitimden sorumlu rektör yardımcısı Sally

Mapstone, eğitsel faaliyetlerinin temelini yüzyüze dersler ve yüzyüze danışmanlıkların oluşturduğu üniversitenin eğitim süreçlerinin derslerin işlenişinden ders içeriklerinin oluşturulma ve dağıtımına, değerlendirme süreçlerine kadar pek çok süreçte dijital ortam ve uygulamalarla desteklenmesinin teşvik edildiğini ve üniversite kaynaklarının önemli bir kısmının da buna ayrıldığını belirtmiştir (The University of Oxford, 2016, s. 2). İlgili stratejide hem üniversitede yenilikçi öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen iyi uygulamalara ilişkin durum incelemeleri hem de dijital teknolojilerin ve özellikle uzaktan öğrenme yöntem ve yaklaşımlarının örgün öğrenme süreçlerinde nasıl işe koşulabileceği ele alınmıştır. Bunun gerçekleşebilmesi için akademik personel ve öğrencilerin yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmış (s.21-25), bu amaçla da Enformasyon Teknolojileri Servisi altında pek çok profesyonel ve kişisel gelişim dersi çevrimiçi ortamda hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının hizmetine açılmıştır. Öğrenme teknolojileri, Öğrenme Yönetim Sistemleri, İntihal tespit programları, AEK ve daha pek çok konuda eğitimler sağlayan üniversite bu yolla hem akademisyenlerini hem de öğrencilerini dijital becerilerle donatmayı hedeflemektedir (University of Oxford, tarihsiz).

Benzer şekilde Cambridge Üniversitesi, Eğitim ve Öğrenci Politikası kapsamında bir kurul kurmuş ve bu kurul altında faaliyet gösteren Dijital Öğretme ve Öğrenme Alt Kurulunu[1] kurmuştur. Kurul, 2016 yılında bir Dijital Strateji Planı (Digital Teaching and Learning Sub-committee, 2016) yayımlamış ve üniversitede 2016-2020 yılları arasında öğretme ve öğrenme süreçlerinde dijitalleşme yönünde atılacak adımlara ilişkin kararlar almıştır. Oxford Üniversitesi'ne benzer şekilde üniversitenin temel eğitsel faaliyetlerinin kampüste yüz yüze gerçekleştirilmesine rağmen dijitalleşmenin göz ardı edilemeyeceğine vurgu yapılan planda (s. 1), üniversitenin dijitalleşme sürecinde pedagoji odaklı, öğrenci ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına hitap eden, tüm birimlerin eğitsel uygulamalarının kalitesini arttıracak bir yol izleyeceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda beş hedef belirlenmiştir:

1. Üniversitenin ihtiyaç ve önceliklerinin belirlenmesi ve korunması,
2. Öğrenme süreçlerinin tamamında öğrencilerin desteklenmesi,
3. Öğrenci deneyiminin kalite ve eşitliğinin desteklenmesi,

[1] https://www.educationalpolicy.admin.cam.ac.uk/committees/digital-teaching-and-learning-sub-committee

4. Öğrenciler, personel ve üniversite yönetimine ilişkin kaynakların en etkili ve verimli şekilde sağlanması
5. Yeniliğin sağlanması ve yayılması (Digital Teaching & Learning Sub-committee, 2016)

Bu hedeflere ulaşılması amacıyla bir eylem planı hazırlanmış ve yürürlüğe konmuştur (Rielly, 2016). Eylem planı çerçevesinde üniversitenin dijital dönüşümü için hem altyapıya hem de insan kaynağına yönelik planlamalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan en dikkat çekici olanlarından biri de eğitimde yenilikçi uygulamalara ilişkin projelerin 20.000 £'a kadar desteklenmesi ve bu projelerin ödüllendirilmesidir.

Oxford ve Cambridge Üniversiteleri gibi ayrı bir dijital stratejik plan yayımlanamamış olsalar da Princeton Üniversitesi de dijital dönüşüme stratejik planlarında vurgu yapmış ve bu konuda önemli adımlar atmış olan yükseköğretim kurumlarından biridir. Üniversitenin "Princeton University Strategic Framework" (Princeton Üniversitesi Stratejik Çerçevesi) (2016) başlığıyla yayımlanan, 21. Yüzyılın teknolojik, sosyoekonomik, yönetimsel ve demografik değişimlerinin ele alındığı stratejik planda dijital dönüşümün yükseköğretim için çeşitli boyutlarına vurgu yapılmıştır. Üniversitenin finansal yapısı ve kaynaklarının üniversitenin 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verilebilecek şekilde kullanılması yönünde kararlar alınmıştır. Şüphesiz ki teknolojinin öğrenme süreçlerindeki etkisi de bu kararların içerisinde yer almaktadır. Oxford ve Cambridge Üniversiteleri örneklerinde olduğu gibi üniversitenin eğitimlerinin kampüs merkezli olduğuna vurgu yapılmış; ancak çevrimiçi öğrenmenin 21. Yüzyılın gerçeği olması nedeniyle üniversitenin maddi ve insan gücü kaynaklarının da bu yönde geliştirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (Princeton University, 2016, s. 19). Daha sonda mesleki gelişim başlığı altında ele alınacağı üzere üniversite bu konuda çeşitli merkezler kurarak dijital dönüşüm sürecine yönelik somut adımlar da atmıştır.

Harvard Üniversitesi de dijital dönüşümde öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik somut adımlar atan üniversitelerden biridir. Üniversite, öğrenmede yeni gelişmeleri takip etmek amacıyla Öğrenmede İlerlemeler Dekan Yardımcılığı adlı bir birim kurmuştur (Harvard Office of the Vice Provost for Advances in Learning, http-11). Birim, dünyada eğitimdeki dijital dönüşümün kaçınılmaz olduğunu vurgulamakta, bu nedenle de öğrenme öğretme süreçlerinde dijital teknolojilerin etkili ve verimli kullanımını sağlamak amacıyla üniversitenin çeşitli paydaşlarına yönelik etkinlikler yürütmektedir. 21. Yüzyılın eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitsel süreçler ve kampüste, kampüs dışında ve çevrimiçi ortamlar sağlayarak üniversitenin yükseköğretimde lider

konumunu koruması amacıyla öğretim elemanları ve öğrencilere hizmetler sunmaktadır. KAÇED'lerin yükseköğretimdeki dönüştürücü etkisine vurgu yapan birim, HarvardX (http-12) platformu üzerinden KAÇED'ler sunmakta, aynı platformu yine öğretim elemanlarının mesleki gelişimi için de kullanmaktadır. Üniversitenin öğretme ve öğrenme süreçlerinde mükemmeliyet merkezi olarak kurulan Harvard Öğrenme ve Öğretme Girişimi (Harvard Initiative for Learning and Teaching-HILT, http-13) özellikle teknoloji entegrasyonu konularında araştırma-geliştirme ödenekleri sunmakta; konferans, söyleşi, seminer, haftalık toplantılar düzenleyerek üniversitenin dijitalleşme sürecinde aktif olarak yer almaktadır. Ayrıca yine birimin altında kurulmuş olan Öğretme ve Öğrenme Konsorsiyumu aracılığıyla akademik birimlere teknolojik ve pedagojik destek sunulmakta, kurum içi ağlarla öğretim elemanlarının birbirleriyle iletişimi sağlanmaktadır. Yine Harvard Üniversitesi Enformasyon Teknolojileri Birimi (Harvard University Information Technology-HUIT), Öğretme ve Öğrenme Teknolojileri Girişimi (Teaching and Learning Technologies-TLT) ile üniversitenin kesintisiz öğrenme deneyimi misyonunu yerine getirmek amacıyla açık kaynaklı bileşenleri bir araya getirme misyonunu üstlenmiştir. Bu girişimlerin yanı sıra HILT tarafından desteklenen ABL Connect (http-14) adlı çevrimiçi veri tabanıyla üniversitenin paydaşlarına her alanda indirilebilir içerikler, öğrenme etkinlikleri, dersler, projeler, video dersleri, öğretim elemanlarıyla görüşme kayıtları, teknoloji kaynaklarına bağlantılar ve akademik araştırmaların özetleri sunulmaktadır. "Flipping Kit" (http-15) adlı çevrimiçi servisle ayrıca öğretim elemanlarının derslerini yenilikçi pedagojik yaklaşımlardan tersyüz edilmiş öğrenmeye göre dönüştürmek için destek hizmetleri de sunulmaktadır.

Tüm bu örneklerden de anlaşılabileceği üzere, dünyada yükseköğretim politika ve uygulamaları dijital teknolojiler aracılığıyla şekillenmekte, pek çok yükseköğretim kurumu bu doğrultuda stratejik kararlar alıp dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonuna yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Kuzey Amerika'da özellikle uyarlanır öğrenme malzemeleri üretimi konusunda faaliyet gösteren KNEWTON (2018) adlı kuruluşun araştırmasına göre çevrimiçi öğrenmenin büyüme hızı %17 iken tüm yükseköğretim sektörünün büyüme hızı %1.2'dir. Diğer bir deyişle çevrimiçi öğrenme 14 kat daha hızla büyümektedir. Yukarıdaki örneklerden de görülebileceği üzere dünyada lider konumundaki yükseköğretim kuruluşları da temel eğitim ortamları yüz yüze olsa bile kaynaklarını ve öğrenme ortamlarını çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla

bütünleştirmektedir. Dijital dönüşüm olarak adlandırılan bu dönüşüm süreci yükseköğretim kurumlarının yapı ve işleyişlerini kökten bir değişime zorlamaktadır.

2.2.1.4. Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşüm

Yükseköğretime olan ilginin artması ve yükseköğretimin eğitim sürecinin önemli bir parçası haline gelmesi öğretim elemanlarının beceri ve yeterliliklerini de önemli hale getirmiştir. Özellikle dijital gelişmeler ve dijital okuryazarlığın önemli hale gelmesi yükseköğretimdeki pedagojik yaklaşımlar üzerinde de dönüştürücü etkiye neden olmuştur (Goodfellow, 2011). Ancak, Türkiye'de yükseköğretimde yeni teknolojilerin eğitsel süreçlerde kullanımının sınırlı olduğu görülmektedir. Turan ve Çolakoğlu (2008) Türkiye'de yükseköğretimde yeni öğretim teknolojilerinin kullanımının sınırlı olmasının temel nedenlerinin

- maddi yetersizlikler,
- yüksek öğrenimde arzulanan eğitim ve öğretim seviyesine erişilmemiş olması,
- üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin bilgi ve uygulama altyapısı yetersizlikleri,
- bilgi teknolojilerinin değerinin yöneticiler tarafından tam anlamıyla kavranamamış olması,
- kültürel olarak ülkemizde akademisyenler ve öğrencilerin yeniliklere pek açık olmaması
- teknik alt yapı eksikliği (s. 108)

olduğunu bildirmişlerdir. Yine Çağıltay ve Yıldırım (2007) öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin kullanımında bilgi eksikliklerinin olduğunu ve tecrübesiz olduklarını ortaya koymuşlardır.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik bazı girişimlerde bulunulmuştur. Bu bağlamda, Türkiye'de yükseköğretimin kalitesinin arttırılması ve dijital dönüşüm süreçlerine uyumu, öğretim elemanlarının dijital dönüşüme ve yeni eğitim paradigmalarına yönelik geliştirilmesine yönelik çeşitli politik kararlar alınmıştır. Bu kararların ilklerinden olan 11. Milli Eğitim Şurası kararlarından biri şu şekildedir:

> Bütün fakülte ve yüksekokullarda (hâlen görev yapan ve yeni atanacak olan) araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve yardımcı doçent gibi öğretim elemanlarına pedagojik formasyon kazandıran programların uygulanması, özellikle bu programlarda genel ve özel öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi uygun görülmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1982).

Özellikle dijital teknolojilere vurgu yapılmasa da bu karar öğretim elemanlarının eğitsel becerilerine vurgu yapılması bakımından önemlidir; çünkü üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları öncelikli olarak eğitmen değil, alan uzmanları olarak yetişmektedirler.

2002 ve 2004 yıllarında gerçekleştirilen I. ve II. Bilişim Şuralarında yükseköğretime ilişkin geliştirilen önerilerden biri de "Öğretim kadrolarının, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak nitelik ve nicelikte olmasının sağlanması" olarak belirlenmiştir (Akıncı ve Seferoğlu, 2010, s. 478); ancak öğretim elemanlarının bilgisayar ve öğretim teknolojilerine yönelik yetiştirilmesine yönelik kararlar eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ile sınırlı tutulmuştur (s. 479).

Erginer ve Dursun (2005) Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öğretim elemanlarının öğretmenlik becerileri bakımından yetişmeleri gereğinin altı çizildiğini ancak daha sonraki kalkınma planlarında öğretim elemanlarının niteliklerinin geliştirilmesinden çok sayılarının arttırılmasına yönelik planlamalar yapıldığını vurgulamışlardır (s. 11). Onuncu Kalkınma Planında bu durumun ve "yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı, hizmet sunumunda çeşitliliğin yeterince sağlanamaması ile eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunlar[ın] yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam et[tiği] … akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması" ihtiyacının devam ettiği bildirilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 31). Ancak yükseköğretim kurumlarının rekabet odaklı ve sanayi işbirliğine yönelik geliştirilmesinin vurgulandığı Onuncu Kalkınma Planında öğretim elemanlarının geliştirilmesine yönelik politikalara yer verilmemiştir.

2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı da dijital dönüşümü çeşitli boyutlarıyla ele almıştır:

1) Bilgi Teknolojileri Sektörü
2) Genişbant Altyapısı ve Sektörel Rekabet
3) Nitelikli İnsan Kaynağı ve İstihdam
4) Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Topluma Nüfuzu
5) Bilgi Güvenliği ve Kullanıcı Güveni
6) Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Yenilikçi Çözümler
7) İnternet Girişimciliği ve e-Ticaret
8) Kamu Hizmetlerinde Kullanıcı Odaklılık ve Etkinlik (Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı, 2015).

İlgili stratejik planda EİT'in yaygınlaşmasının yükseköğretim kurumlarında da e-öğrenme platformlarının sıklıkla kullanılmaya başlanmasına neden olduğu (s. 73), ancak özellikle örgün eğitimde alınan eğitimin yetersiz kaldığına ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğuna (s.46) vurgu yapılmıştır. Buna karşın bir eylem planı olarak üniversitelerdeki EİT eğitiminin kalitesinin arttırılması (s.101) hedeflenmiş, öğretim elemanlarının yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik bir planlama yapılmamıştır.

2019 yılı Temmuz ayında kabul edilen 11. Kalkınma Planında (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) ise uluslararasılaşma ve dijital dönüşüm vurgusu yapılmakta, eğitim öğretim ve yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik çeşitli kararlar dikkat çekmektedir. Bu kararlara örnekler şu şekildedir:

- 329. İmalat sanayiindeki yaşanan dijital dönüşümün gerektirdiği becerilerin işgücüne kazandırılması, mesleki eğitimin ve yüksek öğretimin iş dünyası ile entegre edilmesi, nitelikli insan kaynağı için istihdam teşviklerinin basitleştirilmesi ve bu teşviklerde öncelikli sektörlere ağırlık verilmesi temel amaçtır.
- 330.1. Dijital becerilerin öncelikli sektörlerin ihtiyaç duyduğu seviyeye yükseltilmesi için aktif işgücü programları düzenlenecektir.
- 330.2. Firma çalışanlarının dijital yetkinliklerinin artırılmasına yönelik sertifikalı eğitimler desteklenecektir.
- 331.6. Sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü profili belirlenecek, bu ihtiyaca dönük mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim, fen liseleri ve yükseköğretim kurumlarının öğretim programları güncellenecektir.
- 483. Kamu, özel sektör, üniversiteler ve STK'lar arasındaki işbirliği geliştirilerek dijital dönüşüm ekosistemi oluşturulacaktır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

İlgili maddelerde özellikle dijital dönüşümde gerekli işgücü becerilerinin yenilenmesi ve bu süreçte ayrıca sertifikasyon sürecine vurgu yapılmaktadır. Yükseköğretim özelinde ise bireylerin yenilikçi yaklaşımlarla eğitilmesi, becerilerin sürekli olarak yenilenmesi, açık erişim, açık bilim ve çeşitli bilim alanlarında teknoloji entegrasyonuna vurgu yapılmaktadır:

- 547. Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır.

- 559.13. Bilgi ve becerilerin güncelliğinin sağlanması amacıyla mezunların sertifikalı eğitim ve sektör ile üniversiteler tarafından akredite edilen dersleri almaları teşvik edilecektir.
- 561. Yükseköğretim sistemi küresel rekabet gücü olan, kalite odaklı ve dinamik bir yapıya kavuşturulacak; yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara devam edilecektir.
- 561.3. Üniversitelerin dijital çağa ayak uydurması ve bilgiye ulaşımda açık erişim ve açık bilim uygulamalarının hayata geçirilmesi amacıyla açık erişim altyapıları ile uyumu sağlanacaktır.
- 561.8. Yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve yenilik çıktılarına ilişkin verileri düzenli olarak takip edilecek ve raporlanacaktır.
- 587.3. Simülasyon destekli tıp eğitimi, biyomedikal mühendislik eğitimi ve hastane eczacılığı eğitimi vermek amacıyla Simülasyon Destekli Eğitim ve Uygulama Merkezleri açılacaktır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019)

Plan dahilinde eğitimime yapılacak yatırımların önemli bir kısmının eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik olacağı vurgusu yapılmış (m.430.4), özel olarak öğretim elemanlarına yönelik ifadeler yer almamasına rağmen tüm kamu personelinin dijital yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik mesleki gelişim programlarının uygulanacağı, bu programların uygulanmasında da uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılacağı vurgulanmıştır (m. 806.1, m. 806.2, m. 806.3).

Ulusal çaptaki bu kararların bir uzantısı olarak Türkiye'de dijital dönüşüme yönelik çeşitli uygulama ve projeler hayata geçirilmiştir. Bu kararlardan biri ADM ile ilgilidir. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA, 2010) 2007 yılında 24 üniversite, YÖK, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) – Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) temsilcileriyle Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumunu (UADMK) oluşturmuş ve şu kararlar alınmıştır:

- MIT Açık Ders Malzemeleri Projesi ışığında gerekli girişimlerin yapılıp bu kaynağın Türkçe olarak Türk üniversite toplumuna kazandırılması;
- Projeyi gerçekleştirmek için, üniversitelerimizin kendi aralarında bir konsorsiyum oluşturmaları;
- TÜBİTAK-ULAKBİM'in bu girişime altyapı ve hizmet desteği vermesi gereği;
- TÜBA'nın, bu oluşumun gerekli aşamalarında destek vermesi. (para. 5).

Bu kararlar doğrultusunda TÜBA girişimiyle Açık Ders Malzemeleri (ADM) çalıştayları, konferansları düzenlenmiş, MIT ADM'lerinin Türkçeye çevrilmesi ve özgün ADM'ler

hazırlanması için çağrı yapılmış ve son olarak 2011 yılında TÜBA Açık Ders Malzemeleri 2011 Sözleşme Çalıştayı düzenlenmiştir (TÜBA, 2012).

TÜBA'nın girişimlerinin yanı sıra çeşitli üniversiteler de dijital dönüşüm sürecinde çeşitli faaliyetlerde bulunmuşlardır.

AUÖ'de Türkiye'de en yaygın etkinlik alanına sahip olan Anadolu Üniversitesi, e-öğrenmenin gelişimi ve yaygınlaştırılmasına yönelik çeşitli etkinliklerde bulunmuştur. 1994 yılında e-öğrenme hizmetlerinin sunulmaya başlandığı üniversitede 1999 yılında deneme sınavları, 2002 yılında e-Alıştırmalar, 2003 yılında e-Kitaplar, 2004 yılında e-Televizyon, 2005 yılında e-öğrenme Portalı (http-16), 2008 yılında Yunusemre Portalı, 2013 yılında e-Seminerler verilmeye başlanmış ve bir dijital dönüşüm seferberliği başlatılmıştır (Akgün Özbek, 2014). İlk denemeleri dört ders ile 2014 yılında başlanan KAÇED platformu olan AKADEMA 2016 yılında Türkçe bilen herkesin kullanımına açılmıştır (Aydın, 2018).

ODTÜ de ADM konusunda önde gelen girişimci üniversitelerden biri olmuştur. ODTÜ öğretim elemanları tarafından hazırlanan 118 derse ait ADM, Open Education for Excellence Outstanding Site Award 2016 (Mükemmeliyet için Açık Eğitim Seçkin Site Ödülü 2016) ile ödüllendirilen METUcourseware sitesinde kullanıcılara sunulmuştur. Öğretim elemanları ders malzemelerini Öğretim Teknolojileri Destek Merkezine yönlendirmekte ve burada birim tarafından ders malzemeleri dijital ortama aktarılıp yayınlanmaktadır. ODTÜ, ADM'nin yanı sıra öğretim elemanlarına teknolojik destek sağlamak için de girişimlerde bulunmuştur. 2010 yılından itibaren Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi tarafından Etkili Öğrenme Seminerleri (http-17) düzenlenmiş, bu eğitimlerde teknolojinin kullanımına yönelik konular da ele alınmıştır. Bunların dışında Türkiye'de çeşitli üniversiteler de ADM'ye yönelik etkinliklerde bulunmaktadır (http-18).

ADM'ler dışında Türkiye'de uzaktan eğitimin politik ve kurumsal gelişimi de yükseköğretimin bir dijital dönüşüm sürecinde olduğunun göstergesidir. Özkul (2009) ve Özkul (2018) Türkiye'de AUÖ'nün gelişimini incediği çalışmasında kuruluşundan 2000'li yılların ilk çeyreğine kadar Türk yükseköğretimindeki dijitalleşme sürecinin bir özetini yapmıştır (Tablo 2.8):

Tablo 2.8. *Türkiye'de açık ve uzaktan öğretim (Özkul, 2009 ve Özkul, 2018'den uyarlanmıştır.)*

Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğretim 1924-1960	
1924	John Dewey Raporu – öğretmen hizmetiçi eğitiminde mektupla öğretim önerisi
1927	Mustafa Necati ve Milli Eğitim müdürleri – "Muhabere Yoluyla Tedrisat" önerisi
1928	Harf Devrimi ve Yeni Türk Alfabesi – uzaktan öğretim konusundaki ilk hareketlerden
1938	Fernscule "Uzak Okul"
1959	Yaşar Karayalçın - Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü Mektupla Eğitim Uygulaması
Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğretim 1961-1980	
1961	Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Teknik Öğretim Müsteşarlığı Mektupla Öğretim Merkezinin kurulması
1966	Milli Eğitim Bakanlığı Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğünün kurulması
1974	Mektupla Yükseköğretim Merkezinin kurulması
1975	Mektupla Yükseköğretim Merkezinin yerini Yaygın Öğretim Kurumu (YAYKUR) içerisindeki Açık Yükseköğretim Dairesi Başkanlığı'na bırakması
1980	Cevat Alkan «AçıkÖğretim» kitabının yayımlanması
Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğretim 1981-1999	
1981	YÖK ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisi'nin Anadolu Üniversitesi olarak yapılanması ve Anadolu Üniversitesinin Açık Eğitim yapması kararı
1982	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin kurulması
1997	TÜBİTAK - BİLTEN Ulusal Uzaktan Eğitim Alternatifleri Fizibilite Analizi
1998	ODTÜ - IDEA
1999	Enformatik Milli Komitesi ve "Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği"
Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğretim 2000-2016	
2000	Uzaktan Eğitim Programlarının açılması (ODTÜ, Sakarya Üniversitesi. Fırat Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Harran Üniversitesi)
2003	Türkiye Bilişim Vakfı (TBV) – Uzaktan Eğitim Çalışma Grubu "Uzaktan Eğitim Kılavuzu"nun yayımlanması
2007	TÜBA Açık Ders Malzemeleri Projesi'nin başlatılması
2013	TÜBİTAK 5001 - Dijital İçerikli Açık Ders Kaynaklarını Destekleme Programı Proje Çağrısı – Akademik E-Kitap TÜBİTAK 5002 - Dijital İçerikli Açık Ders Kaynaklarını Destekleme Programı Proje Çağrısı – Akademik E-Ders
2014	İstanbul Üniv. (AUZEF) ve Atatürk Üniv. (ATA-AÖF) Açık Öğretim Programlarının açılması
2016	Önlisans, Lisans ve Yükseklisans Programları; Yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %47'si açık ve uzaktan öğretim programlarında (YÖK: Yükseköğretim Bilgi Sistemi)

Tablo 2.8'de görüldüğü üzere, Türkiye'de mektupla öğretim yoluyla başlayan AUÖ etkinlikleri, özellikle 1990'lardan itibaren bir dijital dönüşüm sürecine girmiştir. 2000'li yıllardan itibaren çeşitli üniversitelerde uzaktan eğitim programlarının açılması, TÜBİTAK 5001 ve TÜBİTAK 5002 projeleri ile akademik e-kitap ve akademik e-derslerin yaygınlaştırma girişimleri yükseköğretim kurumlarının dönüşümünde önemli gelişmeler olarak değerlendirilmiştir. Bu gelişmeler Türkiye'de bilişim tabanlı uzaktan

eğimin hem bağımsız bir alan olarak yükseköğretimde varlığını genişlettiğini hem de örgün eğitime entegrasyonunun gerçekleştirmekte olduğunu göstermekte, diğer bir deyişle Türkiye'de yükseköğretimin de bir dijital dönüşüm sürecinde olduğunu destekler niteliktedir. Bu değişim bağlamında pek çok üniversite uzaktan eğitim çalışmaları yürütmek, e-öğrenme uygulamalarının örgün eğitime entegrasyonunu sağlamak, bu konuda teknik destek sağlamak amacıyla uzaktan eğitim merkezleri kurmaktadır.

2000'li yılların ilk çeyreğinden itibaren pek çok üniversitede uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirmek ve/veya örgün eğitimi desteklemek amacıyla ÖYS kullanılmaktadır. YÖK zorunlu dersler ise örgün eğitimde de uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır. Yavuzalp, Demirel, Taş ve Canbolat'ın (2017) araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'de 97'si devlet üniversitelerinde, 32'si vakıf üniversitelerinde olmak üzere toplam 99 uzaktan eğitim merkezi bulunmaktadır (s. 763). Bu merkezlerde çeşitli tezsiz yüksek lisans, lisans tamamlama, ön lisans ve sertifika programları düzenlenmektedir (Tablo 2.9) :

Tablo 2.9. *Uzaktan eğitim merkezlerinde yürütülen programlara ait bilgiler (Yavuzalp vd., 2017, s. 763)*

	Tezsiz Yüksek Lisans	**Lisans Tamamlama**	**Önlisans**	**Sertifika**
Üniversite Sayısı	43	18	30	26
Farklı Program	63	21	30	24
Toplam Program	**139**	**39**	**80**	**125**

Çeşitli yükseköğretim kurumlarının teknolojik dönüşümü incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının da dijital dönüşüme pek çok boyutta hazırlanmakta olduğu söylenebilir.

Kadir Has Üniversitesi dijital dönüşüme yönelik önemli adımlar atan üniversitelerden biridir. 7. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nin (International Congress on New Trends in Education - ICONTE) açılış konuşmasını yapan Kiymaz (2016) üniversitenin özellikle harmanlanmış öğrenmeye yönelik önemli adımlar attığını belirtmiştir. Kiymaz'ın bildirdiğine göre üniversitede tüm öğretim elemanlarına iki yıl süreyle dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmiş ve öğretim elemanlarının bu etkinliklere katılımı zorunlu tutulmuştur.

Bahçeşehir Üniversitesi de dijital dönüşüme yönelik adımlar atan üniversitelerden biridir (Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). İlgili üniversitede stratejik kararlar doğrultusunda kurum bünyesindeki her enstitü, fakülte ve meslek yüksekokulunda yer alan tüm bölümlerde bir dersin kesinlikle çevrimiçi ortamda verilmesi yönünde karar alındığı ve ilgili birimlerin tüm paydaşlarına bu kararın iletildiği belirtilmiştir. Kurumda özellikle uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitimde dijital teknolojilerin kullanımının arttırılması amacıyla Uzaktan Eğitim Biriminin fiziki altyapısı ile öğrenci ve öğretim elemanları ile iletişimin arttırıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, akademik birimlerde dijital içerik platformlarının oluşturulduğu ve öğrencilerin de kod alarak bu içeriklere erişebildikleri görülmektedir. Bulut tabanlı bir ÖYS de yine kurumun dijitalleşme sürecinde kullandığı araçlardan olmuştur. Akıllı sınıflarla özellikle kampüsler arası etkileşimli dersler yapılabildiği, sanal sınıflarda eşzamanlı dersler yapılıp bunların kayıt altına alındığı bildirilmiştir. Ancak dikkat çekici olarak kütüphane hizmetlerinde dijitalleşmeye yönelik önemli adımlar atılmadığı belirtilmiş, elektronik kaynaklara erişimin de kütüphaneden sağlanabildiği gözlenmiştir.

ODTÜ'de dijital dönüşüme ve öğretim elemanlarının dijital dönüşümde teknoloji entegrasyonuna yönelik adımlar atılmıştır. 2005 yılında Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi kurulmuş ve öğretim elemanlarına teknolojik destek hizmeti verilmeye başlanmıştır (Çağıltay, 2011). Ardından 2009 yılında Öğrenme ve Öğrenci Gelişmi Birimi kurulmuştur. Üniversite, 2013-2014 akademik yılında ise ODTÜCLASS (METU Online- Netclass) adlı ÖYS'sini öğrenci ve öğretim elemanlarının hizmetine sunmuştur (http-19). Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi yine paydaşlara destek hizmetleri vermeye devam etmektedir.

Türkiye'de dijital dönüşüm sürecinde aktif ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını temel eğitim anlayışı, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonunu kurum felsefesi olarak benimseyen MEF Üniversitesi ise en çarpıcı örneklerden birini oluşturmaktadır. Tersyüz edilmiş öğrenmeyi (Flipped Classroom) 2014 yılından itibaren tüm programlarında kullanmaya başlayan üniversite, 2019 yılında alınan bir kararla tüm lisans öğrencilerinin eğitimleri süresince seçmeli derslerinden en az ikisi veya %20'sini tanınmış KAÇED sağlayıcılarından almasına karar vermiştir (MEF Üniversitesi, 2019). Üniversite tüm bu yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının hayata geçirilmesinde ise MEF Üniversitesi Öğrenme

ve Öğretme Uygulama Araştırma Merkezi[2] ile hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına çeşitli eğitim ve uygulamalarla destek vermektedir.

Türkiye'de yükseköğretimde öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amacı ile gerçekleştirilmiş en büyük ve kapsamlı girişim "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" ile YÖK (2019d) tarafından başlatılmıştır. Proje, Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı (2015) hedefleri doğrultusunda yükseköğretimde öğretim elemanlarının niteliğinin arttırılması amacı ile başlatılmıştır. Proje ile Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının dijital altyapısının ve insan kaynağının güçlendirilmesi, öğrenme-öğretme, araştırma süreçleri ile yönetsel süreçlerde dijitalleşmenin sağlanarak Türk yükseköğretiminin uluslararası çapta rekabet gücünün arttırılması hedeflenmektedir. Projenin ilk adımında öğretim elemanları ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Ağrı İbrahim Çeçen, Bayburt, Iğdır, Munzur, Muş Alparslan, Siirt, Şırnak, Bingöl üniversiteleri pilot çalışma kapsamına alınmış ve bu üniversitelerde görev yapan 3.112 öğretim elemanının "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme"[3] dersini alması sağlanmıştır (http-20). Projenin ikinci ayağında ise pilot çalışmaya katılan sekiz üniversitenin yaklaşık 30.000 öğrencisine "Dijital Okuryazarlık" dersi çevrimiçi ortamda verilmiştir[4]. Ders aracılığı ile öğrencilerin dijital teknolojilerdeki gelişmeler, dijital teknolojilerin etik ve adil kullanımı, etkileri ve yaşamboyu öğrenme konularında bilinçlendirilmesi hedeflenmiştir. Projenin ilerleyen aşamalarında söz konusu derslerin Türkiye'deki tüm üniversitelerde uygulanması hedeflenmektedir (YÖK, 2019d).

[2] http://www.mef.edu.tr/tr/center-research-and-best-practices-learning-and-te

[3] Proje kapsamında YÖK tarafından öğretim elemanlarına sunulan "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersi bu doktora tezi kapsamında geliştirilip doktora tezinin uygulama aşamasında 2017-2018 Akademik yılı güz döneminde AKADEMA platformu üzerinden KAÇED olarak sunulan derstir. YÖK Yürütme Kurulu yetkilileri Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi hazırlıkları sürecinde yaptıkları araştırmalar sonucunda AKADEMA'da sunulan dersi keşfetmiş ve araştırmacı ile iletişime geçip dersin proje kapsamına alındığını tebliğ etmiştir. Bu gelişme ile AKADEMA platformunda herkese açık olan ders AKADEMA'dan çıkarılmış ve proje kapsamında Anadolum eKampüs üzerinden yalnızca projeye dâhil olan üniversite öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Araştırmacı, YÖK tarafından yürütülen proje kapsamında "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin yürütücülüğü görevine devam etmiştir. Ancak, dersin geniş kitlelere bu araştırmanın dışında bir proje aracılığı ile ulaştırılması, projede yer alan üniversite öğretim elemanlarına YÖK ile imzalanan protokol çerçevesinde dersin zorunlu olarak verilmesi, öğretim elemanlarının dersteki başarı durumlarının atama ve yükseltmelerde kullanılacak olması ve tüm bu süreçlerin bu araştırmanın tasarımının dışında kalması nedeniyle YÖK projesi kapsamında yürütülen derse ilişkin veriler bu çalışma kapsamında kullanılmamıştır.

[4] https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgeleri/2019/112_univ_dijital_okuryazarlik_dersi.pdf

Daha pek çok örnekle de görülebileceği üzere Türkiye'de de yükseköğretimde bir dijital dönüşüm sürecine girildiği görülmektedir. Ancak, YÖK'ün yürütmekte olduğu "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" dışında üniversitelerin dijital dönüşüm sürecinde öğretim elemanlarını nasıl destekledikleri, ne gibi mesleki gelişim programları sunduklarına ilişkin erişilebilir ortamlarda sınırlı sayıda kaynak bulunmaktadır. Üniversitelerin kendi bünyelerinde sınırlı sayıda da olsa mesleki gelişim programları düzenledikleri bilinmektedir, ancak bu veriler paylaşılmamakta bu nedenle de ortak bir politika belirlemek mümkün olmamaktadır. Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar bir sonraki bölümde "Mesleki Gelişim" başlığı altında "Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimi" alt başlığında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.2.1.5. Yükseköğretimde dijital dönüşümde öğretim elemanı yeterlilikleri

Yükseköğretim kurumları küresel toplumda var olabilen, küresel çapta rekabet edebilen, dijital dönüşüm bağlamında ele alındığında enformasyonu yönetebilen ve bunun için dijital teknolojileri etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen, hatta yeni teknolojiler de üretebilen nitelikli bireyler yetiştirmekle yükümlüdür. Bu misyon çerçevesinde yetiştirilen bireylerin günün gelişen şartlarına uyum sağlayabilecek, bilgi toplumunda ve küreselleşen ekonomide kendini sürekli geliştirebilecek ve küresel çapta rekabet edebilecek becerilere sahip olarak, diğer bir deyişle yaşamboyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Polat ve Odabaş (2008) yaşamboyu öğrenenleri "herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler" olarak tanımlamışlardır. Burada en önemli görevlerden biri yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin tüm eğitim sürecinde onlarla en yakın ilişkide bulunan ve becerilerinin geliştirilmesinde en önemli paydaşlardan biri olan öğretim elemanlarıdır.

Arslantaş'a (2011) göre öğretim elemanlarının sahip olması gereken beceriler şu şekildedir:

- Yeterli bir alan bilgisine sahip olma,
- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme becerisi,
- Sınıf yönetimi becerisi,
- Öğretim etkinliklerini planlama becerisi,
- Öğretim teknolojilerinden yararlanma,

- Yeterli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma (s. 489)

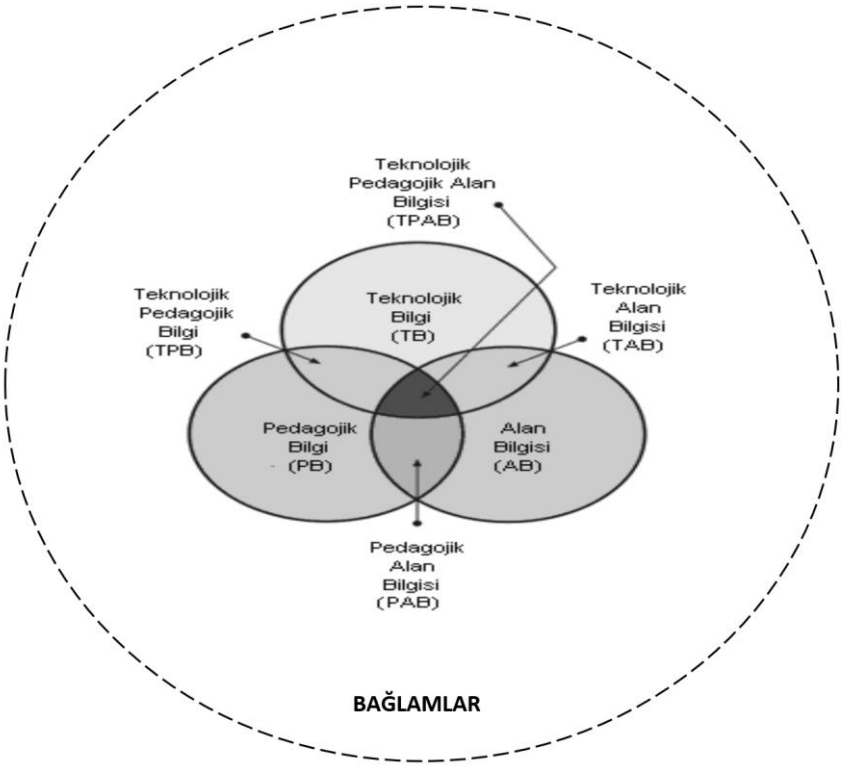
Bu beceriler öğretim elemanlarının eğitim-öğretim etkinliklerini yürütürken sahip olmaları gereken beceriler olmakla beraber özünde oldukça genel bir çerçeve çizmektedir.

Dijital araçlar ve çevrimiçi ortamların eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlaması öğretim elemanlarının geleneksel öğretime yönelik becerilerinin yanında dijital ortamların pedagojik kullanımına yönelik beceriler de geliştirmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Öğretim elemanlarının yeterlilikleri üniversitelerin çıktıları olan öğrencilerin küresel ekonomide yaşamboyu var olma becerilerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretim elemanlarının da gelişen koşullara ayak uydurması, değişen eğitim paradigmasına uyumlu yeterlilikler geliştirmesi gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının sahip olması gereken dijital becerilere yönelik kavramsal çerçevelerden en yaygın olarak dile getirilenlerden biri Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisidir (TPAB) (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPACK). Mishra ve Koehler (2006) tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri tanımlamak amacıyla geliştirilen bir kavramsal çerçeve olan TPAB, Shulman'ın (1986, 1987) önerdiği pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramının özellikle dijital çağa uyarlanmış hali olarak değerlendirilebilir. Shulman (1986) alan bilgisini (AB) "öğretmenin zihnindeki bilginin miktarı ve düzenlenmesi", pedagojik alan bilgisini (PAB) ise "bir alanda en çok kapsanan konular, bu düşünceleri en faydalı biçimde temsil eden sunum biçimleri, en güçlü analojiler, örnekler, açıklamalar, gösterimler- bir bakıma bir konuyu diğerleri tarafından anlaşılabilir hale getirebilecek temsil ve düzenleme biçimleri" olarak tanımlamakta, yine belirli konuların farklı öğrenci grupları tarafından nasıl algılanacağını öngörebilme becerisini de bu tanımın içine dahil etmiştir (s. 9). Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, Shulman'ın tanımladığı beceriler konunun öğretmen tarafından bilinip bilinmemesini değil, konu alanının özelliklerine göre konuların öğrencilere nasıl ve hangi yöntemlerle aktarılacağının bilgisidir. Shulman'a (1987) göre PAB "içerik ve pedagojinin belirli konular, problemler veya durumların öğrenenlerin farklı ilgi ve becerilerine göre nasıl düzenlenip, temsil edilip, uyarlanacağının ve öğretim amaçlı sunulacağının bir harmanlamasıdır" (s. 8).

Mishra ve Koehler'in Shulman'ın görüşlerine dayandırdıkları TPAB ise eğitsel süreçlerde kullanılan analog ve dijital araç ve platformların eğitsel süreçlere dâhil

edilmesini pedagojik temellere dayandırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. TPAB'ın üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar teknoloji, pedagoji ve alan bilgisidir. Temel bileşenlerin kesişim noktaları ise bu üç bileşenin birbirleri ile ilişkisini belirlemektedir (Şekil 2.5):



Şekil.2.5. *Teknolojik pedagojik alan bilgisi (Yayımcının izniyle uyarlanmıştır, ©2012 tpack.org)*

Mishra ve Koehler (2006) bu üç alanın birbiriyle olan karmaşık ilişkisinin öğretmenler tarafından özümsenmesini temel bir beceri olarak görmektedir. TPAB'ın çerçevesini sözü edilen alanlar oluştursa da Koehler ve Mishra (2009, s.62), bu bilgi alanları arasındaki ilişkinin de en az alanların kendi kadar önemli olduğunu savunmaktadır. Koehler ve Mishra (2009) bu nedenle her bir kesişim alanının ayrı ayrı açıklamışlardır:

- **Alan Bilgisi (AB):** Öğrenilecek konuya ilişkin kavramlar, kuramlar, görüşler, uygulamalar ve yaklaşımları kapsayan alan bilgisi
- **Pedagojik Bilgi (PB):** Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, sınıf yönetimi, ders planı hazırlama, ölçme-değerlendirme gibi öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin derin bilgi

- **Teknolojik Bilgi (TB):** Bilgi teknolojilerinin günlük ve mesleki yaşantıda kullanım alanlarına, teknolojinin avantaj ve sınırlılıklarına ilişkin bilgi ve değişen teknolojilere uyum sağlayabilme
- **Pedagojik Alan Bilgisi (PAB):** Belirli bir konu alanının nasıl öğretileceğine ilişkin farklı yaklaşımlar, müfredat oluşturma, ölçme-değerlendirme stratejileri bilgisi
- **Teknolojik Alan Bilgisi (TAB):** Belirli konu alanlarının hangi teknolojileri kullanarak daha iyi öğretilebileceğine ilişkin bilgi
- **Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB):** Belirli pedagojik tasarım ve stratejilerde çeşitli teknolojilerinin kullanımının avantajları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgi
- **Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB):** Belirli konu alanlarının öğretiminde alana uygun teknolojilerin seçimi ile uygun pedagojik yaklaşımını kullanarak bilgiyi yapılandırma sürecine ilişkin bilgi

Her bir kesişim alanı irdelendiğinde TPAB'ın teknoloji-pedagoji-alan bilgisini bir bütün olarak ele aldığı, her bir bileşenin birbirleri ile harmanlanmasının TPAB'ın özünü oluşturduğu söylenebilir. TPAB, ağırlıklı olarak K12 düzeyinde eğitim veren öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik olarak ele alınsa da yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının da TPAB yeterliliklerine sahip olması gerektiği savunulmaktadır (Koehler, vd., 2013; Rienties vd., 2013; Herring vd., 2016; Maor, 2017; Ouyang ve Scharber, 2018). TPAB her düzeydeki eğitimciler için değerli görülmekle birlikte eğitimcilerin sahip olması gereken becerileri tanımlamamaktadır. Bu nedenle kavramsal bir çerçeve olarak ele alınmaktadır.

Benzer bir kavramsal çerçeve UNESCO (2008) tarafından oluşturulmuştur. TPAB'dan farklı olarak, öğretmenler için yeterlilik standartlarına yönelik tanımlanan çerçeve eğitimcilerin kurumsal kimliklerine ilişkin yeterliliklerini de kapsamaktadır: (Şekil 2.6):



Şekil 2.6. *Öğretmenler için EİT yeterlilik standartları (UNESCO, 2008)*

UNESCO'nun tanımlamış olduğu çerçeveden de anlaşılacağı üzere öğretim elemanlarından politika ve vizyon, müfredat ve değerlendirme, pedagoji, EİT, kurum ve yönetim ve mesleki gelişimi kapsayan pek çok alanda teknolojik bilgiye sahip olması beklenmekte, bu bilgileri de süreçlerde uygulaması talep edilmektedir.

Higher Colleges of Technology (2015) küreselleşen ve gittikçe dijitalleşen iş dünyasında hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının şu becerilere sahip olmaları gerektiğini açıklamıştır:

- Yaşamboyu öğrenme
- Telif haklarını anlama
- Zaman yönetimi
- Grafik tasarım
- Ses kaydı
- Web 2.0
- Ekran görüntüsü ve kaydı alabilme
- E-Portfolyolar
- Çevrimiçi görüşme
- Mobil öğrenme
- İşbirliği

Bonk (2006) ise çevrimiçi eğitim vermiş öğretim elemanlarıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda çevrimiçi ders verebilmek için önem sırasına göre şu becerilere sahip olunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır:

- Ders geliştiricisi
- Moderatör veya öğrenmeyi kolaylaştırıcı
- Konu alanı uzmanı
- Öğretim elemanı
- Öğrenci danışmanı
- Teknoloji uzmanı
- Program koordinatörü veya geliştiricisi (s.8)

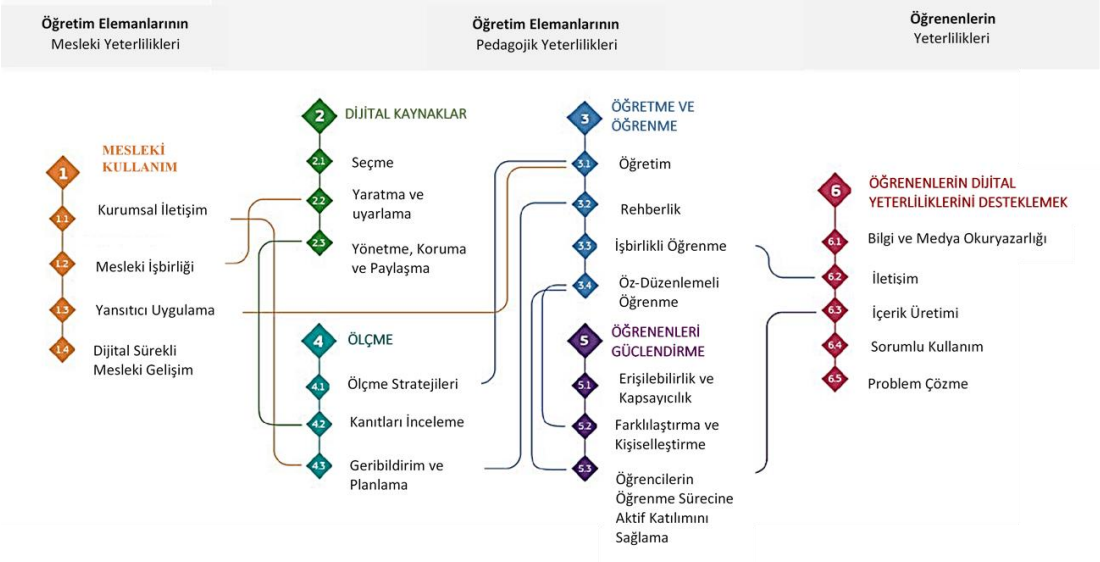
Bonk'un (2006) belirtmiş olduğu roller çevrimiçi öğrenmeye yönelik becerilerdir. Ancak, dijital teknolojilerin yüzyüze derslerde de kullanılmaya başlanması, yüzyüze programlarda da ÖYS'lerin ve diğer dijital platformlarında kullanılmaya başlanması nedeniyle örgün eğitimde ders veren öğretim elemanlarının da bu becerilere sahip olması gerektiği savunulabilir.

Bonk (2006)'un çalışmasında ayrıca dijital teknolojiler aracılığıyla da değişmekte olan yeni öğrenme paradigmasında sırasıyla şu tekniklerin kullanılacağı öngörülmüştür:

- Problem çözme ve işbirliğine dayalı görevler,
- Problem tabanlı öğrenme,
- Tartışma,
- Durum temelli stratejiler,
- Simülasyonlar ve rol yapma,
- Öğrenci tarafından üretilen içerikler,
- Koçluk veya yol göstericilik yapma,
- Yönlendirmeli (guided) öğrenme,
- Araştırma ve keşfetmeye dayalı öğrenme,
- Düz ders anlatımı ve öğretmen merkezli eğitimler,
- Çözüm sürecini örnekleme,
- Sokratik soru-cevap yöntemi (s. 9).

Dijital araçlar ve ortamların yapısı düşünüldüğünde, yukarıda sözü geçen öğrenme ve öğretme tekniklerinin bu ortamlarda etkili, verimli ve çekici bir şekilde nasıl yürütülebileceğine ilişkin öğretim elemanlarının becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerine yönelik en kapsamlı çalışma Avrupa Komisyonu Bilim Merkezi (European Commission Science Hub)[5] tarafından geliştirilmiştir. Merkez, dijital teknolojilerdeki gelişmelere bağlı olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzey ve alandaki öğretim elemanlarının sahip olması gereken dijital becerilere yönelik bir çerçeve hazırlamıştır. Mayıs 2017'ye kadar çeşitli paydaşlardan görüş alınarak hazırlanan DigCompEdu (Digital Competence of Educators)[6] adlı çerçevede öğretim elemanlarının sahip olması gereken beceriler kısaca şöyle özetlenmiştir (Redecker, 2017):



Şekil 2.7. *Avrupa Komisyonu eğitimciler için dijital yeterlilikler çerçevesi yeterlilik alanları (Redecker, 2017)*

Şekil 2.7'de de açıklandığı üzere öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterlilikler dijital teknolojilerin mesleki yaşantıda kullanımı, dijital kaynakların seçilmesi, üretilmesi ve paylaşımmı, öğretme ve öğrenme süreçlerinde dijital teknolojileri kullanma, farklı gereksinimlere sahip öğrenenlerin özelliklerine uygun dijital teknoloji kullanımı ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik yeterlilikler olarak belirlenmiştir. Çerçevede öğretim elemanlarının sahip olabilecekleri yeterlilikler Genel Avrupa Dil Yeterlilikleri Çerçevesinde kullanılan yeni başlayanlardan (A1) Öncü (C2)'ye kadar olan sınıflamaya göre sınıflanmıştır (Redecker, 2017) (Tablo 2.10):

[5] https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu
[6] https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_english.pdf

Tablo 2.10. *Avrupa Komisyonu eğitimciler için dijital yeterlilikler çerçevesi yeterlilik ölçütleri (Redecker, 2017)*

	Yeni Başlayan (A1)	Keşfeden (A2)	Hevesli (B1)	Profesyonel (B2)	Uzman (C1)	Öncü (C3)
Mesleki kullanım	Sınırlı kullanım, Emin değil	Farkında, Temel araç kullanımı	Etkili kullanım, Sorumlu kullanım, Deneysel	Yapılandırılmış, Yaratıcı, Duyarlı, Şeffaf, Yansıtmalı Uygulama	Eleştirel, Stratejik: Değerlendir-me, tartışma, yansıtma	Yeniden tasarlama, yenilik yapma
Dijital Kaynaklar	Sınırlı kullanım, Emin değil	Farkında, Temel araç kullanımı	Temel ölçütler, Temel stratejiler, Bazı ileri düzey özellikler	İleri düzey stratejiler, Karmaşık ölçütler, Kaynak yaratma	İleri düzey araçları kapsamlı kullanım, kaynaklar yayınlama	Profesyonel olarak üretme ve yayınlama
Öğrenme ve Öğretme	Sınırlı kullanım, Emin değil	Farkında, Temel araç kullanımı	Anlamlı entegrasyon ve uygulama	Güçlendirme Destekleyici	Yönlendirme Esnek uyarlama, stratejik, amaçlı	Öğretimde yenilik yaratma
Ölçme	Sınırlı kullanım, Emin değil	Farkında, Temel araç kullanımı	Geleneksel yaklaşımları iyileştirmek için dijital araçları kullanma	Stratejik, etkili kullanım	Kapsamlı, eleştirel, yansıtmalı uygulama	Ölçmede yeni yöntemler yaratma
Öğrenenleri Güçlendirme	Sınırlı kullanım, Emin değil	Farkında, Temel araç kullanımı	Öğrenenlerin güçlendirilmesine yer vermek	Öğrencileri güçlendir-mek için geniş bir yelpazedeki araçları stratejik olarak kullanmak	Kapsamlı, eleştirel, destekleyici	Yeni stratejiler üretme
Öğrenenlerin Dijital Yeterliliklerini Geliştirme	Öğrenenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmek için sınırlı strateji kullanımı	Öğrenenlerin dijital araçlar kullanımını destekler	Öğrenenlerin dijital yeterliliklerini geliştirecek etkinlikler uygulama	Çeşitli stratejileri stratejik olarak kullanmak	Öğrenenlerin dijital yeterliliklerini kapsamlı ve eleştirel olarak desteklemek	Öğrenenlerin dijital yeterliliklerini desteklemek için yenilikçi yapılar kullanma

Tabloda 2.10’da belirtildiği üzere, her bir ölçütteki beceri düzeylerine göre yeterlilik düzeylerinin sınıflaması yapılmış, çerçeve kapsamında her bir yeterlilik alan ve alt alanında yeterlilik düzeyine göre yeterlilik ifadeleri sunulmuştur.

İlgili yeterlilikler çerçevesinde de belirtildiği gibi, dijital çağda öğretim elemanları öğrenme sürecinin her aşaması ve kapsamına yönelik dijital yeterlilikler geliştirmelidir. Bu yeterlilikler dijital araç ve ortamların kullanımıyla sınırlı kalmamalı, pedagojik süreçler de göz ardı edilmemelidir.

3. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmadan elde edilen bulguların bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine dayanak olan sistem yaklaşımı; mesleki gelişim; araştırma kapsamında tasarlanan mesleki gelişim etkinliğinde temel alınan yetişkin eğitimi kuramı, probleme dayalı öğrenme ve tasarlanan eğitimde uygulanan eğitim modeli olarak Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler; tasarlanan eğitimin değerlendirilmesine yol gösteren Kirkpatrick'in mesleki gelişim değerlendirme modeli ve bir öğretim elemanının dönüşüm sürecinin incelenmesinde kullanılan dönüştürücü öğrenme kuramı ele alınmıştır. Kuramsal ve kavramsal çerçevenin açıklanmasından sonra ise öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik dünyada ve Türkiye'de yapılmış araştırmalardan örneklere yer verilmiştir.

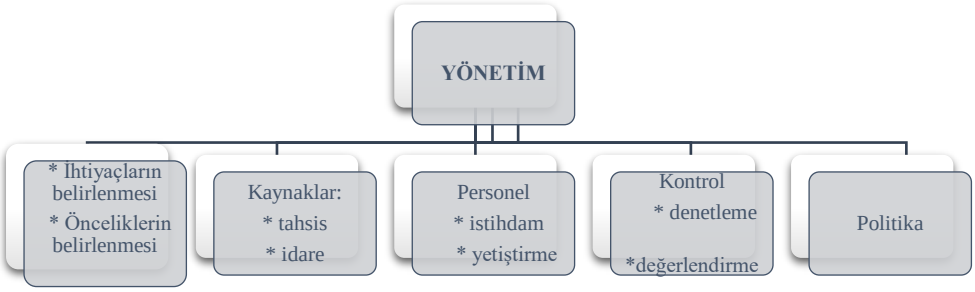
3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem "belirli parçalardan (alt birimlerden) oluşan, bu parçalar arasında belirli ilişkiler olan, bu parçaların aynı zamanda dış çevre ile ilişkili olduğu, bir amaca veya sonuca ulaşmak üzere fiziksel veya kavramsal, birden çok bileşenin oluşturduğu bütün" olarak tanımlanmıştır (Koçel, 1984, s.38). Eren Şenaras ve Sezen (2017) ise sistemi "belli bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan ve birbirlerini etkileyen parçalardan oluşan bir bütün" olarak tanımlamışlardır (s. 41). Sistemlerin genel olarak beş bileşenden oluştuğu belirtilmektedir. Bunlar girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevredir.

Yönetim alanında sıklıkla benimsenen sistem yaklaşımı, problemlerin çözümüne problemi oluşturan tüm bileşenleri ele alarak bütüncül bir bakış açısı getiren bir problem çözme yaklaşımıdır (Chen, 1975, s.34, Şenaras ve Sezen, 2017, s. 47). Söz edilen problemler herhangi bir bağlamda çözülmesi gereken bir sorun veya var olan durumla hedeflenen durum arasındaki fark olabilir. Bu tanımlardan yola çıkarak sistem yaklaşımının problemlerin çözümüne sistematik bir bakış açısıyla, kapsayıcı, bütüncül, parça-bütün ilişkisinin tüm boyutlarını ele alan bir problem çözme yöntemi olduğu söylenebilir.

Sistem yaklaşımı pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da benimsenmiştir. Özellikle karmaşık sistemler barındıran uzaktan eğitim uygulamalarında da benimsenen bir model olmuştur. Moore ve Kearsley (2005, 2012) uzaktan eğitim yönetim ve

organizasyonu için kapsamlı bir sistem modeli geliştirmiş ve bu sistemin bileşenlerini beş ana başlıkta ele almıştır (Şekil 3.1):



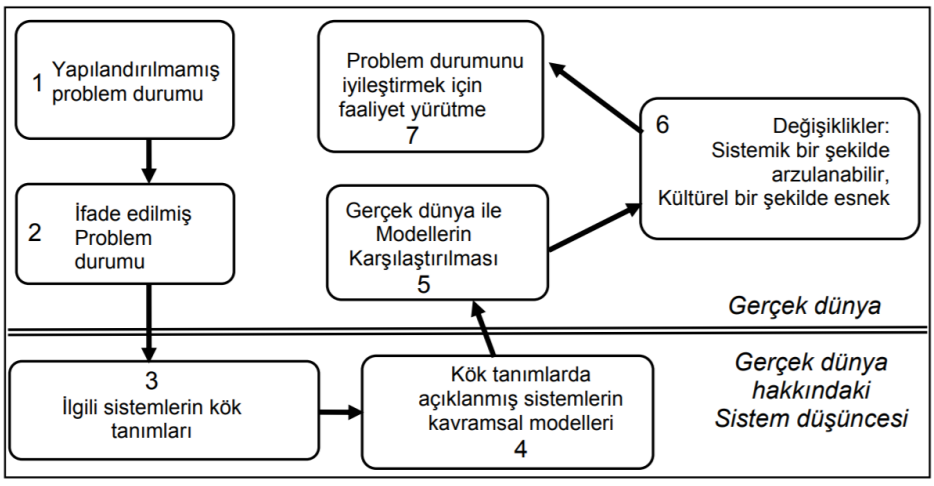
İçerik kaynakları	Program/ders tasarımı	Dağıtım	Etkileşim	Öğrenme ortamı
Kurum Bireysel ikili usûl tekli usûl Ortaklık İçerik uzmanlarını yönetir. İhtiyaç analizi yapar. Ne öğretileceğine karar verir.	Ders ekibi *İçerik uzmanları *Öğretim tasarımcısı Grafik tasarımcı Ağ tasarımcısı *Ses/görüntü yapımcısı *Editör *Değerlendirmeci *Ders yöneticisi	İletişim ortamları Metin Görüntü Ses Teçhizat Teknoloji *Kayıtlı* Basılı/çevrimiçi Ses: CD/teyp/çevrimiçi Video: CD/teyp/ Çevrimiçi *Yayın* Ses: Radyo Video: Televizyon *Etkileşimli* Sesli konferans Videokonferans Uydu/kablo Masaüstü Bilgisayar/İnternet/ WWW	Öğretim elemanları Danışmanlar İdari personel Kütüphaneciler Yardım masaları Öğrenme merkezleri/ Bölge koordinatörleri Diğer öğrenciler	İşyeri Ev Sınıf Öğrenme merkezi Seyahat

Şekil 3.1. *Uzaktan eğitim için bir sistem modeli (Moore & Kearsley, 2012, s.14)*

Sistemin bileşenleri incelendiğinde ihtiyaçların belirlenmesi, kurumsal kaynaklar, kurum personeli, kontrol mekanizmaları ve kurum politikası bileşenlerinin sistem yapısını oluşturduğu görülmektedir. McKinsey'in 7S modelinde (Channon ve Chaldart, 2015) kurumların dönüşümünde dönüşmesi beklenen strateji, yapı, sistemler, tarz, personel, beceriler, ortak değerler ile karşılaştırıldığında dönüşüm süreçlerinde de sistem

yaklaşımının gerekli olduğu görülmektedir. Eğitim bağlamında ise kurumun fiziki kaynakları ve insan kaynağının eşgüdümlü çalışabilmesi için çevrimiçi eğitimin yaygınlaşmasıyla yükseköğretim kurumları için de benzer bir sistemin ve bu sistemin bileşenlerin varlığından söz edilebilir. Gittikçe dijitalleşen yükseköğretimde sistemin bileşenlerinin de bu değişime ayak uydurması kaçınılmazdır. Moore ve Kearsley'in (2005, 2012) önerdiği sistem yapısı yükseköğretim kurumlarına uyarlandığında özellikle program/ders tasarımı bileşeni dikkat çekicidir. Dijitalleşen eğitimde özünde öğretim elemanlarının da bu işlevlerin çoğunluğunu (*işaretiyle belirtilenler) gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının da sistemin diğer birimleriyle birlikte değişmesi beklenmekte, bu da öğretim elemanlarının yeterlilikleriyle yakından ilişki görülmektedir. Alexander vd. (2019) öğretim elemanlarının dijital çağda üstelenmesi gereken rollere yönelik girişimleri çözülmesi zor bir problem olarak değerlendirmiştir. Son derece dinamik bir yapıya sahip dijitalleşme sürecinde öğretim elemanlarının rollerinin tanımlanması ve bu rollere göre becerilerinin yenilenmesi de iyi yapılandırılmamış bir problem olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, süreçte soft system düşüncesinin benimsenmesi uygun olabilir.

Özellikle iyi yapılandırılmamış problemlerin çözümünde soft sistem düşüncesinin benimsenmesi önerilmektedir (Checkland, 1981; Checkland, 2000; Tecim, 2004). Soft systems düşüncesinde süreç, problem durumunun tanımlanması, probleme ilişkin modellerin incelenmesi, içinde bulunulan bağlama uyarlanması ve problemin çözümüne bütüncül bir yaklaşımla etkinliklerde bulunma ile devam etmektedir. Checkland'ın (1981) soft sistem düşüncesi modellemesi Şekil 3.2'de gösterilmiştir:



Şekil 3.2. *Yedi aşamalı soft sistem modeli (Checkland, 1981)*

Bu yapıya göre süreç öncelikle yapılandırılmamış problem durumunun net bir şekilde ifade edilerek çözüme yönelik ilk adımların atılmasıyla başlamaktadır. Ardından sistem bileşenleri tanımlanmakta, bu bileşenlere ilişkin kavramsal modeller gerçek dünyadaki modeller ile karşılaştırılmakta, sistemde istendik değişikliklere yönelik kabul edilebilir ve uygulanabilir değişiklikler ile problemin çözümüne yönelik etkinlikler yürütülmektedir.

3.2. Mesleki Gelişim

Özellikle 20. Yüzyılın ortalarından itibaren EİT'teki gelişmeler doğrultusunda bilginin doğası, yapısı ve gelişimindeki önemli değişimler çeşitli meslek gruplarında görev yapan bireylerin mesleklerini yapmak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarını da kökten değiştirmeye başlamış, bireylerin mesleki yeterliliklerini sürekli olarak güncellemeleri gereği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda mesleki gelişim olgusu pek çok meslek grubunun iş yaşantısının önemli bir parçası olmuştur.

Eraut (1994) mesleki gelişimi "bir iş alanı için gerekli bilgi, beceri ve tutumların yapılandırılmış veya yapılandırılmamış ortamlarda geliştirilmesi", Cambridge Business English Dictionary (Professional development, 2018a) "belirli mesleklerde çalışan yönetici ve personele bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla verilen eğitim", Business Dictionary (Professional development, 2018b) "çalışanların becerilerinin işyerinde ya da kurum dışında eğitimler veya başkalarının aynı işi yaparken gözlemlemesini sağlayacak olanaklar yaratarak arttırılması süreci" olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, mesleki gelişim, mesleğin çağın koşullarına uygun bir şekilde sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla çalışanların mesleğe ilişkin bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerinin yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış veya yapılandırılmamış ortamlarda güncellenmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick'e (2007) göre herhangi bir mesleki gelişim programı üç olası hedefe yöneliktir:

- Katılımcıların işleriyle ilgili *bilgi* edinmesi için,
- Katılımcıların yeni *beceriler* edinmesi ve/veya var olan becerilerini arttırması,
- Katılımcıların *tutum*larını değiştirmesi (s. 47).

Burada önemli olan mesleki gelişimin bir süreç olmasıdır. Diğer bir deyişle, mesleki gelişim bir 'olma durumu' değil, bir 'oluş süreci', başka bir ifadeyle bir öğrenme sürecidir ve mesleğin yapıldığı bağlamların değişmesi nedeniyle süreklilik arz eder.

3.2.1. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretim elemanlığı da bilgi ve becerilerin sürekli güncellenmesini gerektirmektedir. Daha önce de ele alındığı gibi özellikle 20. Yüzyılın ortalarından itibaren EİT'te, öğrenen profilinde, öğrenme paradigmasında gözlemlenen değişimler göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanlarının mesleki gelişimi gittikçe daha da önem kazanmaktadır. The Glossary of Education Reform (2013), mesleki gelişimi eğitim bağlamında "yöneticiler, öğretmenler ve diğer eğitimcilerin mesleki bilgi, yeterlilik, beceri ve etkililiğini arttırmak amacıyla uygulanan çeşitli özel yetiştirme, formal eğitim veya ileri düzey mesleki öğrenme etkinlikleri" olarak tanımlanmıştır (para. 1). Bu bağlamda öğretim elemanlarının mesleki gelişimi de diğer meslek gruplarında olduğu gibi sistematik olarak ele alınması gereken bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

3.2.1.1. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik modeller ve etkinlikler

Guskey'e göre (1995) eğitim pek çok eğitsel bağlamda gerçekleşebileceği için öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde tek bir modelden söz edilmesi mümkün değildir (s. 117). Bu nedenle alanyazın incelendiğinde mesleki gelişim modeli adı altında sunulan pek çok modelin, özünde belirli bir kurumda veya eğitsel bağlamda gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin çerçevesini tanımladığı görülmektedir. UNESCO Eğitim Planlaması Enstitüsü için hazırlanan, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik kapsamlı alanyazın taramasında Villegas-Reimers (2003) eğitimciler için mesleki gelişim model ve yöntemlerini iki grupta özetlemiştir (Tablo 3.1):

Tablo 3.1. *Mesleki gelişim etkinlikleri model ve yöntemleri (Villegas-Reimers, 2003, s.70)*

Kurumsal ortaklık modelleri	**Küçük grup modelleri veya bireysel modeller**
Mesleki Gelişim Okulları	Denetleme: geleneksel ve klinik
Diğer üniversite-okul işbirlikleri	Öğrenci performansı denetlemesi
Diğer kurumlar arası işbirlikleri	Çalıştay, seminer, dersler vd.
Okul ağları	Durum-tabanlı çalışmalar
Öğretmen ağları	Öz-yönelimli gelişme
Uzaktan eğitim	İşbirlikli gelişim veya okul gelişimi
	İyi uygulamaların gözlemlenmesi
	Öğretmenlerin yeni rollere katılımı
	Beceri gelişimi modeli
	Yansıtıcı modeller
	Proje-tabanlı modeller
	Ürün dosyaları
	Eylem araştırması
	Öğretmen anlatılarının kullanımı
	Kuşak veya çağlayan (kaskad) modeli
	Koçluk/mentörlük

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik uygulanan modellerin de benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu etkinliklere örnekler daha sonra "Dünyada Öğretim Elemanlarının Dijital Dönüşüme Yönelik Mesleki Gelişimi" başlığı altında da örneklenecektir.

Farklı modeller içinde eğitimcilerin mesleki gelişimde kullanılabilecek etkinlik türleri ise Richards ve Farrell (2005) tarafından sınıflanmıştır (Tablo 3.2):

Tablo 3.2. *Öğretmen gelişimi etkinlikleri (Richards ve Farrell, 2005, s.14)*

Bireysel	**Birebir**	**Grup-temelli**	**Kurumsal**
Öz-denetim	Akran koçluğu	Durum çalışmaları	Çalıştaylar
Günlük tutma	Akran gözlemi	Eylem araştırması	Eylem araştırması
Kritik olaylar	Eleştirel arkadaşlıklar	Günlük tutma	Öğretmen destek
Ürün dosyaları	Eylem araştırması	Öğretmen destek	grupları
Eylem araştırması	Kritik olaylar	grupları	
	Takım öğretimi		

Modellerin sınıflanmasında olduğu gibi, temelde öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılan bu etkinlik türleri öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde de kullanılabilmektedir. Latchem ve Lockwood (1998) öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde şu etkinliklerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir:

- Merkezi olarak sunulan çalıştay ve seminerler,
- Yüksekokul/bölüm bazında eğitim, mentörlük ve destek,
- Bireysel çalışma/çevrimiçi öğrenme,
- Bireysel veya işbirlikli eylem araştırması ve yansıtıcı uygulama,
- İyi örneklerin sergilenmesi,
- Yüzyüze veya çevrimiçi uygulama toplulukları,
- Araştırma izinleri (sabbatical), geçici görevlendirmeler, değişim programları ve gözlem ziyaretleri,
- Konuk uzman sunumları,
- Formal eğitim,
- Kampüs dışı konferanslara katılım ve kurum içi öğretme ve öğrenme forumları.

Listeden de anlaşılacağı üzere, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde kullanılan pek çok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde genel eleştirinin bu etkinliklerin çoğu zaman tek seferlik olarak düzenlenmesi ve sürekliliğinin sağlanmaması konusunda olduğu görülmekte, bu nedenle de kurumların ihtiyaç ve imkânları dahilinde birden fazla etkinliğin bir arada kullanıldığı, aynı zamanda etkinliklerin sürekliliğinin sağlandığı modeller önerilmektedir (Sorcinelli, 2002; Latchem, Odabaşı ve Kabakçı, 2006; Gosling, 2009; Austin ve Sorcinelli, 2013; Dysart ve Weckerle, 2015; Thomas vd., 2016).

Bergquist ve Phillips'e (1975) göre öğretim elemanları öğretimi öncelikli görevleri arasında benimsemez veya yeni yöntem veya teknikleri uygularken zorlanacağını düşünürse direnç gösterebilir. Bunun yanı sıra öğretim elemanı değişime açık olursa; ancak kurumsal ve/veya birim bazında engel veya sınırlamalarla karşılaşırsa yeni yöntem ve teknikleri benimsemeyebilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik modeller şu üç alanda değişimi hedeflemelidir (s.182):

- Tutum
- Süreç
- Yapı

Bu üç yapı incelendiğinde etkili bir mesleki gelişimin yalnızca kişilere verilecek formal veya formal olmayan eğitimlerle sağlanamayacağı, kurumsal iklimin ve kurum

kültürünün de değişim ve gelişimi destekleyecek biçimde şekillendirilmesi gerektiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretim elemanlarına kazandırılacak yeni bilgi ve becerilerin uygulanması için gerekli yönetimsel yapının da sağlanması gereklidir.

Latchem, Odabasi ve Kabakçı (2006) Türkiye'de üniversiteler için bir çevrimiçi mesleki gelişim modeli önermişlerdir. Kendi kendine çalışma modeline göre tasarlanmış sistemde üç ana bileşenden oluşan modelin yapısı şu şekilde önerilmiştir:

DUYURULAR

- Anasayfa
- Yetiştirme programları/kaynakları indeksi
- Bildiri panosu
- Haberler

BİLGİ VE YETİŞTİRME KAYNAKLARI

- Türk öğretim elemanları tarafından geliştirilmiş bilgi ve yetiştirme kaynakları
- PowerPoint sunuları, ders metinleri ve konuk uzmanların sunumlarının sesli ve görüntülü kayıtları
- Ders ve ders malzemelerinden örnekler
- İnternetteki diğer mesleki gelişim kaynaklarına bağlantılar
- Sıkça Sorulan Sorular (SSS) ve yanıtları

İLETİŞİM

- E-posta
- Eşzamansız konferans araçları
- Eşzamansız işbirliği araçları
- Tartışma panoları
- Videokonferans ve audiokonferans
- Yardım Masası
- Forum (s.24)

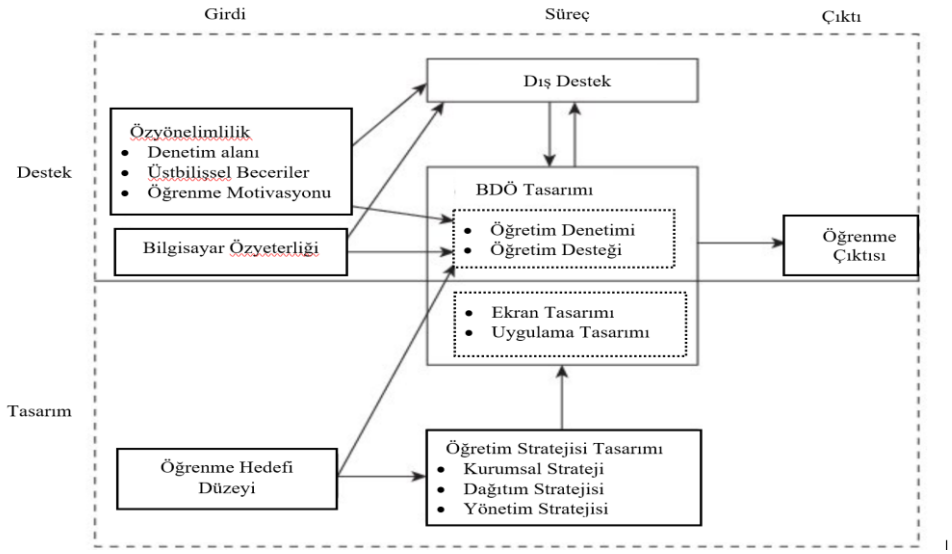
Önerilen çevrimiçi mesleki gelişim modelinin en dikkat çekici yanlarından biri bilgi ve kaynakların Türk öğretim elemanları tarafından hazırlanmasıdır. Sistemin tüm bileşenlerinin ele alındığı model, özünde çevrimiçi kullanılacak öğrenme platformunun bileşenlerinin belirlenmesidir. İçeriğin Türk öğretim elemanlarının ihtiyaç ve ilgilerine göre belirlenmesinin gerekliliğinin vurgulandığı öneride Latchem, Odabasi ve Kabakçı (2006) diğer ülkelerdeki deneyimlere dayanarak şu konuların kapsanmasını önermişlerdir:

- Üniversitede öğretim ve öğrenme kuram ve uygulamalarına giriş
- Öğrenenler ve öğrenme

- Müfredat ve ders tasarımı
- Ders anlatımı
- Akademik danışmanlık
- Laboratuvar, pratik ve alan çalışmaları
- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi
- Öğrenci değerlendirme
- Lisansüstü eğitim
- Açık ve uzaktan öğrenme
- Bilgi ve İletişim teknolojileri
- Materyal tasarımı ve geliştirme
- Öğrenci desteği
- Telif hakları ve intihal
- Yükseköğretimde öğretim ve öğrenme
- Değişim yönetimi (s.24-25).

Önerilen içeriklerden de anlaşılacağı üzere, model özünde yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri yürütecek öğretim elemanlarının araştırma-geliştirme dışında tüm eğitsel görev ve sorumluluklarını kapsayacak şekilde sunulmuştur. Bu yönüyle araştırmacıların sundukları model hem platform tasarımı hem de içerik olarak önemli bir yol gösterici olarak kabul edilmelidir. Ancak önerilen kapsamın genişliği göz önünde bulundurulduğunda, böyle bir mesleki gelişim programının tek bir ders olarak sunulması ve öğretim elemanlarının bir defada bu programı tek bir ders kapsamında tamamlaması yine öğretim elemanlarının sahip oldukları çeşitli sorumluluk ve yükümlülüklere nedeniyle pratikte uygulaması güç bir süreç olabilir. Bu nedenle önerilen konular, önerilen model kapsamında çeşitli anlamlı modüller halinde gruplanarak uygulanabilir.

Yetişkinler için bilgisayar tabanlı bir öğretim modelinin geliştirilmesinde de sistem yaklaşımı kullanılmıştır (Knowles, Holton III ve Stevenson, 2015). Destek ve tasarım boyutlarının girdi, süreç ve çıktı bağlamında değerlendirildiği bu modelde öğrenme hedeflerine erişilebilmesi için girdilerin süreç içerisinde etkileşimde bulunmaları gerekmektedir (Şekil 3.3):



Şekil 3.3. *Yetişkinler için etkili bir bilgisayar tabanlı öğretim modeli (Knowles, Holton III ve Stevenson, 2015, s. 280).*

Modele göre kısaca eğitim alacak bireylerin özyönelim, bilgisayar özyeterlilikleri ve öğrenme hedefleri sistemin girdilerini, öğretim süreçlerinde öğretim etkinliklerinin tasarımı ve sunuşu ile destek hizmetleri süreci, öğrenme çıktıları da çıktıları ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi için de benzer bir modelin benimsemesi yararlı olabilir.

3.2.1.2. Dünyada öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimi

Dijital teknolojilerin eğitsel süreçleri dönüştürmeye başlamasıyla beraber dünyada pek çok yükseköğretim kurumunda da dijital teknolojilerin eğitsel süreçlere anlamlı bir şekilde entegrasyonunun sağlanması için mesleki gelişim etkinlikleri verilmeye başlandığı gözlemlenmiştir. Özellikle çevrimiçi eğitim veren yükseköğretim kuruluşları çevrimiçi öğrenme etkinlikleri yürütecek öğretim elemanlarına çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemeye başlamışlardır. Bunların yanı sıra, daha önce de ele alındığı üzere temel eğitim hizmetleri kampüste yüzyüze eğitim vermek olan yükseköğretim kurumları da dijital dönüşüm kapsamında öğretim elemanlarına çeşitli destek ve mesleki gelişim olanakları sağlamaktadır.

Dünyada saygın üniversitelerin öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesini nasıl sağladıklarına ilişkin örnekleri incelemenin konuya ışık tutacağı düşünülebilir. Bu amaçla öğretim, uluslararası görünüm, araştırma, atıf sayısı

ve sanayi geliri kriterlerine göre dünyanın en iyi üniversitelerinin sıralandığı Times Higher Education World University Rankings 2016-2017 (Times Higher Education, 2016) sıralamasında eğitim alanında ilk ona girmiş olan üniversitelerin öğretim elemanı destek hizmetleri ve mesleki gelişim olanakları incelenmiştir. Tablo 3.3'te ilgili üniversitelerin mesleki gelişim birimleri, bu birimlerin web adresleri, mesleki gelişim hizmetleri ve hizmet verdikleri konular listelenmiştir (Bazı üniversitelerin ilgili konuda fakülte bazında birimleri de bulunmaktadır; bu nedenle ana birimler altında faaliyet gösteren birimler sunulmuştur) (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019):

Tablo 3.3. *Times Higher Education world university rankings 2017'de eğitim alanında ilk ona giren üniversitelerin öğretim elemanı destek hizmetleri (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

	Üniversite	Birim	Web Sitesi	Mesleki Gelişim Desteği	İçerik / Konu
1.	California Institute of Technology	Caltech Center for Teaching, Learning, & Outreach	https://serc.carleton.edu/StemEdCenters/profiles/101971.html	Oryantasyon programları, tek seferlik çalıştaylar, süreklilik arz eden çalıştaylar, seminerler, bireyselleştirilmiş danışmanlık hizmetleri	Dijital teknolojilerin eğitsel süreçlere entegrasyonu, ölçme-değerlendirme, geribildirim verme, KAÇED'ler ve alana özgü eğitsel etkinlikler
2.	Stanford University	Academic Technology Solutions Lab	https://vptl.stanford.edu/teaching-and-learning-innovation/learning-environments/ATL	Bireysel danışmanlık, grup danışmanlığı, hibe ve ödüller,	Eğitimde teknoloji kullanımı, teknoloji kullanımında iyi uygulamalar, alana özgü teknoloji desteği, öğretim tasarımı, çoklu ortam içerikleri üretimi,
		Stanford VPTL Vice Provost for Teaching and Learning	https://vptl.stanford.edu/getting-started-vptl	Bireysel danışmanlık, hibe ve ödüller, çevrimiçi kaynaklar, çevrimiçi dersler, iyi örnekler, mentörlük	Müfredat ve program oluşturma, yenilikçi sınıflar ve dijital öğretim uygulamaları, ölçme-değerlendirme, geribildirim, dijital öğrenme tasarımı, medya tasarımı ve üretimi, dijital platformların uzun süreli yönetimi, KAÇED, çevrimiçi öğrenme
		Stanford's Online Accessibility Program (SOAP)	https://soap.stanford.edu/	Çevrimiçi eğitim, yüzyüze eğitim, seminer, bireysel danışmanlık	Evrensel Tasarım İlkelerine göre içerik üretme
		Tech Commons	https://opensource.stanford.edu/knowledge	Video ve metin tabanlı wiki	Dijital teknolojiler
		Technology Training	https://uit.stanford.edu/service/techtraining	Webinarlar, sanal sınıflarda yürütülen çevrimiçi dersler, dokümanlar, özellikle öğretim tasarımı ve çevrimiçi ders geliştirme ile ilgili talebe bağlı kendi hızında ilerlenebilen çevrimiçi eğitimler, öğretim elemanı yönetiminde	Dijital teknolojiler, öğretim tasarımı

Tablo 3.3. (Devam) *Times Higher Education world university rankings 2017'de eğitim alanında ilk ona giren üniversitelerin öğretim elemanı destek hizmetleri(Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

				yürütülen çevrimiçi eğitimler, bireyselleştirilmiş teknoloji danışmanlığı hizmetleri ve laboratuvar çalışmaları hizmetleri	
		Stanford Faculty Development Center for Medical Teachers	http://sfdc.stanford.edu/	Çalıştay, bireysel danışmanlık	Tıp eğitimi ile ilgili alan öğretimi
3.	Cambridge University	Cambridge Teaching and Learning Center	https://www.cctl.cam.ac.uk/	Beş aylık yüksek lisans düzeyinde dersler, seminerler ve çalıştaylar, örnek olay incelemeleri, destek ve ödül programları	KAÇED'ler, ÖYS kullanımı, ders anlatımı, sunum teknikleri, danışmanlık, engelli öğrencilere eğitim, akreditasyon, yükseköğretimde öğretim elemanı rolleri
4.	Massachusetts Institute of Technology	Teaching and Learning Lab	https://tll.mit.edu/	Bireysel danışmanlık, seminerler, fakülte komitesi toplantıları, çevrimiçi dokümanlar	Ders, alan ve program tasarımı ve geliştirilmesi için araştırma tabanlı stratejiler, öğrenci merkezli pedagojiler, ölçme-değerlendirme, alana özgü pedagojiler
		MIT Open Learning	https://openlearning.mit.edu/educators	Proje hibeleri, çevrimiçi danışmanlık, çevrimiçi doküman, çevrimiçi eğitim, bireysel danışmanlık, alana özgü açık dersler	Sınıflarda dijital araç kullanımı, çevrimiçi ders geliştirme, açık ders malzemesi yayımlama, KAÇED oluşturma, ters yüz edilmiş öğrenme, dijital öğrenme malzemeleri tasarımı
5.	Oxford University	Oxford Learning Institute	http://www.learning.ox.ac.uk/teaching/	çalıştaylar, çevrimiçi eğitimler, doktora sonrası çalışmaları, seminerler, çevrimiçi kaynaklar, Bilişim Teknolojileri Hizmetleri Birimiyle ortaklaşa yürütülen danışmanlık hizmetleri	Yükseköğretimde öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin pek çok konuyu kapsamakla beraber işbirliği, süreç ve sonuç değerlendirme, simülasyon ve modelleme, çevrimiçi kaynaklar ve AEK, mobil uygulamalar, forum, blog ve wikiler ile sosyal medya araçlarının eğitsel kullanımı
		Oxford Digital Teaching Innovation Forum	http://www.learning.ox.ac.uk/teaching/networks/	Yüzyüze ve çevrimiçi toplantılar, çevrimiçi haberleşme grupları ve dokümanlar	Yükseköğretimde yenilikçi uygulamalar

Tablo 3.3. *(Devam) Times Higher Education world university rankings 2017'de eğitim alanında ilk ona giren üniversitelerin öğretim elemanı destek hizmetleri(Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

6.	Princeton University	The McGraw Center	https://mcgraw.princeton.edu/faculty	Mesleki gelişim programları; bireysel danışmanlık; çevrimiçi kaynaklar ve dersler; fakülte toplantıları; yükseköğretimde yenilikçi eğitsel uygulama projeleri için danışmanlık hizmeti, mentörlük, teknoloji entegrasyonunda mentörlük eğitimleri için hibe ve kaynak sağlama	Yenilikçi teknoloji ve pedagojileri eğitsel süreçlere entegre etme, öğretim tasarımı, ders tasarımı, etkileşimli dersler, ölçme-değerlendirme; çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış ve açık erişimli dersler ve ders içerikleri üretimi
		National Center for Faculty Development and Diversity (NCFDD)	https://gradschool.princeton.edu/professional-development/national-center-faculty-development-and-diversity	çalıştay, seminer, webinar gibi çevrimiçi kaynaklar	Öğretim elemanı olmak, yazmada üretkenliği arttırma, zaman yönetimi, mentörlük alma, dış ödenek sağlama, iş-hayat dengesini kurma
7.	Yale University	Yale Center for Teaching and Learning	https://ctl.yale.edu/technology	Birebir danışmanlık, iyi örneklerin sergilenmesi, ders gözlemi-dönüt süreçleri ve çalıştaylar, çevrimiçi kaynaklar	Öğretim, danışmanlık, akademik yazma, çevrimiçi öğrenme, video ve çoklu ortam içerikleri üretimi, ÖYS, bloglar, sanal sınıflar, öğrenci yanıt sistemleri, teknolojik sınıflar
8.	University of Chicago	The Office of Faculty Affairs	https://voices.uchicago.edu/bsdfacultyaffairs/faculty-development/	Seminer, çalıştay, yeni öğretim elemanları için oryantasyon programları,	Araştırma ve akademik yazın, kadın çalışmaları, finansal yönetim, öğretim elemanı hak ve sorumlulukları, görevde yükselme
		IT Services	https://uchicago.service-now.com/it?id=its_sc_cat_item&sys_id=29d3cc04139cb60027255eff3244b06e https://www.lynda.com/	Bireysel danışmanlık, kaynak sağlama, çevrimiçi eğitim	Sınıf içi teknoloji kullanımı, ÖYS, sanal laboratuvarlar, dijital içerik üretimi, web tasarımı

Tablo 3.3. *(Devam) Times Higher Education world university rankings 2017'de eğitim alanında ilk ona giren üniversitelerin öğretim elemanı destek hizmetleri(Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

9.	Harvard University	Office of Vice Senior Provost: Faculty Development and Diversity	https://faculty.harvard.edu/faculty-development	Alana özgü mentörlük, danışmanlık, seminer, çalıştay	Diğer birimlerin koordinasyonunu sağlıyor
		Harvard Web Publishing for Faculty	https://faculty.hwp.harvard.edu/	Çevrimiçi platform, bireysel danışmanlık	Web yayıncılığı, web tasarımı
		Derek Bok Center for Teaching & Learning	https://faculty.harvard.edu/media-information-technology	Çevrimiçi kaynaklar, bireysel danışmanlık, yaz seminerleri, öğle buluşmaları	Ders ve program tasarımı, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme, kapsayıcı eğitim, sınıf yönetimi, öğrenme teknolojileri
		Berkman Center for Internet & Society	https://cyber.harvard.edu/	Çevrimiçi kaynaklar, çevrimiçi eğitim, yüz yüze eğitim, çalıştay, seminer, forum, konferans	Dijital okuryazarlık, telif hakları, elektronik kaynak düzenlemesi, paylaşımı, çeşitli teknolojilerin kullanımı
		FAS Technology for Teaching, Learning, and Research	https://atg.fas.harvard.edu/	Yüzyüze ders, seminer, çalıştay	Fen-Edebiyat Fakültesi için eğitimde teknoloji entegrasyonu, ÖYS, çoklu ortam öğretim malzemeleri (ders web sayfaları, etkileşimli yazılımlar, özel yazılımlar, dijital video, sesli içerik üretimi), farklı pedagojik uygulamalar için sınıf içi teknoloji kullanımı desteği (çevrimiçi oylama, öğrenci yanıt sistemleri, ders gösterimleri, işbirliği araçları, öğrenme alanı tasarımı, tartışma forumları, çevrimiçi anket araçları, e-portfolyolar vb.), görselleştirme ve animasyon araçları (3D, biyobilişim, kavram haritaları, zaman çizelgeleri), tersyüz edilmiş öğrenme
		Harvard Office of the Vice Provost for Advances in Learning	https://vpal.harvard.edu/about		
10.	Columbia University	Columbia Center for Teaching and Learning	https://ctl.columbia.edu/	Bireysel danışmanlık, seminer, çalıştay, eğitim, oryantasyon programları, hibeler	Etkili öğretim yaklaşımları, çevrimiçi ortamlar ve medya araçları (Öğrenci yanıt sistemleri, bloglar, ÖYS, bulut depolama, işbirliği araçları, wikiler), çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış öğrenme, KAÇED, içerik üretimi

Tablo 3.3'te verilen dünya lideri üniversitelerin özellikle dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim stratejileri incelendiğinde her bir kurumun özellikle bu konuya odaklanan birim veya birimler kurduğu, 21. Yüzyılda yeni öğrenme yaklaşımları, dijital teknolojiler ve teknoloji entegrasyonu, çevrimiçi öğrenme üzerine seminer, çalıştay, yüzyüze ve çevrimiçi eğitimler, birebir danışmanlık hizmetleri, mentörlük hizmetleri, ödül ve hibe programlarının bulunduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, bu yükseköğretim kurumları öğretim elemanlarının dijital dönüşüme ve 21. Yüzyıl öğrenme paradigmasına yönelik geliştirilmesini kurumsal bir misyon olarak ele almış ve bu konuda somut adımlar atmışlardır. Times Higher Education'un sıralamasında dikkat çekici bir nokta ise tüm üniversitelerin Anglo-Amerikan Üniversiteler olmasıdır. Bu da dijitalleşme sürecinde Amerikan ve İngiliz Üniversitelerinin yükseköğretim dinamiklerinin şekillendirmedeki rolüne işaret edebilir.

Yukarıda sözü edilen iyi uygulamaların yanı sıra Kanada'nın en büyük eyaleti olan Ontario'da 2010 yılında kurulan teachonline.ca Contact North | Contact Nord yükseköğretimde görev yapan eğitimcilere yeni teknolojiler ve çevrimiçi öğrenmedeki gelişmeler hakkında bir kaynak oluşturmak, pratik araçlar sunmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için eğitimlerine teknolojiyi entegre etmelerini kolaylaştırmak amacıyla yola çıkmıştır (http-21). Bu amaçlar doğrultusunda öğretim elemanlarına

- Ontario'daki devlet üniversiteleri ve yüksekokullarındaki çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme uygulamalarını sunan 130 profil,
- Ontario'da yeni araç ve eğilimlerin yaygınlaştırılmasına yönelik analiz, yorum, kaynak ve öneriler,
- öğretim elemanlarının pedagoji, teknoloji ve çevrimiçi öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarına yönelik webinarlar ve
- dünyada eğitim teknolojileri, öğretme ve öğrenmeyle ilgili konferansların sürekli güncellenen bir listesini sunmaktadır.

Özellikle öğretim elemanlarının dijitalleşen yükseköğretimdeki ihtiyaçlarına yanıt olabilecek örnekleri sundukları "Pockets of Innovation" adlı platformda çeşitli yükseköğretim kurumlarının sekiz farklı temada toplanan projelerine yer vermişlerdir (http-22). Projelerin temaları şunlardır:

- Öğretim elemanlarının geliştirilmesi
- Harmanlanmış öğrenme

- Kurumsal değişim
- Çevrimiçi dersler
- Çevrimiçi programlar
- Açık Eğitsel Kaynaklar
- Ortaklık Fırsatları
- Teknoloji Liderleri

İlgili projelerden 20 tanesinin öğretim elemanlarının geliştirilmesi teması altında toplandığı görülmektedir. Tablo 3.4'te her bir projede öğretim elemanlarının geliştirilmesine yönelik uygulanan eğitimler ve özellikleri listelenmiştir. Platformda sunulan programlardan bir tanesi yalnızca kütüphanelerin sosyal medyadaki görünürlüğünün arttırılmasına yönelik çalışmaları kapsaması, bir diğeri de yalnızca öğrencilerin dijital platformu kullanım deneyimlerini içermesi nedeniyle incelemeden çıkartılmıştır.

Tablo 3.4. *Ontario üniversitelerinde öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik eğitimler (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

MODEL	KURUM	SÜRE	Platform	Amaç	Kapsam
Yüzyüze	Northern College (Munroe, 2015)	3 gün	Sınıf içi etkinlik	Eşzamanlı ve eşzamansız öğrenme deneyimleri yaratmak,	ÖYS kullanımı, tersyüz edilmiş sınıflar
	Ontario College of Art and Design University (McAllister & Roderick, 2014)	Kampüs çapında etkinlik - gösterim	Belirtilmemiş	ÖYS'yi (Canvas) etkili ve verimli kullanabilmek	İyi uygulamalardan örnekler sunumları
Çevrimiçi	Sheridan College (Evans, 2015)	Belirtilmemiş	ÖYS benzeri platform	Harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturabilmek ve dijital ortamları eğitsel amaçlı kullanabilmek	ÖYS araçlarının kullanımı,
	Carleton University (Burk and Lyons, 2014)	Belirtilmemiş (sürekli)	Modüler Açık Eğitsel Kaynaklar	Çevrimiçi öğrenmeyi tanıtmak	Belirtilmemiş
	Western University (Holland, 2012)	5 hafta (haftalık 5-8 saatlik okuma ve çevrimiçi etkinlik)	Belirtilmemiş (ÖYS benzeri platform)	Başarılı çevrimiçi öğrenme deneyimleri tasarlayabilmek	Çevrimiçi topluluklar oluşturma ve destekleme, kuramı uygulamaya koyma, çevrimiçi takımları destekleme, derste kullanılan araç ve stratejiler, edinilen roller, ÖYS, etkili değerlendirme konularında yansıtma
	La Cite (Bouffard, 2012)	Belirtilmemiş (modüllerin yanı sıra her altı haftada bir sanal toplantılar)	Eluminate	Öğretim elemanlarını teknolojilerin pedagojik kullanımına yönelik desteklemek	Ders planları, öğretim stratejileri, değerlendirme, videokonferans araçları, ÖYS
	The Humber Institute of Technology and Advanced Learning (Ihnat, 2012)	6 hafta	ÖYS	Öğretim elemanlarını çevrimiçi ortamlarda ders vermeye hazırlamak	ÖYS, wiki, podcast, sanal sınıflar, öğrenme nesneleri depoları, e-portfolyolar, zihin haritası araçları, video üretimi

Tablo 3.4. *(Devam) Ontario üniversitelerinde öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik eğitimler (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

MODEL	KURUM	SÜRE	Platform	Amaç	Kapsam
	Sir Sandford Fleming College (Brown, Geerinck, Bohart, Felthan, Heffernan & Callan, 2012)	Her biri 6-8 saatte tamamlanabilen 9 modül	ÖYS	Öğretim elemanlarına sınıf yönetimi ile ilgili bilgi beceri kazandırmak	Sınıf yönetiminde sorunlu durumlar ve başa çıkma stratejileri
	Algonquin College (Karimi, 2012)	Sürekli	Web sitesi (Kaynak veri tabanları, videolar, e-kitaplar, Kurumsal Öğrenme Merkezi kaynakları, Müfredat Uygulama Servisleri, çevrimiçi eğitimler, öğrenme nesneleri, Açık Eğitsel Kaynaklar)	Öğretim elemanlarının dijital teknolojileri öğrenmeyi destekleme amaçlı bilgilerini geliştirmek, derslerini harmanlanmış öğrenme veya çevrimiçi öğrenmeye dönüştürmelerini sağlamak	Kapsam belirtilmemiş *yalnızca 21. Yüzyılda öğretim elemanlığı çerçevesi yayınlanmış
Harmanlanmış	Ryerson University	4 yarım gün çevrimiçi etkinlik + 4 hafta, toplam 24 saat	ÖYS	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmeyi tanıtmak	Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmenin özellikleri, avantaj ve zorlukları
	Centennial College (Syed & Laskar, 2013)	1 yıl (4 zorunlu, 2 seçmeli ders)	Belirtilmemiş	Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi	Eleştirel düşünce becerileri, enformasyon yönetimi, öğretim yönetimi (Teknoloji destekli eğitim ayrı bir konu olarak ele alınmak yerine sürece entegre edilmiş)
	Mohawk College of Applied Arts and Technology (French, 2012)	13 hafta	eLearn@Mohawk	Öğretim elemanlarının bir dersi harmanlanmış öğrenmeye dönüştürmesi	Harmanlanmış öğrenmede kullanılan teknolojiler
	Niagara College (Smith, 2012)	10 hafta (3 saat yüzyüze, 3 saat çevrimiçi)	Blackboard	Öğretim elemanlarının harmanlanmış bir ders tasarlayabilmesi	Harmanlanmış öğrenme ortamları, derslerin yeniden tasarlanması, aktif öğrenme ve katılım için araçlar, değerlendirme stratejileri, çevrimiçi derslerin uygulanması ve değerlendirilmesi

Tablo 3.4. *(Devam) Ontario üniversitelerinde öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik eğitimler(Akgün-Özbek ve Özkul, 2019)*

MODEL	KURUM	SÜRE	Platform	Amaç	Kapsam
Birden fazla yöntem kullanan	George Brown College (Collister, 2013)	Belirtilmemiş	Yüzyüze birebir destek; Webinarlar; Web sitesi	E-öğrenme uygulamalarının kapsam, derinlik ve kalitesinin arttırılması	Öğretim tasarımı; e-öğrenme kaynakları; e-öğrenmenin temel bileşenleri
	Western University (Neville & Winkler, 2013)	Sürekli	Yüzyüze bire bir destek, telefon desteği	Öğretim elemanlarının teknolojiyi derslerine başarılı bir şekilde entegre etmesi	Sakai kullanımı
	Lambton College (Overeem, 2013)	14 hafta (2 saat çevrimiçi, 1 saat yüzyüze)	Çevrimiçi + çalıştay + bire bir destek	Öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenmeyi derslerine entegre etmesi	Çevrimiçi öğrenmedeki fırsatlar ve olanaklar, mobil öğrenme
	Collège Boréal (Giroux & Paquette, 2012)	30 hafta (toplam 240 saat)	Belirtilmemiş (çevrimiçi)	Öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ve videokonferans kullanım becerilerini geliştirmek	Yüzyüze eğitim, videokonferans, çevrimiçi öğrenme; Yüksekokul ve programları hakkında bilgiler, öğrenciler, öğretme, öğrenme ve değerlendirme stratejileri
	Georgian College (Goruk & Marchessault, 2012)	Çevrimiçi iki modül sonrası 5 hafta süren haftada 2 saatlik yüzyüze eğitim -14 haftalık çevrimiçi çalıştay	Sınıf içi etkinlikler, Blackboard	Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeyi tanıması	-öğretim planlama ve değerlendirme; ödev tasarımı; öğrenme merkezli yaklaşım ve çevrimiçi öğrenmede kullanımı; yapılandırmacılık; problem tabanlı öğrenme; çevrimiçi ders tasarımı, bileşenleri ve destek hizmetleri; çevrimiçi ödev türleri; çevrimiçi araçlar ve öğrenme nesnelerinin tasarımı

Kurumların uygulamalarına bakıldığında iki kurum yalnızca yüzyüze, yedi kurum çevrimiçi, dört kurum da harmanlanmış öğrenme yöntemiyle öğretim elemanlarının gelişimini sağlamaya yönelik eğitimler verirken, beş kurum bu yöntemlerin birden fazlasını kullanarak eğitim ve destek hizmeti sunmuşlardır.

Programların eğitim süreleri incelendiğinde ise kurumların yapı, işleyiş ve hedeflerine göre oldukça farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Özellikle çevrimiçi ve harmanlanmış uygulamaların 5-14 hafta arasında değişkenlik gösterdiği; yükseköğretimde göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına yönelik programların ise 30 hafta ila bir yıl arasında sürdüğü söylenebilir.

Eğitimlerin gerçekleştiği platformlar ele alındığında ise, yüz yüze programları dışındaki eğitimlerin büyük çoğunluğunda bir ÖYS kullanıldığı, bunun yanı sıra kaynak paylaşımları içinse web sitelerinin kullanıldığı belirtilmiştir.

Kurumların eğitimler kapsamında ele aldıkları konular incelendiğinde her kurumun hedefine yönelik farklı konulara öncelik tanıdığı gözlemlenmekle birlikte özellikle çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme, bunların bileşenleri ve kullanılabilecek teknolojiler, öğrenme tasarımı ile ÖYS'lerin öncelikli konular olarak ele alındığı görülmektedir. E-öğrenme kaynakları ve değerlendirme araçları ve yöntemleri yine öncelikli konular arasında yer almaktadır. İki kurum dışında (Centennial College ve Georgian College) pedagojik yaklaşımlara özellikle değinilmemiştir.

Kanada'da en iyi örnekler olarak seçilen yukarıdaki projelerin genel yapısı ele alındığında özellikle çevrimiçi ve harmanlanmış modellerin hem zaman ve personel sınırlılıklarını kısmen çözmeleri hem de bu ortamlarda eğitim verecek öğretim elemanlarına birinci elden deneyim yaşatmaları nedeniyle tercih edildikleri söylenebilir. Özellikle harmanlanmış öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılan ÖYS'lerin pek çok bileşeniyle etkili ve verimli kullanımının da öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir konu olduğu gözlemlenmektedir. Dikkat çekici olan bir diğer bulgu da içeriklerde özellikle çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenmenin tanıtılmasına yönelik modüller hazırlanmasıdır. Bu, bir bakıma yükseköğretimin geleceğinin Kanada bağlamında çevrimiçi ortamlarda şekilleneceğinin bir göstergesi olarak da kabul edilebilir.

Bu örneklerin yanı sıra Valencia Üniversitesi Öğretim Elemanı Mesleki Gelişim Birimi Dijital Öğretim Elemanı Sertifika Programı (http-23) düzenlemektedir. Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme olarak 20 saatlik bir eğitimi kapsayan program öncesinde

öğretim elemanlarının Çevrimiçi Öğrenme ve ÖYS kullanımına yönelik iki ayrı dersi almış olmaları beklenmektedir. Teknoloji ve pedagojiyi bütünleştiren bir yaklaşım sergileyen eğitim programında "Dijital Öğretim Elemanı Sertifikası" alabilmek için öğretim elemanlarının en az 16 saatlik zorunlu pedagoji, iki saatlik seçmeli pedagoji, iki saatlik seçmeli teknoloji eğitimine katılmaları gerekmektedir. Eğitimlerin içeriği incelendiğinde teknolojiden çok teknolojilerin pedagojik kullanımına odaklanıldığı, özellikle çevrimiçi öğrenme süreçlerinin yönetilmesinin, değişen öğretim elemanı rollerinin kapsandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir diğer girişim de Hollanda'da dokuz yükseköğretim kurumunda farklı disiplinlerde çalışan 73 akademisyenin katıldığı MARCH (Make Responsible Choices with Educational Technology) Projesidir (Rienties, Brouwer ve Lygo-Baker, 2013). Öğretim elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Becerilerini (TPAB) geliştirmeyi hedefleyen program, her biri 20-25 saatlik çalışma süresi gerektiren dört modülden oluşan ve 8-12 haftalık çevrimiçi bir eğitimden oluşmaktadır. Programın içerikleri şu dört konudan oluşmaktadır:

- İşbirlikli bilgi oluşturma
- Eğitsel Web 2.0 uygulamaları
- Bilgi ve kavramayı ölçme
- Uzaktan öğrenmede öğrencilere danışmanlık yapma

Program süresince her bir modül çevrimiçi sınıflarda küçük birer grupla çalışılmış; iki-üç haftada bir saatlik videokonferans düzenlenmiştir. Eğitim süresince ödevler, tartışma forumları, bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarına yer verilmiştir.

Zimbabve'de bir üniversitede öğretim elemanlarına iki dönem akademik dönem boyunca toplam on iki modülden oluşan bir mesleki gelişim programı uygulanmıştır (Shava, 2016). Öğretim elemanları her iki dönem üç zorunlu, üç seçmeli ders almışlardır. Bu dersler Tablo 3.5'de verilmiştir:

Tablo 3.5. *Zimbabve'de bir yükseköğretim kurumunda uygulanan mesleki gelişim programı (Shava, 2016)*

Ders Türü	*1. dönem*	*2. dönem*
Zorunlu dersler	• Yükseköğretimde akademisyenlik • Yükseköğretimde öğrenme ve öğretim stratejileri • Program planlama ve geliştirme	• Yükseköğretimde ölçme-değerlendirme • Ergen ve yetişkin öğrencileri anlama • Eğitim ve bilgi teknolojileri
Seçmeli dersler	• Büyük ve küçük gruplarla öğretim • Problem tabanlı öğrenme • Yükseköğretimde kalite ve yenilik • Öğrenci araştırma ve tasarım projelerini gerçekleştirme • Akademinin topluma katılımı	• Politika, profesyonellik ve yönetim • Yükseköğretimde müfredat geliştirme • Stratejik planlama, yöneticilik ve yönetim • Eğitimciler için istatistik • Araştırma, danışmanlık ve yayın yapma

Programın içerikleri incelendiğinde konuların öğretim elemanlarının her üç rolünü de kapsadığı (eğitim, araştırma, topluma hizmet); bununla beraber özellikle zorunlu derslerin ağırlıklı olarak öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklandığı görülmektedir. Program yüzyüze yürütülmüş olup her bir modülde dört saat buluşmanın ardından okumalar ve ödevler verilmiş, ayrıca öğretim elemanlarının dersleri de gözlemlenmiştir.

Phuong, Duong ve McLean (2015) yaptıkları sistematik değerlendirme ile 2003-2014 yılları arasında Güneydoğu Asya ülkelerindeki mesleki gelişim etkinliklerini incelemişlerdir. Viyetnam, Singapur, Malezya, Endonezya, Tayland, Kamboçya'da yürütülen 30 araştırmanın sonuçlarını derleyen araştırmacılar ilgili ülkelerde yürütülen mesleki gelişim etkinliği türlerini ve bu etkinliklerin hangi konular hakkında olduğunu incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre Güneydoğu Asya üniversitelerinde yürütülen mesleki gelişim etkinliklerinin sırasıyla en çok öz-yönelimli öğrenme, formal mesleki gelişim etkinlikleri, kurumsal gelişim etkinlikleri ve formal olmayan etkinlikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği incelendiğinde

ise EİT kullanımının en yaygın mesleki gelişim konusu olduğu, ardından sırasıyla pedagojik yeterlilikler, kurumsal işbirliği, program/ders izlencesi değerlendirme ve geliştirme, öğretmen işbirliği ve öğretim elemanlarının ihtiyaç analizi konularına odaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak bu mesleki gelişim etkinliklerinin Kirkpatrick'in mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik sınıflamasında hangi çıktılara ilişkin olduğu irdelenmiştir. İlgili araştırmaların %53'ünün öğrenme, %47'sinin tepki, %40'ının davranışa etki, % 26'sının öğrenci uygulamalarına yönelik sonuçlar ve %12'sinin kurumsal uygulamalar üzerine etkisi üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Phuong, Duong ve McLean'ın araştırmasının sonuçlarından da anlaşılabileceği üzere Güneydoğu Asya'daki yükseköğretim kurumları da öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yeterliliklerini önemsemekte, bu konuda etkinlikler düzenlemektedir.

Özetlenecek olursa, dünyadaki örnekler incelendiğinde öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin hem teknoloji hem de pedagojiye yönelik olduğu, teknolojilerde ise başta ÖYS'ler olmak üzere çevrimiçi öğrenme araç ve uygulamalarına odaklandığı söylenebilir. Ayrıca, pek çok kurumun öğretim elemanlarının mesleki gelişimini desteklemek için izlediği süreç değerlendirildiğinde, tek bir seferlik eğitimlerdense kurumun bir sistem olarak ele alınıp konuya bütüncül yaklaşıldığı, mesleki gelişim birimleri kurulduğu ve bu birimlerin birden çok mesleki gelişim modeli kullanarak (yüzyüze/çevrimiçi/harmanlanmış, tek seferlik/kısa süreli/uzun süreli, birebir/grup halinde/toplu) işlevsel hale getirildiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik çözümlerin üretiminde bir sistem yaklaşımının benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

3.2.1.3. Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimi

Türkiye'de öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik etkinliklerin incelenmesi amacıyla öncelikli olarak Times Higher Education World University Rankings 2017'de sıralamaya giren Türkiye'deki on yedi üniversitenin web-siteleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerine yönelik mesleki gelişimlerini sağlayacak birim veya hizmetlerin tanıtıldığı, kurumların bu alandaki dijital görünürlüklerini sağlayacak web-sitelerine ulaşmak çok güç olmuştur. Bu bağlamda Türkiye'deki durumun yurtdışındaki iyi-örneklerle farklılık gösterdiği söylenebilir. Oysa Kuhlenschmidt'in (2010) de belirttiği gibi mesleki gelişim birimi web sayfaları özellikle

çok yoğun çalışan öğretim elemanlarına ihtiyaç duyduklarında anında hizmet verilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Sıralamaya giren on yedi üniversiteden yalnızca ODTÜ, Koç Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik İnternette görünürlüğü olan birimleri olduğu tespit edilmiştir.

Dijital dönüşüm sürecinde önemli adımlar atan ODTÜ, öğretim elemanlarının mesleki gelişimini 2005 yılında kurulan Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi aracılığıyla sağlamaktadır. 12 kişilik seminerler düzenleyen birim talep durumunda seminerleri yenilemektedir (http-24). Seminerlerin kapsamı ofis programlarının kullanımı, ÖYS, derse ilişkin ve kişisel web sitesi hazırlama, öğrenme malzemelerinin web sitesinde paylaşımı, dijital öğrenme malzemesi tasarımı, etkileşimli öğrenme malzemesi üretimi, etkili sunuş teknikleri, intihal tespit programlarının kullanımı, web 2.0 ve web 3.0 araçlarının eğitimde kullanımı konularını kapsamaktadır. Ofis aynı zamanda çeşitli çevrimiçi kaynaklarla öğretim elemanlarına destek hizmeti vermektedir. ODTÜ bünyesinde 2009 yılında Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi (ÖGEB) adıyla kurulan, 2015 yılında ÖGEM-Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi adını alan akademik gelişim merkezi aracılığıyla ODTÜ'de yeni göreve başlayan öğretim elemanlarına mesleki gelişim olanağı sunulmaktadır (http-25). Merkez, etkili öğretim seminerleri, dönem arası değerlendirmeler, meslektaş değerlendirmesi, kahve saati seminerleri, bireysel destekler ve çevrimiçi dokümanlarla öğretim elemanlarının hem öğretimsel hem de dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler yürütmektedir.

Koç Üniversitesi'nde Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Ofisi öğretimde yenilik ödülleri, dönem ortası ders değerlendirmeleri, çalıştay ve seminerler, video geri bildirimli toplantılar, birebir danışmanlık, çevrimiçi kaynaklar ile öğretim elemanlarına mesleki gelişim olanağı sağlamaktadır (http-26). Ofis, özellikle öğrenme ve öğretme teknolojileri, ÖYS, KAÇED, ölçme-değerlendirme, içerik üretimi konularında hizmet vermektedir.

Erciyes Üniversitesi'nde ise Eğitim Bilimleri ve Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi (EBTAM) bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımına, harmanlanmış öğrenme, öğretim ilke ve yöntemleri konularında öğretim elemanlarına eğitimler ve birim bazlı destekler vermektedir. Ancak ilgili merkezin web sitesinde hizmetlerin ayrıntılarına ulaşılamamıştır.

Sözü edilen üç kurumun dışında da çeşitli yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlendiği bilinmektedir. Dijital ortamda erişilebilir belgelerin kısıtlılığına rağmen Türkiye'deki bazı yükseköğretim kurumlarının çalışmalarına dijital ortamda erişmek mümkün olmuştur. Bu bölümde örneklenen kurumlardaki hizmetler, bu araştırmanın yöntem bölümünde ele alınacak olan analiz aşamasında irdelenen akademik yayınlarda ele alınan eğitimlerin çoğunu kapsamamaktadır; çünkü buradaki amaç kurumların dijital dönüşüme yönelik kurumsal yapılarını ele almaktır. Oysa söz konusu akademik çalışmalarda düzenlenen eğitim etkinlikleri bu araştırmada olduğu gibi çoğu zaman araştırmacı tarafından yürütülen eğitimler olup, ilgili yükseköğretim kurumunun kurumsal kimliğiyle yönetim desteği veya teşviki ile öğretim elemanlarına verdiği bir hizmet olarak sunulmamıştır.

AUÖ'de Türkiye'de öncü kuruluş olan ve eğitimde teknoloji entegrasyonunda çeşitli etkinlikler düzenleyen Anadolu Üniversitesi çeşitli birimlerle öğretim elemanlarına destek hizmetleri sunmuştur. Anadolu Üniversitesinde 1999-2000 Akademik Yılında öğretim elemanlarının pedagojik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla 185 Yardımcı Doçente dokuz dersten oluşan günde sekiz saatten iki hafta süren bir mesleki gelişim programı düzenlenmiştir (Aydin, 2003). Her bir grup, etkileşimin yüksek olmasının sağlanması amacıyla 25 kişiyle sınırlı tutulmuştur. Devam zorunluluğu ve programın yoğunluğu nedeniyle program katılımcılarının yaklaşık %50'si programı tamamlamamıştır. Bu eğitimin yanı sıra Anadolu Üniversitesi Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birimi tarafından geliştirilen, öğretim elemanlarının ders tasarımı, eğitsel medya kullanımı, ölçme ve değerlendirme ve akademik danışmanlık konularında bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri AGP01 Öğrenme Ortamları Tasarımı, AGP02 Etkileşimli Eğitsel Medya ve AGP03 Değerlendirme ve Danışmanlık adlı üç modülden oluşan tamamen çevrimiçi olarak tasarlanan mesleki gelişim programı düzenlemiştir (Aydın, 2003). Bu girişimlerin yanı sıra 2000li yılların ilk çeyreğinden itibaren öğretim elemanlarına talep üzerine özellikle ÖYS kullanımı hakkında bireysel veya grup desteği sağlanmaktadır. Eğitim olanaklarının yanı sıra öğretim elemanları Anadolu Üniversitesinde teknoloji kullanımına yönelik kurumsal hesaplarıyla pek çok çevrimiçi yönergeye de ulaşabilmektedir, ancak bu çevrimiçi kaynakların çoğu teknolojilerin kullanımına yönelik olup genellikle teknolojilerin pedagojik kullanımına yönelik

değildir. Üniversite bünyesinde bulunan Akademik Gelişim Birimi ise özellikle araştırma konularında seminerler düzenlemektedir.

2002 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) öğretim elemanlarının e-öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerinde dijital teknolojileri etkili ve verimli kullanabilmelerini sağlamak amacıyla E-Eğitmen Sertifika (EES) Programı düzenlemektedir (http-27). İlk olarak Ankara Üniversitesi'nden Yasemin Gülbahar tarafından 2011 yılında geliştirilen ve 2014 yılında güncellenen program daha sonra İsviçre Ulusal Bilim Vakfı (Swiss National Science Foundation - SNSF) tarafından desteklenerek İngilizce, Ukraynaca ve Rusçaya çevrilmiş ve uluslararası kullanıma açılmıştır (Rapp, Gülbahar ve Adnan, 2016). 2 dönem ve yedi hafta süresince tamamen çevrimiçi olarak yürütülen programa bilgisayar okuryazarı olan tüm üniversite mezunlarının çalıştıkları kuruma göre belirli ücret karşılığında katılabileceği belirtilmektedir. Program 14 konuyu kapsamaktadır:

1. e-Öğrenme'nin Temelleri
2. Öğrenme Yaklaşımları ve Kuramları
3. Öğretim Tasarımı ve e-Ders İzlencesi
4. Öğrenme ve İçerik Yönetim Sistemleri
5. Sanal Sınıflar
6. Telif Hakları, Fikri Haklar ve Dijital Hakların Yönetimi, Akademik Etik ve Aşırmacılık
7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri
8. Bilginin Görsel Organizasyonu
9. Çoklu Ortam İçeriği Geliştirme
10. Etkileşimli İçerik Geliştirme (Moodle Eklenti Kullanımı)
11. Etkileşimli İçerik Geliştirme (Diğer Araçların Kullanımı)
12. e-Değerlendirme
13. Sosyal Medya ve Gelişen Teknolojiler
14. Kalite Yönetimi (ANKUZEM, 2017)

Program süresince katılımcılardan kendi e-derslerini tasarlamaları beklenmektedir. Etkinliklerin en az %70'ine katılıp her bir etkinlikten 100 üzerinden 70 puan alan katılımcılar sertifika almaya hak kazanmaktadır. Ankara Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde çevrimiçi ders vermek isteyen öğretim elemanlarının zorunlu olarak alması gereken mesleki gelişim programı olan EES ile 2012-2016 yılları arasında 600'den fazla öğretim elemanı eğitim almış ve sertifikalandırılmıştır (Rapp, Gülbahar ve Adnan, 2016).

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi (GUZEM) de öğretim elemanlarının öğretimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlemektedir. GUZEM, 08 Mayıs 2017 - 05 Haziran 2017 tarihleri arasında Eczacılık Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi Sertifika Programı düzenlemiştir. Eğitimde şu altı başlık ele alınmıştır (GUZEM, 2017):

- Öğretim İlke ve Yöntemleri
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme
- Ölçme ve Değerlendirme
- Sınıf Yönetimi
- Etkili İletişim
- Eğitim Psikolojisi

İlgili konulardan da görülebileceği üzere, program genel formasyon eğitimi olarak ele alınabilir. Tam olarak dijital becerilere ve dijital dönüşüme yönelik bir program olmasa da öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme programda ele alınan konular arasındadır. Toplam 105 eğiticinin kayıtlı olduğu program sonunda yapılan sınavda doksan iki eğitici sertifika almaya hak kazanmıştır.

Uzaktan Eğitime ve dijitalleşmeye vurgu yapılan Bahçeşehir Üniversitesinde özellikle Uzaktan Eğitim Birimi bünyesinde dijital dönüşüme rehberlik edecek bir ekip kurulmuş, bu ekibin tüm dijitalleşme sürecinde üniversitenin paydaşlarına destek olacağı bir yapı oluşturulmuştur (Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Uzaktan Eğitim Birimi bir bakıma teknoloji destek ofisi olarak görev yapmakta ve 08:30 ile 22:00 saatleri arasında hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına teknik destek sağlamaktadır. Birim, öğretim elemanlarına özellikle çevrimiçi eğitim ile ilgili bir rehber hazırlanmış ve bu rehber öğretim elemanlarıyla hem e-posta aracılığıyla paylaşılmış hem de üniversitenin İnternet sayfasında yayımlanmıştır. Bahçeşehir Üniversitesi'nin özellikle harmanlanmış öğrenmeye yönelik çalışmalar yaptığı, öğretim elemanlarına da başta dijital içerik ile sınav hazırlama ve dijital kaynaklara erişme gibi kolaylıklar sağlandığı belirtilmiştir (Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Ayrıca, değişim ajanı olarak görev yapan öğretim elemanları aracılığıyla kurum içi dijitalleşmenin yaygınlaştırılması planlanmıştır. Araştırmacıların bildirdiğine göre kurumun dijitalleşme sürecinde öğretim elemanlarına çeşitli türlerde destek sunulmasına rağmen öğretim elemanlarının direnciyle karşılaşıldığı, öğretim elemanlarının özellikle zaman yönetimi ve rol değişimi konularında kaygılı oldukları bilgisine ulaşılmıştır.

İzmir Ekonomi Üniversitesi EKOEĞİTİM (Öğretme ve Öğrenme Merkezi) öğrenci ve öğretim elemanlarına destek hizmetleri sunmaktadır (http-28). Birim çeşitli çevrimiçi kaynaklar, seminer ve çalıştaylarla öğretim elemanlarının mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi, aktif öğrenme, etkileşim, ölçme-değerlendirme, ÖYS, forum yönetimi, dijital içerik üretimi, eşzamanlı çevrimiçi toplantılar gibi konular hizmetlerin kapsamını oluşturmaktadır.

TED Üniversitesi'nde Öğretme-Öğrenme Merkezi eğitimde yeni yaklaşım, yöntem ve araçlar; teknoloji destekli eğitim, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim konularında oryantasyon programı, eğitim, seminer ve webinarlar düzenlemektedir (http-29).

Tersyüz edilmiş öğrenmeyi (flipped learning) temel öğrenme yaklaşımı olarak benimseyen MEF Üniversitesi ise Öğrenme ve Öğretme Uygulama Araştırma Merkezi ile tersyüz edilmiş öğrenme, öğretim yöntem ve teknikleri, ileri teknolojiler konularında sosyal medya bağlantıları, çevrimiçi kaynaklar, ara dönem ders değerlendirmeleri, kalite ve entegrasyon süreçleri, konferans, yayın ve toplantılarla öğretim elemanlarına hizmet vermektedir (http-30).

Üniversitelerin web sitelerinin incelenmesinde Boğaziçi Üniversitesi (http-31) ve Akdeniz Üniversitesinde (http-32) Eğitim Teknolojileri Araştırma ve Uygulama Merkezi; Kadir Has Üniversitesinde Eğitim Teknolojileri Birimi (http-33), Iğdır Üniversitesinde Bilgi ve Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi (http-34) bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak ilgili birimlerin İnternet sayfalarında birimlerin düzenledikleri etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmemiştir.

Türkiye'deki üniversitelerin öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik faaliyetleri ve kurumsal yapıları incelendiğinde konuyla ilgili sistemsel bir yaklaşım olmadığı, bazı üniversitelerin bu konuda çeşitli birimlerle çağa ayak uydurmaya çalıştığı; ancak pek çok yükseköğretim kurumunda böyle bir kurum kültürünün oluşmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının özellikle dijital dönüşüme yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışma ve birimleri bulunan yükseköğretim kurumlarının önemli bir kısmının ise vakıf üniversiteleri olması dikkate değer bir durumdur.

3.2.2. Mesleki gelişimde öğrenme kuramları

Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik bir mesleki gelişim etkinliğinin tasarlanıp sınandığı bu araştırmanın kuramsal çerçevesini hedef kitlenin yetişkinler olması sebebiyle yetişkin eğitimi kuramı; hedef kitle tutum, inanç ve davranışlarında bir değişim/dönüşüm hedeflenmesi nedeniyle dönüştürücü öğrenme kuramı; yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun yöntemler sunması nedeniyle problem tabanlı öğrenme yöntemi oluşturmaktadır.

3.2.2.1. Yetişkin eğitimi kuramı

Yetişkin eğitimi eğitimde bir alan olarak ilk kez 1800'lü yıllarda Londra'da George Birkbeck'in tıp alanındaki çalışmalarını yetişkinlerin eğitimiyle birleştirmesi ile ortaya çıkmıştır (McKeown, 1958, s.148). Daha sonra 1920'lerde İngiltere'de Nottingham Üniversitesi'nde ayrı bir bölüm kurularak yetişkin eğitimi ayrı bir eğitim disiplini olmuştur (Duman, 2000). Yine aynı tarihlerde yetişkinlerin öğrenme biçimleri ile ilgili kuramsal yaklaşımlar da geliştirilmeye başlanmıştır.

Yetişkin eğitimi kuramının ele alınması için öncelikle yetişkinliğin bir tanımının yapılması gereklidir. Gelişim sürecinde yetişkinlik ilk olarak yaş alma ile ilişkilendirilse de "yetişkinlik olgusu" biyolojik olmaktan çok kişinin üstlendiği rol ve sorumluluklarla ilintilidir. Knowles (1990) yetişkinliğin dört tanımını yapmıştır:

1. Biyolojik tanım: Kişinin üreme olgunluğuna eriştiği biyolojik yetişkinlik
2. Hukuki tanım: Kişinin yasal oy kullanma, sürücü belgesi alma, kendi kararıyla evlenme yaşına gelmesi
3. Sosyal tanım: Kişinin tam zamanlı çalışan, eş, ebeveyn, oy kullanabilen vatandaş gibi yetişkin rollerini üstlenebilmesi
4. Psikolojik yetişkinlik: Kişinin kendi yaşamının sorumluluğunu almaya yönelik bir benlik algısı oluşturması (s. 57)

Knowles öğrenme bağlamında bunlardan en önemlisinin psikolojik yetişkinlik olduğunu belirtmektedir (s. 57). Yetişkin eğitimini ifade eden "andragoji" kavramını ilk dile getiren Lindeman (1926), öğrenmenin gençlik yıllarıyla sınırlı olmadığını, yaşamboyu süren bir süreç olduğunu savunmuş, yetişkinlerin eğitiminde belirleyici olanının yaş değil, yetişkinlik, olgunluk olduğunu belirtmiştir (s.6). Bu görüş bir bakıma yetişkin eğitimi kuramının da temelini oluşturmaktadır. Lindeman'a göre yetişkin eğitiminin amacı mesleki eğitim değil, yaşama anlam katmaktır ve bu eğitim konularla değil yetişkinlerin içinde bulunduğu durumlarla ve deneyimleriyle belirlenir (s.7-9). Kişilerin deneyim ve

öz-benlik algılarına vurgu yapan bu yaklaşım Malcolm S. Knowles'ın yetişkin eğitimi kuramı andragoji modelinin de temelini oluşturmuştur.

Knowles'e göre (1990) andragojik model altı varsayım üzerine kuruludur:

1. Öğrenme ihtiyacı: Yetişkinler bir şeyi öğrenme yoluna girmeden önce, bunu neden öğrenmeleri gerektiğini bilmelidirler.
2. Öğrenenlerin öz-benlik algısı: Yetişkinler kararları ve hayatları üzerinde denetime sahip olmak isterler.
3. Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü: Yetişkinler herhangi bir öğrenme ortamına gençlerden daha fazla ve farklı kalitede öğrenme deneyimleriyle girerler ve önceki öğrenme deneyimlerinin yeni öğrenme süreçleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır.
4. Öğrenmeye hazırbulunuşluk: Yetişkinler gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemlerle başa çıkabilmek için bilmeye ihtiyaç duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar.
5. Öğrenme yönelimleri: Çocuk ve gençlerin konu merkezli öğrenme yönelimlerinin aksine yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam merkezlidir ve gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlar ve problemlere odaklanır.
6. Güdülenme: Daha iyi bir iş, terfiler, daha yüksek bir maaş gibi dışsal güdüleyiciler yetişkinler için anlamlı olsa da onları asıl tetikleyen artan iş doyumu, öz saygı yaşam kalitesi gibi içsel güdüleyicilerdir (s. 57-63).

Bu altı varsayıma göre yetişkin öğrenme kuramı yetişkinlerin öğrenme deneyimlerinin yaşamlarındaki koşullarla ve bu koşullara yönelik tutum ve deneyimleriyle şekillendiğini varsayar.

Knowles, Holton III ve Swanson (2015) yetişkinlerin eğitiminde uygulanacak andragojik modelin içerik odaklı pedagojik modelin aksine süreç odaklı bir model olduğunu belirtmiş ve eğitim verecek eğitmenlerin takip etmesi gereken süreç bileşenlerini karşılaştırmalı olarak şu şekilde açıklamıştır (Tablo 3.6):

Tablo 3.6. *Andragojinin süreç bileşenleri (Knowles vd., 2015, s. 52)*

Süreç bileşenleri

Bileşen	**Pedagojik Yaklaşım**	**Andragojik Yaklaşım**
1. *Öğrenenleri hazırlamak*	• En alt düzeyde	• Bilgilendirme • Katılım için hazırlama • Gerçekçi beklentiler oluşturulmasına yardımcı olma • İçerik hakkında düşünmeye başlama
2. *Ortam*	• Otorite tarafından yönlendirilen • Resmi • Rekabetçi	• Rahat, güven veren • Karşılıklı saygıya dayalı • Resmi olmayan, sıcak • İşbirliğine dayalı ve destekleyici • İnsaniyet
3. *Planlama*	• Eğitmen tarafından	• Öğrenenler ve eğitmen tarafından karşılıklı planlanmasına olanak sağlayan bir mekanizma
4. *İhtiyaç tespiti*	• Eğitmen tarafından	• Karşılıklı değerlendirmeyle
5. *Hedeflerin belirlenmesi*	• Eğitmen tarafından	• Karşılıklı anlaşmayla
6. *Öğrenme planının tasarlanması*	• Konu alanının mantığı • İçerik bölümleri	• Hazırbulunuşluğa göre sıralanan • Problem bölümleri
7. *Öğrenme etkinlikleri*	• Aktarım teknikleri	• Keşfetmeye dayalı teknikler (araştırma)
8. *Değerlendirme*	• Eğitmen tarafından	• İhtiyaçların karşılıklı olarak yeniden tanımlanması • Programın karşılıklı olarak değerlendirilmesi

Andragojik yaklaşımın süreç bileşenleri incelendiğinde modelin öğrenen merkezli olduğu görülmektedir. Bu modele göre yetişkinlere yönelik öğretimlerin planlanmasında yetişkinlerin karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde etkin katılımının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrenme ortamının da yetişkinlerde kaygı oluşturmayacak şekilde tasarlanması, eğitmen ile öğrenenlerin hiyerarşik bir ilişkiden çok bir ekip ruhuyla hareket etmesine olanak tanıyan bir süreç planlanması gerektiği söylenebilir.

Yetişkin eğitimi kuramı bağlamında ele alındığında öğretim elemanlarının dijital dönüşümde mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanacak bir eğitimde de öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının tespit edilmesi, bu ihtiyaçlar doğrultusunda gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemlere yönelik içeriklerin hazırlanması, öğretim elemanlarının bu eğitime yönelik gerçekçi beklentilere sahip olmasının sağlanması oldukça önemlidir. Yine eğitim süresince gerçekleştirilecek etkinlikler öğretim elemanlarının keşfetmesine yönelik olmalı, öğrenme süreci öğretim elemanlarıyla birlikte değerlendirilmelidir.

3.2.2.2. Dönüştürücü öğrenme kuramı

Dijital çağ bağlamında öğretim elemanlarının mesleki beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi sürecinde uygulanacak eğitim programlarının öğretim elemanlarının yalnızca teknik becerilerinde değil, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki uygulamalarına etki edecek algı, tutum ve inançlarında da bir dönüşüm sağlaması gereklidir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında öğretim elemanlarının dijital dönüşümde mesleki bilgi ve becerilerinin arttırılmasına yönelik hazırlanan eğitimin oluşturulmasında ve bir öğretim elemanının gelişim sürecinin incelenmesinde dönüştürücü öğrenme kuramının prensiplerinden yararlanılmıştır.

Dönüştürücü öğrenme kuramı ilk kez Jack Mezirow tarafından Amerika'da kadınların yüksekokullara dönüş surecinde geçirdiği öğrenme sürecini irdelemek için gerçekleştirilen uzun süreli ve kapsamlı çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak geliştirilmiştir (Mezirow, 2009). Yeniden yapılandırıcı bir kuram olan dönüştürücü öğrenme kuramının odağı yetişkin öğrenmesidir ve temel hedef kitlesi yetişkin eğitmenleridir. Kuram, öğrenme sürecinin genel yapısı, boyutları ve dinamiklerini açıklayan, genel, soyut ve idealize edilmiş bir modelini oluşturmayı hedefler (Mezirow, 2009, s.21).

Dönüştürücü öğrenme kuramında söz edilen dönüşüm, inanç ve tutumlarla doğrudan ilişkili bir süreçtir. Mezirow'a (2009) göre öğrenme, bireyin gelecekteki eylemlerini yönlendirmek için deneyimlerine yüklediği anlamı yeniden yorumlaması; dönüştürücü öğrenme ise "sorunlu referans çerçevelerini daha kapsayıcı, ayrıştırıcı olmayan, yansıtmacı, açık ve duygusal olarak değişebilen bir yapıya dönüştüren öğrenme"dir (Mezirow, 2009, s.21). Burada referans çerçeveleri ile kastedilen bireyin kişisel, sosyal ve kültürel özellikleridir. Mezirow'a göre (2009) referans çerçeveleri

> düşünce, duygu ve alışkanlıklarımızı temellendirdiğimiz yapılar, …, kurallar, ölçütler, kodlar, dil, şemalar, kültürel kurallar, ideoloji ve standartlar veya paradigmalar, kişisel özellikler, yaradılış, soy, güç dağılımı, dünya görüşü, dini öğreti, estetik değerler, sosyal hareketler, psikolojik şema veya yapılar, öğrenme stilleri veya tercihi olabilir (s.22).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dönüştürücü öğrenme kuramında hedeflenen dönüşüm kişinin değer sistemiyle, özbenlik algısı ve sosyo-kültürel varlığıyla yakından ilintilidir.

Mezirow'a (2009) göre yetişkin öğrenmesi bağlamında dönüşüm sürecinde on öğrenme aşaması gerçekleşmektedir:

1. Akıl karıştırıcı bir ikilem,
2. Kendi durumunu inceleme,

3. Varsayımların eleştirel bir değerlendirmesi,
4. Bireyin akıl karışıklığı ve dönüşüm süreci arasındaki bağlantının farkına varılması,
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için olasılıkların araştırılması,
6. Eylem planı hazırlanması,
7. Eylemi uygulamaya geçirmek için bilgi ve becerilerin edinilmesi,
8. Yeni rollerin denenmesi,
9. Yeni rol ve ilişkilerde yeterlilik ve özgüvenin oluşturulması,
10. Kişinin edindiği yeni bakış açısıyla şekillenen koşullar doğrultusunda yaşamına yeniden entegre olması (Mezirow, 2009, s.19)

Bu öğrenme aşamaları incelendiğinde sürecin kişinin içinde bulunduğu durum ile ilgili bir ikilemde olması, bir durum değerlendirmesi yapılması ve bir farkındalık seviyesine ulaşmasıyla (1-4. aşamalar) başladığı görülmektedir. Daha sonra kişi dönüşümün odağındaki referans çerçevelerini dönüştürebilecek potansiyele sahip yöntem ve yolları araştırıp bu konudaki becerilerini geliştirmeye yönelik adımlar atmaktadır (5-7. aşamalar). Kişinin yeni bakış açılarına uygun rolleri denediği ve bu konuda belirli bir beceri düzeyine geldiği aşamalardan (8-9. aşamalar) sonra son adımda (10. aşama) dönüşüm gerçekleşmiş olmakta, kişi konu ile ilgili yeni referans çerçeveleri oluşturmuş olmaktadır.

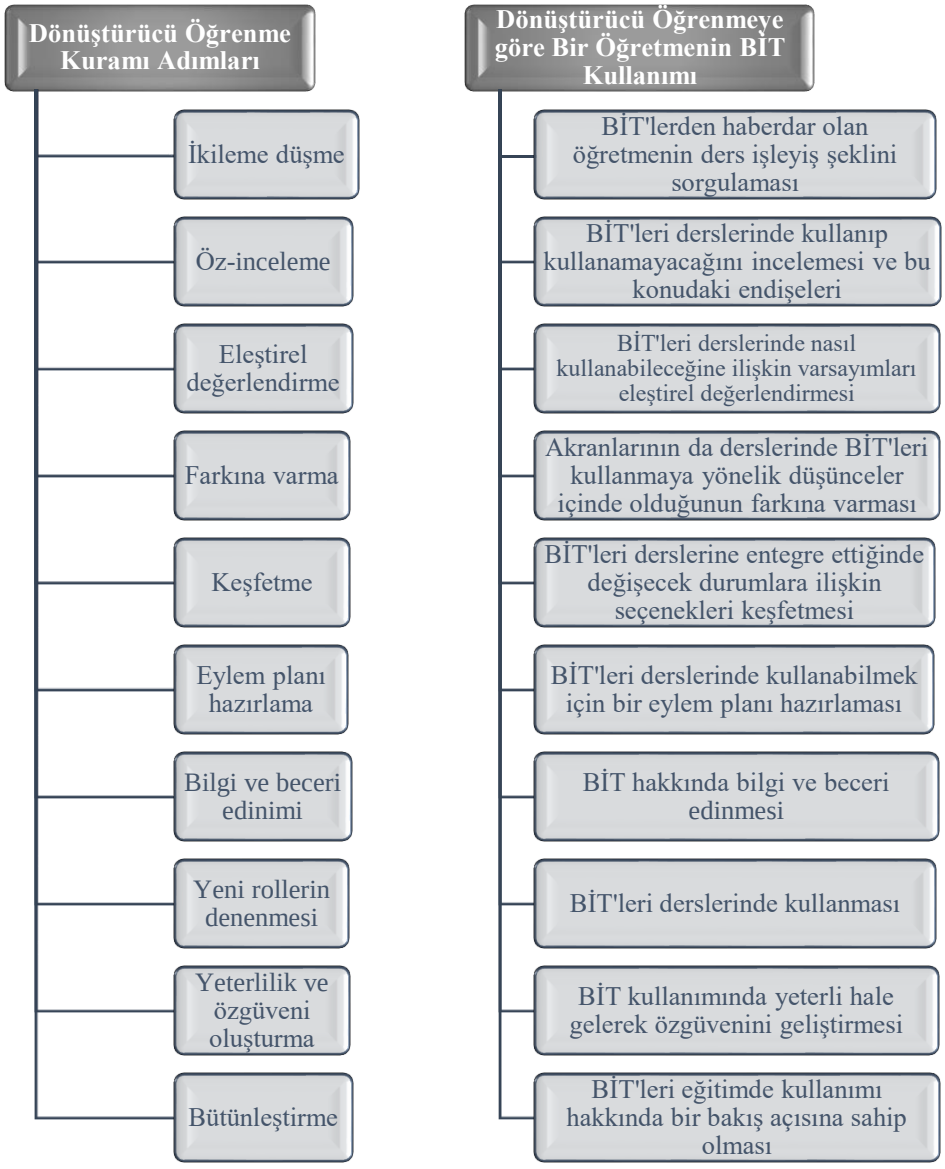
Taylor'a (2009) göre dönüştürücü öğrenmede yetişkinlere eğitim verecek öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken altı bileşen bulunmaktadır:

- **Kişisel deneyim:** Kişinin önceki öğrenme deneyimleri ve yeni öğrenme durumundaki deneyimleri
- **Eleştirel yansıtma yapmayı destekleme:** Kişinin önceki deneyimleriyle oluşan değerlerini ve bakış açılarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulaması
- **Diyalog:** Kişinin kendisine sunulan yeni bakış açılarıyla ilgili kendisiyle ve başkalarıyla diyalog kurarak değerlendirmelerde bulunması
- **Bütüncül yönlendirme:** Öğretim sürecinde mantıksal, eleştirel, yansıtıcı, ilişkisel, duygusal öğrenme biçimlerinin bir arada kullanılması
- **Bağlam farkındalığı:** Kişinin dönüşümün gerçekleşeceği öğrenme ortamı, kişisel ve mesleki çevresi ve toplumu değiştiren bağlamları anlaması
- **Sahici ilişkiler:** Eğitimi verecek eğitimcinin eğitimi alacak kişilerle karşılıklı güvene dayalı, olumlu ve üretken ilişkiler geliştirmesi

Taylor'un önerdiği bileşenler incelendiğinde dönüştürücü öğrenme ortamının oluşturulmasında kişinin kişisel deneyimlerinin merkeze alındığı, bu deneyimlerin

duygusal ve pragmatik tüm boyutlarıyla öğrenme sürecine dahil edildiği ve bu öğrenme sürecinin kişinin kendisi ve öğrenme çevresiyle ilişkileri aracılığıyla dönüştürüldüğü söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme alanıyla ilişkili olarak sunulmuş olmakla beraber dönüştürücü öğrenme kuramının EİT entegrasyonuna yönelik mesleki gelişimlerde de kullanılabileceğine ilişkin örnekler bulunmaktadır. İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul (2012), dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında bir öğretmenin Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımına yönelik mesleki gelişimini her bir adıma yönelik olarak tanımlamışlardır (Şekil 3.4):



Şekil 3.4. *Dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı BİT kullanımına yönelik mesleki gelişim (İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2012, s. 174).*

Şekil 3.4'te öğretmenlerin BİT[7] kullanımına yönelik mesleki gelişim aşamaları incelendiğinde BİT kullanımına yönelik dönüşüm aşamalarının sorgulama-farkına varma-keşfetme-eylem planı oluşturma-öğrenme-deneme-yeterlilik ve bütünleştirme aşamalarının tamamını kapsadığı görülmektedir. Öğretmenlerin EİT entegrasyonuna yönelik hazırlanan bu açıklamaların öğretim elemanları için de kullanılabileceği, EİT yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim eğitimi alan öğretim elemanlarının dönüşümünün incelenmesinde İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul'un (2012) dönüşüm göstergelerinin referans alınabileceği düşünülmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere, dijital araçların hızla yaygınlaşması, öğretim elemanlarının bu konuda zaman zaman önyargılı ve dirençli olması da Mezirow'un sözünü ettiği referans çerçeveleriyle ilişkili olarak ele alınabilir. Bu bağlamda geliştirilecek öğrenme ortamının öğretim elemanlarının var olan referans çerçevelerini (öğretmen merkezli, geleneksel, dijital ortamlara ön-yargılı veya yetersiz bilgi-beceriye sahip) yeniden değerlendirip yorumlamalarına, ardından yeni oluşturdukları referans çerçevelerine (öğrenen merkezli, dijital) ilişkin bilgi ve beceriler edinmelerine, üstlendikleri yeni rolleri sınayıp içselleştirmelerine olanak sağlayacak bir yapıda sunulmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

Yuzer ve Kurubacak (2010) dönüştürücü çevrimiçi öğrenmenin kişilerin olumlu tutum geliştirmesine katkısı olabileceğini, aynı zamanda özellikle eğitimde dijitalleşme süreçlerinde teknoloji kullanımı, öğretmen merkezli eğitimden öğrenen merkezli eğitime geçiş ve öğrenenlerin yanı sıra öğretim elemanlarının becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol olyanayabileceğini savunmuşlardır. Çevrimiçi öğrenmenin yanı sıra basılı veya çevrimiçi kaynakların öğretim elemanların mesleki gelişiminde kullanılabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu kaynakların tasarımında dahi dönüştürücü bir yaklaşım izlenebilir. Örnek verilecek olursa, Tony Bates'in (2015) *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Teaching and Learning* adlı dijital çağda öğrenme ve öğretmenin pek çok boyutunu ele aldığı kitabında izlediği yöntemin de dönüştürücü öğrenmeyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kitap, öğretim elemanlarının dijital çağda sorunlu olarak görülen referans çerçevelerini hedef alan değişime direnç gösteren bir öğretim elemanının tepkilerini yansıtan bir senaryoyla başlamakta ve öğretim elemanlarının var

[7] Bu çalışmada Enformasyon İletişim Teknolojileri (EİT) olarak ifade edilen "Information Communication Technologies" İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul'un (2012) çalışmasında BİT olarak kullanılmıştır. Bu nedenle bu kısımda araştırmacıların çalışmasına sadık kalınması amacıyla BİT ifadesi kullanılmıştır.

olan algı, tutum ve davranış biçimlerini sorgulamaları beklenmektedir. Öğretim elemanlarının kendi mevcut durumlarını sorgulamalarını, eleştirel bir gözle değerlendirmelerini amaçlayan ve dönüşüm sürecinin "ikileme düşme" ve "öz-inceleme" aşamalarını hedef alan ilk iki bölümün ardından öğretim elemanlarının dijital çağda üstlenmeleri gereken yeni roller ve bu rolleri yerine getirirken kullanabilecekleri kaynaklar ve uygulayabilecekleri stratejilere yer verilmiştir. Bu bölümler ise "eleştirel değerlendirme", "farkına varma" ve "keşfetme" aşamaları bağlamında değerlendirilebilir. Ayrıca bölüm sonlarındaki etkinliklerle öğretim elemanlarının bu yeni rollere yönelik "eylem planları geliştirmeleri" ve uygulamaları (yeni rollerin denenmesi) sağlanmaya çalışılmıştır. Kitabın ayrıca çevrimiçi ortamda öğretim elemanlarının birbirleriyle ve yazarla etkileşimde bulunabilecekleri bir formatta sunulmasıyla bir öğrenme ağının da oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Sonuç itibarı ile kitapta örneklenen durum ve uygulamaları öğrenme-öğretme süreçlerine entegre eden öğretim elemanlarının "bütünleştirme" aşamasına ulaşmasının hedeflendiği söylenebilir. Bates'in bu yaklaşımında izlediği yolun çevrimiçi veya yüzyüze eğitimler gibi diğer mesleki gelişim modellerinde de benimsenebileceği savunulabilir.

3.2.2.3. Probleme dayalı öğrenme

Yetişkin eğitimi kuramı ve dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında kullanılan öğrenme uygulamalarından biri de probleme dayalı öğrenmedir (PDÖ). Hoffmann ve Ritchie (1997) PDÖ'yü "Öğrenenlerin alan bilgisi ve problem becerilerini geliştirmek için önemli, gerçek yaşama ait iyi yapılandırılmamış bir durumun kaynaklar, yönlendirme, öğretim ve yansıtma yapabilmek için fırsatlarla birlikte sunulduğu öğrenci merkezli pedagojik bir yaklaşım" olarak tanımlamıştır (s. 97). PDÖ'de sözü edilen problem gerçek hayatta çözülmesi gereken herhangi bir problemi veya erişilmesi gereken bir durumu işaret eder. PDÖ'nün yetişkin eğitiminde sıklıkla kullanılmasının nedeni gerçek hayatla bağlantısı olmasıdır.

1960'ların sonunda The McMaster Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde kurulan üç yıllık bir bölüm için yenilikçi bir eğitsel yaklaşım benimsenmesiyle oraya çıkan PDÖ, ilk olarak sağlık alanında eğitim veren yükseköğrenim kurumlarında kullanılmakla beraber hızla diğer kurumlarca da benimsenmiştir (Barrows, 1996). PDÖ'nün eğitimin pek çok kademesinde hızlıca benimsenmesinin nedeninin gerçek yaşamda karşılığı olması ve öğreneni merkeze alması olduğu söylenebilir.

PDÖ'de problemler iyi yapılandırılmış, az yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabilir (Karadeniz, 2007). İyi yapılandırılmış problemlerde problemin ayrıntıları ve problemin çözümüne gidecek yol belirlidir ve çoğunlukla tek bir çözüme ulaşılır. Az yapılandırılmış problemlerde ise probleme ilişkin kısmi bilgi vardır ve çözüme ilişkin yol haritasının belirlenmesinde öğrenenlerin öğretmenle birlikte çalışması gerekmektedir. Yapılandırılmamış problemlerde ise problemin hatları belirsizdir. Bu nedenle problemin tanımlanması ve tanımlanan problemin çözümüne ilişkin takip edilebilecek adımlar öğrenen tarafından gerçekleştirilmelidir.

Barrows (1996) PDÖ'nün özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrenme öğrenci merkezlidir.
2. Öğrenme küçük öğrenme grupları içerisinde gerçekleşir.
3. Öğretmenler öğrenmeye yardımcı veya yönlendiricidir.
4. Problemler öğrenmenin düzenlenmesinde odak noktası veya tetikleyici durumdur.
5. Problemler problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için araçtır.
6. Yeni bilgiler öz-yönelimli öğrenme yoluyla edinilir.

PDÖ'nün bu özellikleri dikkate alındığında 21. yüzyılın öğrenme paradigmasına oldukça uygun olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezlilik, işbirlikli öğrenme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öz-yönelimli öğrenme 21. yüzyıl eğitim paradigmasının da temelini oluşturmaktadır.

3.2.3. Mesleki gelişimin değerlendirilmesi: Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli

Mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde pek çok yöntem kullanılabilmekle beraber Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Modeli sıklıkla başvurulan modellerden biridir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2007) etkili bir mesleki gelişim programının şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Programın katılımcıların ihtiyacına yönelik olması
2. Öğrenme hedeflerinin tanımlanması
3. Programın doğru zamanlanması
4. Programın olanaklara sahip doğru yerde yapılması
5. Programın içeriğine ihtiyaç duyan katılımcıların davet edilmesi
6. Etkili eğitmenlerin seçilmesi
7. Etkili teknik ve araçların seçilmesi

8. Program hedeflerine ulaşılması
9. Katılımcıların memnuniyeti
10. Programın değerlendirilmesi

Kirkpatrick'e (1998) göre bir mesleki gelişim etkinliğinin değerlendirilmesinde süreç dört bölüme ayrılmalıdır:

1. Tepki
2. Öğrenme
3. Davranış
4. Sonuçlar

Tepkinin değerlendirilmesi aşamasında katılımcıların program hakkındaki duygu ve düşünceleri değerlendirilmektedir. Memnuniyetin değerlendirildiği bu aşamada katılımcılara programla ilgili genel görüşleri sorulabilir; ancak katılımcıların gerçek düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için veri toplama aracının katılımcının kimliğinin anonim kalacağı şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (Kirkpatrick, 1998, s.9).

Öğrenme aşaması katılımcıların program sonucunda edindikleri bilgi, beceri ve tutumların değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2007) yazılı veya çevrimiçi sınavların uygulanmasını, mümkünse bir kontrol grubuyla sonuçların karşılaştırılmasını önermektedir.

Davranış aşaması programa katılan katılımcıların program süresince edindikleri bilgi ve becerilerle tutumlarının iş davranışlarına yansımasının değerlendirilmesini ifade eder. Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2007) bu aşamada davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için zamana ihtiyaç olduğunu belirtir. Kirkpatrick'e (1998) göre bu süre üç gün veya üç ay olabilir (s. 10). Davranışların değerlendirilmesinde anket veya gözlem gibi yöntemler kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken değerlendirmenin güvenilir olması için verilerin katılımcının davranışlarını doğrudan gözlemleyen bir kişi veya katılımcının yaptığı işten toplanması gerektiğidir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2007, s. 88).

Son aşama olan sonuçlarda ise verilen eğitim programının iş üzerindeki etkisine bakılmaktadır. Bu etki eğitimi alan kişinin davranış aşamasında değerlendirilen performansına değil, yapılan işin sonuçlarına odaklanmaktadır. Davranış aşamasında olduğu gibi sonuçların değerlendirilmesinde de zamana ihtiyaç vardır. Sonuçların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için mümkünse işteki gelişimin program öncesinde ve

sonrasındaki durumunun karşılaştırması ile değerlendirilmesi gerekir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2007, s. 111-112).

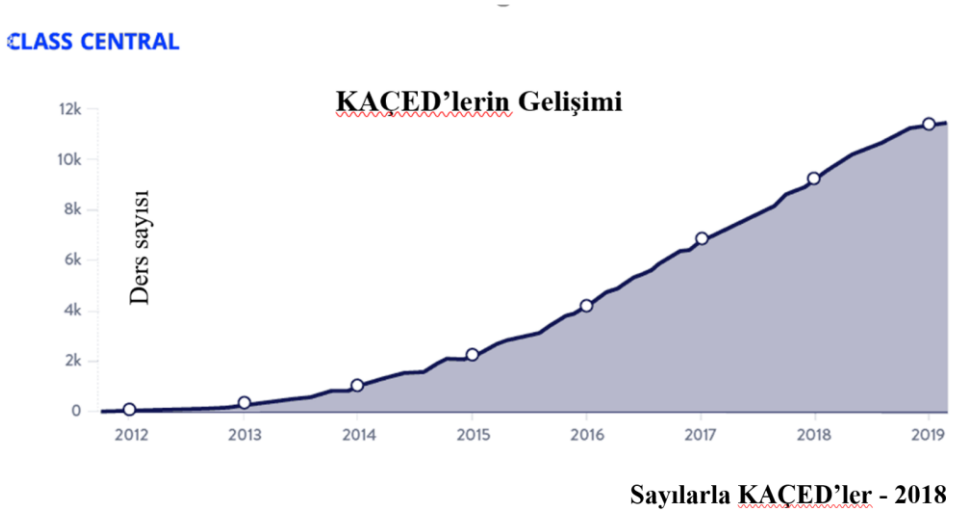
Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli incelendiğinde programı değerlendirirken hem eğitimin genel yapısının, hem katılımcıların performansının, hem de katılımcının geliştirdiği bilgi, beceri ve tutumların iş üzerindeki etkisinin değerlendirildiği söylenebilir. Bu bağlamda dört aşamanın tamamlanabilmesi için uzun süreli bir değerlendirme sürecinin kullanılması gerektiği söylenebilir.

3.3. Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler

Açık ve Uzaktan Öğrenmenin yaklaşık 150 yıllık geçmişinde önemli bir mihenk taşı olarak kabul edilebilecek KAÇED'ler, AEK'in bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır (Abelson, 2008; McKinney, Dyck ve Luber, 2008; Cormier ve Siemens, 2010; Kanwar, 2014;). KAÇED terimi ilk olarak 2008 yılında Prince Edward Island Üniversitesinden Dave Cormier tarafından George Siemens ve Steven Downes'ın yürüttüğü "Connectivism and Connective Knowledge" adlı dersi tanımlamak için kullanılmıştır (Cormier ve Siemens, 2010; Gulati, 2013; Parr, 2013; Yuan ve Powell, 2013b). Manitoba Üniversitesinden 25 öğrenci için açılan ders aynı zamanda dünyanın her yerinden öğrenenlere çevrimiçi ortamda açılmış ve derse 2200 kişiden fazla katılım olmuştur. Ders içerikleri RSS (Really Simple Syndication) bildirimleri ile öğrencilere iletilmiş ve ders sürecinde dinamik bir yapı sağlanması amacıyla öğrenciler blog gönderileri, Moodle tartışmaları ve Second Life toplantıları ile hem birbirleriyle hem de içerikle etkileşime girmişlerdir (Cormier, 2008; Downes, 2008). Bu, dünyadaki tüm öğrenenlerin kullanımına açılan ilk ders olarak değerlendirilmiştir.

KAÇED'ler daha sonra 2011'de Stanford Üniversitesinden Peter Norwig ve Sebastian Thrun'un "Introduction to Artificial Intelligence" dersini İnternet üzerinden dünyaya açmasıyla çevrimiçi öğrenme olgusunun içinde yer almaya başlamış, hatta Downes (2011), Thrun'u KAÇED'lerin yaratıcısı ilan etmiştir. Bu dersle birlikte Stanford Üniversitesi, Harvard Üniversitesi gibi sayılı üniversiteler de KAÇED akımının içinde hızla yer almışlardır. 2012 yılında ise EdX, Coursera, Udacity gibi büyük KAÇED sağlayıcıları hızla KAÇED olgusunun dünyada yaygınlaşmasına katkıda bulunmuşlardır (Martin, 2012). 2016 yılı sonu itibarıyla 700'den fazla üniversite KAÇED sunmaya başlamış ve 58 milyon öğrenci en az bir KAÇED'e kayıt yaptırmıştır (Shah, 2017a). 2018

yılı sonu itibarı ile 900'den fazla üniversite KAÇED sunmaya başlamış, toplam katılımcı sayısı 101 Milyonu, açılan toplam ders sayısı ise 11.400'ü geçmiştir (Şekil 3.5):



Şekil 3.5. *KAÇED'lerin gelişimi (Shah, 2018)*

Başlarda Coursera, EdX, Udacity, FutureLearn gibi platformların yönlendirdiği, pek çok yükseköğretim kurumunun da bu platformlarda sunduğu KAÇED'lerin yanı sıra KAÇED olgusunun küresel karşılık bulmasıyla dünyanın pek çok bölgesinde yerel KAÇED platformları da oluşturulmuştur. Tablo 3.7'de dünyanın farklı bölgelerindeki KAÇED sağlayıcılarına örnekler verilmiştir:

Tablo 3.7. *Bölgelerine göre KAÇED'lere örnekler*

BÖLGE	KAÇED SAĞLAYICI	İNTERNET ADRESİ
KUZEY AMERİKA	Coursera Udacity edX Harvard Open Courses (Extension School)	https://www.coursera.org/ https://www.udemy.com/ https://www.edx.org/ https://www.extension.harvard.edu/open-learning-initiative
AVRUPA	**OpenupEd** **Future Learn** **Miríada X (İspanya)** **France Université Numérique- FUN (Fransa)** **EduOpen (İtalya)** **OpenHPI (Almanya)** **Prometheus (Ukrayna)**	**https://www.openuped.eu/** **https://www.futurelearn.com/** **https://miriadax.net/home** **https://www.fun-mooc.fr/** **http://eduopen.org/** **https://open.hpi.de/** **https://edx.prometheus.org.ua/**

Tablo 3.7. (Devam) *Bölgelerine göre KAÇED'lere örnekler*

BÖLGE	KAÇED SAĞLAYICI	İnternet Adresi
ASYA	XuetangX (Çin) ThaiMOOC (Tayland) SWAYAM (Hindistan) ewant — Education you want (Tayvan) Edraak (Arabic) (Ürdün) Gacco (Japonya) Open Education (Rusya) K-MOOC (Kore) AKADEMA (Türkiye) Atademix (Türkiye) Bilgeiş (Türkiye)	http://www.xuetangx.com/ https://thaimooc.org/ https://swayam.gov.in/ http://www.ewant.org/ https://www.edraak.org/ http://gacco.org/ https://openedu.ru/ http://www.kmooc.kr/ http://www.akadema.anadolu.edu.tr/tr http://atademix.atauni.edu.tr/ https://bilgeis.net/
AVUSTRALYA	AdelaideX Box Hill Institute	https://www.adelaide.edu.au/learning/adelaidex/studyamooc/ https://www.boxhill.edu.au/
AFRİKA	Massive Open Online College MOOCs Africa	http://moocs.org.za/ http://moocsafrica.org/
GÜNEY AMERİKA	MéxicoX (Meksika) Acamica (Arjantin)	http://mexicox.gob.mx/ https://www.acamica.com/
ANTARKTİKA*		
**** Antarktika'daki The Arctic University of Norway, University of the Arctic (UArctic), Alberta University of Alberta gibi üniversiteler coursera vb. gibi KAÇED sağlayıcılarıyla işbirliği yaparak KAÇED sunmaktadır.***		

Dünyadan bu sınırlı örnekler incelendiğinde KAÇED'lerin yükseköğretimde hızla önemli bir yer edindiği, her ne kadar popüler KAÇED sağlayıcıları halen ABD merkezli girişimler olsa da ülkelerin yerel KAÇED hizmeti de sunmaya başladıkları görülmektedir. Bunun AEK ile gelişen, eğitimde demokratikleşme eğilimiyle de ilgisi olduğu düşünülebilir; çünkü piyasada büyük paya sahip KAÇED sağlayıcılarının sunduğu derslerin çoğu İngilizce içeriklerle sunulmakta ve İngilizce bilmeyen yerel halkların kaliteli eğitsel içeriklere açık erişimi bu şekilde sağlanmaktadır. Yine de özellikle çevrimiçi teknolojilere erişimi olmayan kitleler için KAÇED'lerin eğitimde demokratikleşmeye tam olarak hizmet etmeyebileceğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Tu vd., 2013; Kizilcec vd., 2017; Moura vd., 2017).

KAÇED'ler McAuley, Stewart, Siemens ve Cormier (2010) tarafından "ücretsiz ve açık kayıt seçeneği sunan, herkesin erişimine açık ders içeriği sağlayan ve açık uçlu öğrenme çıktıları olan çevrimiçi dersler"; EDUCAUSE (2015) tarafından "teoride derse kayıtta sınırın olmadığı kitlesel; genellikle ücretsiz, isteyen herkesin katılabileceği ölçüde açık; öğrenme etkinliklerinin çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirildiği; belirli bir alanda ve belirli öğrenme hedeflerini içeren ders", Kaplan ve Haenlein (2016) tarafından "sınırsız

katılımı ve web üzerinden açık erişimi hedefleyen çevrimiçi bir ders" olarak tanımlamıştır. KAÇED'ler için en kapsamlı tanımlardan biri ise OpenupEd tarafından yapılmıştır. OpenupEd (2015) KAÇED'leri "yüksek sayıda katılımcı için tasarlanmış, İnternet bağlantısına sahip oldukları sürece herkes tarafından erişilebilen, giriş koşulları olmaksızın herkese açık, çevrimiçi ortamda tam bir ders deneyimini ücretsiz sunan dersler" olarak tanımlamıştır (s.1).

KAÇED'lerin tanımlanmasında genel yaklaşım terimi oluşturan kavramların açıklanmasıdır. Ancak bu terimlerin tanımlanmasında da alanyazında bir görüş birliği olduğunu söylemek güçtür; yine de KAÇED'i oluşturan terimlerin açıklanmasının KAÇED olgusunun anlaşılmasında yararlı olduğu söylenebilir.

- **Kitlesellik:** Kitleselliğin neyi ifade ettiği konusunda alanyazında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bunun bir nedeni Koutropulos (2012) ve Siemens'in (2013) belirttiği gibi kitleselliğin nesnel bir kavram olmamasıdır. Örneğin, Downes (2013) ve Bozkurt (2016) bir kişinin etkileşimde bulunabileceği en yüksek sayı olan Dunbar sayısının (150) üzerindeki katılımcı sayısının kitleselliği ifade ettiğini savunurken, EDUCAUSE (2013) olağan sınıf kapasitesinin üzerindeki katılımı kitlesellik olarak değerlendirmektedir. Kitleselliğin bu tanımları KAÇED'lere katılımı niceliksel özellikleriyle ele almaktadır. Bu niceliksel tanımların yanı sıra kitleselliğin pedagojik boyutunu ele alanlar da olmuştur. Örneğin OpenupEd (2015) dersin tasarımında benimsenen pedagojik yaklaşımın dersteki katılım sayısındaki artıştan etkilenmeyecek şekilde düzenlenmesinin kitlesellik için önemli olduğunu belirtmiştir (s.5). Levy (2011) kitleselliğin tanımında KAÇED'lerin dünyanın her yerinden öğrenenlere hitap etmesi bakımından birbirlerinden çok farklı öğrenme deneyimleriyle KAÇED'lere katılan öğrenenlerin çeşitliliğine ve bunların ders süresince oluşacak etkileşimleri üzerindeki etkisine vurgu yapmış, kitleselliğin aynı zamanda bu büyüklükte bir dersin yönetim ve organizasyonu için gerekli zamanı da kapsadığını belirterek oldukça kapsamlı bir kitlesellik tanımı yapmıştır. Tüm bu tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda kitleselliğin öğrenen sayısı, ders ortamında erişilebilen içerik kaynakları, bu içerik kaynaklarının sunuş biçimi, ders süresince gerçekleşen öğrenme etkinlikleri ve bu dersin yönetim ve organizasyonunu kapsadığı söylenebilir.

- **Açıklık:** KAÇED'lerde açıklık en temel anlamda İnternet bağlantısına sahip olan herkesin en azından ders içeriklerine erişebilmesi olarak ifade edilmektedir (Downes, 2013; Siemens, 2013, OpenupEd, 2015). Pek çok KAÇED sağlayıcı, ders içeriklerine erişim için derse kayıt olma koşulu getirse de KAÇED'lere kaydolabilmek için resmi bir önkoşul bulunmamaktadır. Ancak ders içeriklerine erişimin sınırsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Bazı KAÇED sağlayıcıları ders içeriklerine yalnızca ders süresince erişim sağlarken, bazı KAÇED sağlayıcıları kısıtlı bir zaman için bu süreyi uzatabilmekte, sınırlı sayıda bazı KAÇED sunucuları ise hem ders içerikleri hem de ders etkinliklerine sınırsız sürede erişim hakkı tanımaktadır (OpenupEd, 2015, s.5). Krause ve Lowe (2014) ve OpenupEd (2015) ders içeriklerine erişimde açıklığın yanı sıra önceki öğrenme deneyimlerinden bağımsız olarak herkesin bu derslere katılımını da açıklık olarak ele almıştır. Son olarak, dersin ücretsiz olarak tamamlanabilmesi de OpenupEd (2015) tarafından açıklık bağlamında değerlendirilmiştir. Genel bir ifadeyle KAÇED'lerin İnternet bağlantısına sahip herkes tarafından erişilebilir olmasının açıklığı ifade ettiği söylenebilir.
- **Çevrimiçi:** Dersin tüm bileşenlerinin çevrimiçi ortamda sunulmasını ve tüm etkinliklerin çevrimiçi ortamlarda (dersin sunulduğu platform, sosyal ağlar vb.) gerçekleşmesini ifade etmektedir.
- **Ders:** KAÇED'lerde ders kavramı KAÇED'lerin AEK'ten ayrımını ifade etmektedir. Eğitim amaçlı kullanılabilecek, ancak belirli bir ders izlencesine göre yapılandırılma zorunluluğu bulunmayan AEK'lerden farklı olarak KAÇED'lerde içerikler bir öğrenme sürecinin bileşenlerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bileşenler ders izlencesi ve yönergeler, eğitsel içerikler, etkileşim unsurları, etkinlikler, ölçme-değerlendirme ve geribildirim ve bir çeşit resmi olmayan belgelendirme seçeneğini kapsamaktadır (OpenupEd, 2015, s. 2). Bu bağlamda tüm bileşenleriyle KAÇED'ler bir öğretim tasarımı ürünüdür.

Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda KAÇED'ler İnternete erişimi olan herkese giriş koşullarından bağımsız, aynı anda büyük sayılarda kişilerin eğitim almasına olanak sağlayan, esnek ve zengin bir öğrenme deneyimi sunan çevrimiçi dersler olarak tanımlanabilir.

3.3.1. Kitlesel açık çevrimiçi ders türleri

KAÇED kavramı genel bir kavram olmakla beraber tüm KAÇED'ler benzer türde öğrenme deneyimi sunmazlar. Downes ve Siemens'in "Connectivism and Connective Knowledge" adlı dersi dersin adına da uygun bir şekilde bağlantıcı bir yaklaşımla tasarlanmışken, Sebastian Thrun'un "Introduction to Artificial Intelligence" dersi ile yeni bir KAÇED akımı başlamış ve bu iki KAÇED türü Siemens (2012) tarafından bağlantıcı KAÇED (cMOOCs – connectivist MOOCs) ve geleneksel KAÇED (xMOOC – extended MOOCs) olarak sınıflanmıştır.

Bağlantıcı KAÇED'lerin ilk örneği olan "Connectivism and Connective Knowledge" dersinin de konusunu oluşturan bağlantıcılık kuramını temel alarak oluşturulan bağlantıcı KAÇED'ler, öğrenmenin ağlar üzerinde kişilerin birbirleriyle girdikleri etkileşimler sonucunda bilgiyi keşfettikleri ve oluşturdukları KAÇED türüdür (Downes, 2008; Daniel, 2012; Siemens, 2012). Bu tür KAÇED'lerde öğrenme bir KAÇED platformu üzerinde gerçekleştirilen etkinliklerle değil, ağlar (sosyal ağ siteleri, blog siteleri vb.) üzerinde katılımcıların birbirleriyle girdikleri etkileşimler sonucunda oluşur (Downes, 2008; Siemens, 2013; Bates, 2014). Ağlar üzerinden dağıtık bir ortamda erişilebilen AEK'ler öğrenme kaynaklarını oluşturur. Bu kaynaklar öğretmen tarafından önceden belirlenmiş, her öğrenenin takip etmesi gereken bir ders izlencesine bağlı değildir; çünkü öğrenme süreç içerisinde oluşturulan bir yolculuktur. Bu durumda öğrenenler içeriği tüketen değil, keşfedip üretenlerdir.

Geleneksel KAÇED'ler ise bağlantıcı KAÇED'lerin aksine daha merkezi bir yapı sergileyen KAÇED'lerdir. Geleneksel KAÇED'ler bu bağlamda sıklıkla öğretmen merkezli ve bilgiyi aktarma yöntemiyle işlenen, üniversite tipi derslere benzetilmektedir (Siemens, 2013; Yuan ve Powell, 2013). Bates (2014) geleneksel KAÇED'leri

- ağırlıklı olarak video içerikleri ve katılımcıların erişimine veya aygıtlarına indirmelerine olanak sağlayan çeşitli ek kaynakların genellikle KAÇED için özel tasarlanmış bir platformda sunulduğu,
- etkileşimlerin bu platformdaki forum alanlarında gerçekleştiği,
- ölçme-değerlendirmenin sıklıkla bilgisayar tarafından otomatik olarak yapıldığı veya akran değerlendirmesinin kullanıldığı,
- sistemin öğrenme analitikleriyle ders hakkında geribildirimlerle geliştirilmesine olanak sağlayabilen ve katılımların rozet veya sertifikalarla belgelendirildiği

KAÇED'ler olarak betimlemiştir. Bu bağlamda Morris'in (2014) geleneksel KAÇED'ler için "Banka Modeli" benzetmesi geleneksel KAÇED'lerin genel yapısını tanımlamakta oldukça dikkat çekicidir (para. 7). Geleneksel KAÇED'lerde de bankalarda müşterilerinin ihtiyaç duyduğu kaynakların bir merkezde depolanmasına benzer şekilde içerikler bir platformda depolanmıştır. Coursera, Udacity, EdX, Udemy, FutureLearn gibi pek çok önemli KAÇED sağlayıcısının sunduğu KAÇED'ler bu türdedir.

Bağlantıcı ve geleneksel KAÇED'lerin çeşitli boyutlarda karşılaştırması Tablo 3.8'de yapılmıştır (Siemens, 2012; Siemens, 2013; Yuan ve Powell, 2013a; Bates, 2014, Yousef vd., 2014; Kesim ve Altınpulluk, 2015; Bozkurt, 2016):

Tablo 3.8. *Bağlantıcı ve geleneksel KAÇED'lerin özellikleri*

	Bağlantıcı KAÇED'ler	**Geleneksel KAÇED'ler**
PLATFORM	Ağlar üzerinde, dağıtık (sosyal ağlar)	Genellikle KAÇED için özel tasarlanmış, ÖYS benzeri platform
KATILIMCI SAYISI	Kontrol edilmesi güç	Kayıt altında
ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Bağlantıcılık, Özyönelimli öğrenme	Davranışçı, bilişsel ve bazen yapılandırmacı
AMAÇ	Bilginin katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri sonucunda oluşturulması, keşfedilmesi	Bilginin edinilmesi
İÇERİK	AEK Katılımcılar tarafından oluşturulan Katılımcılar tarafından seçilen Esnek ve dağıtık Her tür öğrenme malzemesi	Öğretmen tarafından belirlenen Video içerikler İnternet üzerinden erişilebilen ve/veya indirilebilen ek kaynaklar
İLETİŞİM	Ağlar üzerinde KAÇED platformu dışında Dağıtık	KAÇED platformu üzerinde Sınırlı etkileşim
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	Özdeğerlendirme Akran değerlendirmesi Bazen çevrimiçi testler	Kısa sınavlar Otomatik değerlendirilen sınavlar Akran değerlendirmesi
ÖĞRENEN ROLÜ	Bilgiyi keşfeden, üreten, yeniden yorumlayan, özerk	Hazır içeriği tüketen, yönergeleri takip eden
ÖĞRETMEN ROLÜ	Bilgi aktarıcı	Öğrenmeye yardımcı, danışman

Her iki KAÇED türünün özellikleri incelendiğinde öğretim felsefesi ve benimsenen pedagojik yaklaşımların birbirinden farklı olduğu, bu yaklaşımların doğal bir sonucu olarak öğretim tasarımlarının da farklılaştığı söylenebilir. Bağlantıcı KAÇED'ler öğrenme sürecinin yönetimi, öğrenme kaynaklarının seçimi ve öğrenen rolleri bakımından öğrenen merkezli bir yapı sergilerken geleneksel KAÇED'ler özellikle öğrenme platformu bakımından daha kapalı bir yapıya sahip, öğrenme deneyimi

açısından ise tasarımın KAÇED sağlayıcı tarafından gerçekleştirildiği bir öğrenme deneyimi sunar.

Özellikle geleneksel KAÇED'lerin 20.yüzyılın öğretmen merkezli eğitim anlayışına yakın bir felsefe ve yapı sunmasına gelen eleştiriler (Martin, 2012; Bozkurt ve Aydın, 2015; Armellini ve Padila Rodriguez, 2016; Bozkurt, 2016) yeni bir KAÇED türünü de ortaya çıkarmıştır. Hibrid KAÇED'ler olarak adlandırılan bu KAÇED'ler genellikle bir KAÇED platformunda sunulmasına karşın, öğrenen etkinliklerinin tasarımı, etkileşim düzeyinin arttırılması ile bağlantıcı KAÇED'lerde benimsenen bilgiyi oluşturma yaklaşımını da benimsemeyi hedeflemekte, dolayısıyla bağlantıcı ve geleneksel KAÇED'ler arasındaki keskin bağlantıyı ortadan kaldırmaktadırlar (Anders, 2015; Dubosson ve Emad, 2015; Bozkurt, 2016).

Bu genel sınıflamanın yanı sıra Clark (2013) KAÇED'leri sundukları pedagojik yapı ve işlevselliğe göre sekiz gruba ayırmıştır:

- transferKAÇEDler: Var olan öğretmen merkezli derslerin KAÇED platformuna taşınmasıyla üretilen, ders anlatımları, kısa sınavlar ve sabit ölçme araçlarından oluşan KAÇED'lerdir. Coursera dersleri genellikle bu türdedir.
- üretilmişKAÇEDler: İçerik ve ders malzemesi üretiminde kalitenin ön planda olduğu, daha yenilikçi yazılımlarla ölçme-değerlendirme araç ve süreçlerinin daha üst düzey beceriler geliştirmeye yönelik hazırlandığı KAÇED'lerdir. Özellikle mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik dersler bu türde hazırlanmaktadır. Udacity derslerinin çoğu bu kategoriye girmektedir.
- senkronKAÇEDler: Derslerin başlangıç ve bitiş sürelerinin, ödev ve sınav tarihlerinin belirli olduğu KAÇED'lerdir. Bu yapının özellikle ders yürütücüsü ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin sağlanabilmesinde yararlı olduğu düşünülmektedir.
- asenkronKAÇEDler: Derslerin başlangıç ve bitiş sürelerinin, ödev ve sınav tarihlerinin açık bırakıldığı, bireylerin tam anlamıyla içeriklere istedikleri zaman istedikleri yerden erişebildikleri KAÇED'lerdir.
- uyarlanırKAÇEDler: Katılımcılara dinamik ölçme ve veri toplama araçlarıyla toplanan veriler aracılığıyla bireyselleştirilmiş öğrenme

deneyimleri sunan KAÇED'lerdir. cogbooks bu derslere örnek olarak verilmiştir (http-35).

- grupKAÇEDleri: Öğrenci devamlılığını ve yoğun işbirliğini sağlayabilmek amacıyla küçük gruplara verilen, grupların coğrafi bölge, beceri veya türe göre seçildiği KAÇED'lerdir. Özellikle grup çalışmasının önemli olduğu konularda tercih edilmektedir.
- bağlantıcıKAÇEDler: İçeriğin tam olarak önceden tanımlanmadığı, ağlar üzerindeki bağlantılara odaklanarak içerik ve anlamın, diğer bir deyişle öğrenmenin üretildiği KAÇED'lerdir.
- miniKAÇEDler: Edinilmesi uzun zaman almayan bilgi ve becerilere yönelik olan kısa süreli KAÇED'lerdir.

Yukarıda sözü edilen türlerin yanı sıra alanyazında farklı sınıflamalara rastlamak da mümkündür; ancak genel kabul gören yaklaşım KAÇED'leri bağlantıcı KAÇED'ler, geleneksel KAÇED'ler ve hibrid KAÇED'ler olarak sınıflamaktır. Conole (2014) bir KAÇED'nin hangi türde olduğunun belirlenmesi için belirli ölçütlerin kullanılmasını önermiştir. Bu ölçütler şunlardır:

- Ne kadar açık?
- Ne kadar kitlesel?
- Katılımcıların çeşitliliği
- Çoklu ortam kullanımında çeşitlilik
- İşbirliği derecesi
- Yansıtma yapma derecesi
- Öğrenme sürecinde izlenecek yolun doğası
- Kalite güvencesi biçimi
- Sertifikalandırma
- Formal öğrenmeyle bağlantı
- Öğrenen özerkliğinin derecesi

Bu soruların yanıtı verildiğinde KAÇED'nin bir bakıma 360 derece değerlendirilmesi yapılmış olmakta ve pedagojik yaklaşımdan teknolojik altyapıya, içerik ve etkileşim türlerinden sertifikalandırmaya pek çok boyutuyla KAÇED'nin bir haritası çıkarılabilmektedir.

3.3.2. Kitlesel açık çevrimiçi derslerde katılımcı türleri

KAÇED'ler genellikle çok fazla sayıda katılımcıyı barındırdıkları için KAÇED katılımcılarının da birbirlerinden farklı katılım türü ve düzeyleri olduğu gözlemlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde KAÇED'lere kayıt olan öğrenenlerin farklı isimlerle sınıflandığı görülmektedir (Tablo 3.9):

Tablo 3.9. *Alanyazında KAÇED katılımcı türleri*

Sınıflamayı Yapan	**Katılımcı Türleri**
deWaard vd. (2011)	**Sessiz katılımcılar (Lurking participants):** Ders içeriklerini inceleyip, içeriği tüketen, ancak etkinliklere katılmayanlar **Orta derecede aktif katılımcılar (Moderately active participants):** Ders içeriklerini inceleyip ilgi duydukları konularda etkinliklere katılanlar **Yüksek derecede aktif katılımcılar (Memorably active participants):** Ders içeriklerinin çoğunu tüketip, etkinliklere yoğun bir şekilde katılıp, görüş alışverişinde bulunanlar
Kizilcec, Piech ve Schneider (2013)	**Tamamlayanlar (Completing):** Tüm etkinliklere katılarak dersi tamamlayanlar **İzleyiciler (Auditing):** İçeriği takip edip değerlendirme etkinliklerine katılmayanlar **Kopanlar (Disengaging):** Değerlendirme etkinliklerine katılmakla beraber derse ilgisini kaybedenler **Seçiciler (Sampling):** Dersin içeriğini inceleyerek ihtiyacı veya ilgisine uygun konuları seçip tüketenler
Hill (2013)	**Sessiz katılımcılar (Lurkers):** Derse kayıt olup, yalnızca küçük bir kısmını inceleyip etkinliklere devam etmeyenler **Ziyaretçiler (Drop-Ins):** İlgilendikleri konu hakkında kısmen veya yoğun katılım gösteren, ancak dersi tamamlama niyeti taşımayan, amaçlı öğrenenler **Pasif katılımcılar (Passive Participants):** Ders içeriğini tüketip etkinliklere katılmayan, öğretilmeyi bekleyenler **Aktif katılımcılar (Active participants):** Ders içeriklerinin neredeyse tümünü tüketip, ölçme-değerlendirme ve etkileşime yönelik etkinliklerin tümüne katılanlar
Ho vd. (2014)	**Yalnızca kayıt olanlar (Only registered):** İçeriği hiç görüntülemeyenler **Yalnızca göz atanlar (Only viewed):** İçeriğin yarısından azını inceleyenler **Yalnızca keşfedenler (Only explored):** İçeriğin yarıdan fazlasını inceleyenler **Sertifika alanlar (Certified):** Sertifika almaya hak kazananlar

Tablo 3.9. (Devam) *Alanyazında KAÇED katılımcı türleri*

Sınıflamayı Yapan	**Katılımcı Türleri**
Halawa, Greene ve Mitchell (2014)	**Düzenli devam (Continuous persistence):** Ders içeriklerini haftada birkaç kez kontrol edenler **Aralıklı devam (Continuous Persistence with Extended Absences):** Derse katılmaya başlayıp ara verdikten sonra kaldığı yerden devam edenler **Kısmî devam (Burtsy persistence):** Ders içeriklerini zaman zaman kontrol eden ve bir kısmını inceleyenler **Dersi bırakanlar (Dropout):** Düzenli veya kısmen devam ederken bir anda dersi bırakanlar
Ferguson ve Clow (2015)	**Örnek inceleyenler (Samplers):** Ders içeriğini kısaca inceleyenler **İyi başlayanlar (Strong starters):** İlk ödevi yapıp dersi bırakanlar **Sırt çevirenler (Returners):** İlk iki hafta etkinliklerini tamamlayıp dersi bırakanlar **Yarı yolda bırakanlar (Midway dropouts):** Üç-dört ödevi tamamlayıp dersin yarısında dersi bırakanlar **Neredeyse tamamlayanlar (Nearly there):** Ders etkinliklerinin çoğunu düzenli bir şekilde yapıp dersin sonuna doğru dersi bırakanlar **Geç tamamlayanlar (Late completers):** Ders etkinliklerinin çoğunu geç yapan, ancak çoğunlukla geç teslim eden; bitirme ödevini tamamlayanlar
Kahan, Soffer ve Nachmias (2017)	**Tadına bakanlar (Tasters):** Birkaç ders içeriğini inceleyip dersi bırakanlar **İçerik indirenler (Downloaders):** Ders içeriklerini yoğun bir şekilde indirip etkinliklere geç katılanlar **Kopanlar (Disengagers):** Ders etkinliklerinin çoğunu yapmalarına rağmen ders bitimine kısa bir süre kala dersten kopanlar **Çevrimdışı çalışanlar (Offline engagers):** Ders görevlerini çoğunlukla düzenli yerine getiren, ancak ders içeriklerini çevrimdışı tüketip forumları genelde sessiz takip edenler **Çevrimiçi çalışanlar (Online engagers):** Ders görevlerini çoğunlukla düzenli yerine getiren, ders içeriklerini çevrimiçi tüketip forumları genelde sessiz takip edenler **Orta düzeyde sosyalleşenler (Moderately social engagers):** Ders görevlerini düzenli yerine getirip, forum tartışmalarında orta düzeyde etkinlik gösterenler **Sosyalleşenler (Social engagers):** Ders görevlerini düzenli yerine getirip, forum tartışmalarında yüksek düzeyde etkinlik gösterenler

Alanyazındaki bu katılımcı sınıflamaları incelendiğinde sınıflamaların katılımcıların KAÇED'lerdeki etkinlik düzeyleri, ders içerik ve ortamlarıyla etkileşim düzeyleri üzerinden, kısaca kullanıcı davranışı üzerinden sınıflandıklarını söylemek mümkündür.

3.3.3. Kitlesel açık çevrimiçi dersler ve mesleki gelişim

Bireylere diledikleri pek çok konuda açık, çoğunlukla esnek bir öğrenme fırsatı sunan KAÇED'ler yaşamboyu öğrenmeye destek bağlamında aynı zamanda pek çok meslek grubu için bir mesleki gelişim fırsatı olarak da değerlendirilmektedir. Bu meslek grupları içerisinde KAÇED'lerden mesleki gelişim olanağı olarak sıkça yararlananlara kütüphaneciler (Bond, 2013; Ecclestone, 2013; Stephens, 2013; Gore, 2014; Stephens ve Jones, 2014), öğretmenler (Dabner, Davis ve Zaka, 2012; Fyle, 2013; Jobe, Östlund ve Svensson, 2014; Vivian, Falkner ve Falkner, 2014; Hodges, Lowenthal ve Grant, 2016), sağlık çalışanları (Liyanagunawardena ve Williams, 2014; Stark ve Pope, 2014), insan kaynakları personeli (Radford vd. 2014; Radford, Coningham ve Horn, 2015) örnek olarak gösterilebilir.

Yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme, tersyüz edilmiş öğrenme gibi yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının da uygulanmasını kolaylaştıracağı düşünülen, oyunun kurallarını değiştiren bir akım olarak nitelendirilen KAÇED'lerin öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde de kullanılabileceği savunulmaktadır (Kleiman, Wolf, ve Frye, D., 2013; Cochrane, Narayan ve Burcio-Martin; 2015; Salmon vd., 2015; Akgün-Özbek, 2017; Aydın, 2018; Aydın ve Çalışkan, 2018; Furse, Ziegenfuss ve Froehlich, 2018). Bu görüşün temelinde KAÇED katılımcılarının genel profilinin de yattığı söylenebilir. Pennsylvania Üniversitesinden 22 öğretim elemanının Coursera platformunda verdiği derslerin katılımcılarından 34.779'undan elde edilen verilere göre katılımcıların %80'i en az önlisans veya lisans, %44'ü lisansüstü eğitim derecesine sahiptir (Christensen vd., 2013). Benzer sonuçlar diğer çalışmalarda da bulunmuştur. Örneğin KAÇED sağlayıcılarından Class Central'in 2017 kullanıcı anketinin sonuçlarına göre ankete katılan yaklaşık 2.500 kişinin %45'i lisansüstü derecesine, %29'u da lisans veya önlisans derecesine sahiptir (Shah, 2017b). Bu veriler incelendiğinde KAÇED'lerin sıklıkla yetişkin öğrenenler tarafından tercih edildiği görülmektedir. KAÇED kullanma nedenleri incelendiğinde ise kariyer gelişimi en önemli nedenlerden biri olarak tespit edilmiştir (Zhenghao vd. 2018). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda KAÇED'lerin mesleki gelişim için uygun maliyetli, esnek, yaşamboyu öğrenmeyi destekleyen bir yapı sunabileceği söylenebilir.

3.4. Dünyada ve Türkiye'de Gerçekleştirilen Araştırmalara Örnekler

Bu bölümde öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik dünyada ve Türkiye'de gerçekleştirilen bilimsel çalışmalardan örneklere kısaca yer verilecektir.

3.4.1. Dünyada gerçekleştirilen araştırmalara örnekler

Bonk (2006) başta Birleşik Devletler olmak üzere çeşitli ülkelerde Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT) veya the Western Cooperative for Educational Telecommunications (WCET) üyesi öğretim elemanları, yöneticiler, yükseköğretim kurumları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik gelecekteki eğilimleri saptamaya çalışmıştır. Özellikle çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının değişen rolleri, öğrenci beklentileri, pedagojik yenilikler ve çevrimiçi öğrenmede kullanılacak teknolojilere yönelik öngörülerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar (n=562), çevrimiçi programların başarısında en önemli üç etmen olarak maddi destek (%24,7), öğretim elemanının pedagojik yeterliliği (%22,9) ve öğretim elemanının teknik yeterliliği (%15,3) göstermişlerdir (s.5). Yine katılımcılar harmanlanmış öğrenmenin yaygınlaşacağı, hatta yükseköğretimde harmanlanmış öğrenmenin diğer öğrenme türlerine göre daha yaygın olarak kullanılacağı öngörüsünde bulunmuşlardır (s. 6). Çalışmanın yapıldığı yıldan itibaren 10 yıl içerisinde öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonuna yönelik deneyimleri olacağı da bulgular arasındadır. Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de çevrimiçi ders verecek öğretim elemanlarının bir şekilde 2010 yılına kadar mutlaka bir eğitim almış olacağı öngörüsüdür (s.7).

Georgina ve Olson (2008) University of North Dakota ile işbirliği halinde çalışan 15 üniversiteden 236 katılımcıdan İnternet üzerinden anket yoluyla toplanan veriler ile öğretim elemanlarının teknoloji okuryazarlıkları ve mesleki gelişim etkinliklerinin pedagojik uygulamalarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %94'ü üniversitelerinin mesleki gelişim etkinlikleri düzenlediğini, ancak bu katılımcıların da yalnızca %7,4'ü bu etkinliklerin çoğuna katıldığını belirtmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu da öğretim elemanlarının teknolojik okuryazarlıklarının derslerinde teknolojiyi kullanma kararları üzerinde önemli bir etkisi olduğudur. Çalışmada öğretim elemanlarına mesleki gelişim etkinliklerini hangi ortamlarda almak istedikleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu % 33,47'si geleneksel sınıf ortamını,

%16,10'u ders temelli olmasını, %25'i harmanlanmış öğrenmeyi, % 8,89'u ise tamamen uzaktan almayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (%56) bu eğitimlerin küçük gruplar halinde eğitmenle birebir iletişim halinde bir eğitimi tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %70'i öğretim elemanlarının teknolojik gelişimine yönelik yetiştirilmesinin üniversitelerin sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Fernández Díaz, Carballo Santaolalla ve Galán González (2010) Avrupa Yükseköğretim Alanında (European Higher Education Area – EHEA) öğretim elemanlarının EHEA'ya yönelik tutumlarını, EHEA'nın belirlediği, öğrencilere edindirilmesi gereken becerilere verdikleri önemi ve öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Universidad Complutense de Madrid'de 10 farklı birimden 257 öğretim elemanının katıldığı betimleyici çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının %40'ının EHEA hakkında çok az fikri olduğu, %31'inin ise EHEA'daki değişimlerin kendilerini nasıl etkileyeceği hakkında fikri olmadığını belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının EHEA'ya yönelik tutumları incelendiğinde ise yarısının olumlu tutuma sahip oldukları ve gelişime olumlu yaklaştıkları, yarısının ise kararsızdan olumsuza yönelik görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişim ihtiyacına yönelik ise pedagojik gelişim en önemli alan olarak tespit edilmiştir.

Jisc'in (2016) Birleşik Krallık'taki 84 yükseköğretim kurumunda önemli pozisyonlarda görev yapan 115 yönetim, teknoloji, kütüphane, finans, araştırma ve eğitim personeliyle gerçekleştirmiş olduğu Jisc Yükseköğretim Liderlik Barometresi araştırmasının sonuçlarına göre yine yükseköğretim için son derece önem arz eden önemli konular belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla

1. Geçerli bir finansman
2. Beceriklilik
3. Öğrenci beklentilerini karşılama
4. Öğrenmede mükemmeliyeti sağlama
5. Kurum ve kurum adını korumak

olarak belirlenmiştir. Raporun dikkat çekici sonuçlarından biri katılımcıların % 61'inin öğrenenlere her yerde her zaman öğrenme deneyimi sunmasının ve katılımcıların %58'inin akademik personelin olabilecek en iyi öğrenme deneyimini sağlamasının yükseköğretim kurumlarının çekiciliğini arttıracak en önemli deneyimler olarak

görmesidir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, Birleşik Krallıktaki yükseköğretim kurumlarının önde gelen temsilcileri e-öğrenme ortamlarını ve akademisyenlerin öğrenme deneyimindeki rolünü yükseköğretim kurumlarının geleceğinde en önemli iki etmen olarak görmektedir. Bu nedenle söz konusu rollerin mesleki gelişim programlarında da ele alınması gereken roller olduğu kanısına varılabilir.

Online Learning Consortium (OLC) (2016) yükseköğretimde çevrimiçi öğrenmeye yönelik yaptığı kapsamlı araştırmada önemli veriler sunmuştur. Buna göre son 12 yılda %263'lük bir artışla 5,8 milyon öğrenci çevrimiçi ders almıştır. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin %77'si teknolojinin ders materyalleriyle, %64'ü öğretim elemanlarıyla, %50'si diğer öğrencilerle etkileşimi arttırdığını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %84'ü teknolojinin öğretim elemanlarının daha iyi öğretmesine olanak sağladığını ancak her beş üniversiteden dördünde öğrencilerin öğretim elemanlarının teknolojiyle daha fazla etkinlik yapabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu da değişen öğrenen profiline dikkat çekmektedir. Artık öğrenenler eğitsel uygulamaların giderek daha fazla dijitalleşmesini talep etmekte, öğretim elemanlarının da bu talep ve ihtiyaca yanıt vermekte yavaş olduklarını göstermektedir. Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından bir de akademik liderlerin ve öğretim elemanlarının eğitim teknolojilerine bakış açısıyla ilgilidir. Stratejik konuma sahip eğitim liderlerinin büyük çoğunluğu (%71) teknolojinin ve özellikle çevrimiçi öğrenmenin öğrenme çıktılarına olumlu etkisine inanırken, öğretim elemanlarının %85'i dijital öğrenme malzemeleri ve AEK ile çok az deneyime sahip olduğunu bildirmişlerdir. Bu da öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçları bağlamında değerlendirilebilir.

Amerikan yükseköğretiminde bilişim, e-öğrenme ve bilgi teknolojilerinin rolünü uzun süreli olarak araştırmakta ve eğitim yöneticileri ve uygulayıcılarına yol gösterici araştırmalar yapmakta olan 1990 yılında başlatılan The Campus Computing Project (2016) de öğretim elemanlarının dijital ders materyalleri ve AEK hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler toplamıştır. 2015 güz -2016 kış akademik dönemlerinde 2.902 öğretim elemanıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının

- %45'i dijital ders malzemelerinin basılı malzemelere göre önemli bir katma değeri olduğuna,
- %41'i dijital ders malzemelerinin kullanımının basılı malzemelerle aynı kolaylıkta kullanabileceğine,

- %35'i dijital ders malzemelerinin basılı malzemelere göre daha zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi sunacağına,
- %27'si dijital malzemelerin basılı malzemelere göre öğrenme üzerinde yararlı etkisi olduğuna ve
- %19'u dijital ders malzemelerinin benzer basılı malzemelerden daha kaliteli olduğuna

inandığını belirtmiştir (Green, 2016). Araştırmanın diğer bir bulgusu da katılımcıların %75'inin AEK ile hiçbir doğrudan deneyiminin olmamasıdır. Yine katılımcıların %74'ü yüksek kalitede AEK'e erişimi olduğunda AEK'i ders materyali olarak kullanabileceğini belirtmiştir. Buna karşın katılımcıların %24'ü AEK'i derslerinde hiçbir zaman kullanmayacaklarını bildirmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde büyük bir kısım öğretim elemanının dijital materyallere ilişkin bilgisi olmadığı, olanların da bu tür içeriklere şüphe ile yaklaştıkları görülebilir. Bunun nedenlerinden biri de öğretim elemanlarının dijital öğrenme ortamları ve dijital kaynaklar ile ilgili bilgi ve deneyim eksikliği olarak değerlendirilebilir. Bu da öğretim elemanlarının dijital öğrenme ortamları ile ilgili bir eğitime ihtiyaçları olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bickerstaff ve Cormier (2015) yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının profesyonel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla beş akademik dönem boyunca akademik reformun bir parçası olarak yeni geliştirilen iki İngilizce ve iki matematik dersinin geliştirme sürecinde 103 öğretim elemanıyla görüşmeler yapıp yirmi öğretim elemanının da uygulama süreçlerini gözlemlemişlerdir. Araştırmacılar ayrıca yenilikçi yaklaşımların öğretim elemanlarınca paylaşıldığı çevrimiçi bir platformda gerçekleşen paylaşımları da incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre çalıştayların öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına yanıt getirmediği sürece sığ kaldığı, tek seferlik eğitimlerin sınırlı ve yetersiz olduğu; buna karşın sürekli işbirliği içinde derslerin geliştirme sürecinde aktif katılımın daha verimli sonuçlar getirdiği tespit edilmiştir. Çalışma her ne kadar sınırlı bir konuyla ilişkili olsa da çalışmanın sonuçları göstermiştir ki öğretim elemanları yeni girdikleri derste deneyim kazandıkça uyguladıkları pedagojik yöntemleri derinlemesine sorgulamaya başlamışlardır. Bu çıkarım teknolojinin eğitime entegrasyonu için de geçerli ve değerli olarak kabul edilebilir.

Ağırlıklı olarak ihtiyaç tespitine yönelik yapılan bu araştırmaların yanı sıra öğretim elemanlarının dijital beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programlarını irdeleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Villar ve Alegre (2007) Kanarya adalarında Çevrimiçi Öğretim Elamanı Geliştirme ve Değerlendirme Sistemi'nin (Online Faculty Development and Assessment System - OFDAS) etkililiğini değerlendirmişlerdir. Yükseköğretimde öğrenmeye yönelik inançlar, eğitim kalitesi, pedagojik mükemmeliyet, ölçme-değerlendirme gibi konuların kapsandığı çevrimiçi eğitim, eğitmenler ve katılımcılarıla dört saatlik yüzyüze bir çalıştayın ardından gerçekleştirilmiştir. 10 dersten oluşan çevrimiçi derste öğretimin motivasyon, öğrenci etkinlikleri düzenleme, üstbilişsel beceriler, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme gibi boyutları ele alınmıştır. Pdf ve html dokümanlar, web siteleri, PowerPoint sunuları ve sözlüğün öğrenme malzemeleri olarak kullanıldığı derslerde öğretim elemanlarının iki eşzamansız forum etkinliğine katılmaları beklenmiştir. Öğretim elemanlarının etkinlikleri 10 sınav ile değerlendirilmiş, programın etkililiği ise öğretim elemanlarından süreç içerisinde alınan geribildirimler ve ders sonu değerlendirilmesinin yanı sıra dersin sonunda katılımcıların öğrencilerinden toplanan anketler yoluyla değerlendirilmiştir. 24 öğretim elemanının katıldığı bu çevrimiçi öğretim elemanı geliştirme programı öğretim elemanları tarafından yararlı bulunmuş ve öğretim elemanlarının olumlu tutum geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler de özellikle öğretim süreçlerinde ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde olumlu gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir.

Rienties, Brouwer ve Lygo-Baker (2013) Hollanda'da dokuz yükseköğretim kurumundan 73 akademisyenin katılımıyla TPAB geliştirmeyi hedefleyen bir mesleki gelişim programının öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin inanç ve niyetleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 20-25 saatlik çalışma süresi gerektiren dört modülden oluşan 8-12 haftalık bir eğitimi kapsayan MARCH projesinde öğretim elemanlarına bir ön-test ve son-test uygulanmıştır. Modülleri tamamlayan öğretim elemanlarından yalnızca 33 öğretim elemanının son-teste katıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının EİT'i derslerinde daha etkili kullanmaya başladıkları ve TPAB inançlarında olumlu bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitime inançları artarken bu inancın henüz uygulamaya etkisinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Mackness vd. (2013) Oxford Brookes Universitesi tarafından yükseköğretimde görev yapmaya başlayacak öğretim elemanlarına yönelik "Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretmede İlk Adımlar" (First Steps in Learning and Teaching in Higher Education) adlı bir mesleki gelişim Bağlantıcı KAÇED'ini değerlendirmişlerdir. Nitel durum çalışması

olarak incelenen KAÇED'e 24 ülkeden 206 katılımcı kaydolmuştur. Derse aktif olarak 60 katılımcı devam etmiş ve katılımcıların 14'ü sertifika almaya hak kazanmışlardır. Dersin tasarımı öğrenme kaynaklarına dayalı öğrenme etkinlikleri üzerine kurulmuş, aynı zamanda sosyal ağ etkinlikleri (Twitter) ve haftalık eşzamanlı oturumlar düzenlenmiştir. Eğitim süresince ders yürütücüleri derste aktif olarak yer almışlardır. Öğrenme etkinlikleri katılımcıların birbirlerine etkileşimine izin verecek şekilde tasarlanmıştır. Ders sonu anketini dersin sonuna kadar aktif kalan 27 katılımcı yanıtlamış, bu katılımcıların 7'si ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar dağıtık ortamlarda öğrenmenin öğrenen özerkliğini geliştirdiğini, farklı platformlarda gerçekleşen etkinliklerin etkileşimi arttırdığını belirtmişlerdir. Eşzamanlı oturumların işlevsel olduğu, sosyal bulunuşluğa olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Bazı katılımcılar ise sessiz katılımın büyük bir öğrenme fırsatı olduğunu belirtmiştir. Ders süresince öğretim elemanlarının çeşitli web 2.0 araçlarını kullanmaları istenmiştir (blog, wiki, sosyal imleme vb.). Bu gibi etkinlikler katılımcılar tarafından anlamlı bulunmuştur. Bağlantıcı KAÇED yapısı ise zaman zaman zorlayıcı olsa da katılımcılar tarafından belirsizliklerle mücadele etme becerisi geliştirmiştir.

Murthy, Iyer ve Warriem (2015) Hindistan'da mühendislik fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitsel süreçlerde dijital teknoloji kullanımı becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, 1.128 katılımcılı büyük çaplı bir mesleki gelişim programını değerlendirmişlerdir. A2I (Attain, Align, Integrate - Edin, Uyum Sağla, Bütünleştir) modeline göre tasarlanan eğitimde ilk aşamada öğretim elemanlarına konuya ilişkin kavramların tanıtımı yapılmış, bir sonraki aşamada öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, uygun EİT teknolojilerinin seçimi gibi konular ele alınırken son modülde ise öğretim elemanlarının öğrenme çıktılarına yönelik ders tasarımı yapmaları istenmiştir. İlk üç günün eşzamanlı çevrimiçi oturumları takip eden beş haftalık eşzamansız modülün sonunda tekrar üç günlük eşzamanlı oturumlar gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi etkinlikleri incelendiğinde katılımcıların %60'ının programın gerekliliklerini yerine getirdikleri görülmüştür. Bu durum özellikle KAÇED'lerdeki düşük tamamlama oranlarına göre oldukça yüksektir. Araştırmacılar özellikle eşzamanlı oturumların katılımın artmasında etkili olmuş olabileceğini savunmaktadır. Programa katılan 178 katılımcıların anket sorularına verdikleri yanıtlara göre program, öğretim elemanlarının öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanma niyetlerine olumlu etki ettiği, öğretim elemanlarının tamamlama projesi olarak teslim ettikleri ders planlarında çoğu öğretim

elemanının öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejilerine yer verdikleri, ancak teknolojiyi genellikle ödev teslimi veya dosya paylaşımı gibi amaçlar için kullandıkları görülmüştür. Sonuç olarak araştırma sonuçlarının öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerilerin uygulamaya geçirilmesinin uzun sürede gerçekleştiği görüşü savunulabilir.

Phuong, Duong ve McLeon (2015) Asya'da yükseköğretime yönelik mesleki gelişim çalışmalarını kapsayan bir Sistematik alanyazın taraması yapmışlardır. Toplam 30 çalışmanın incelendiği araştırmada hangi ülkelerde öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik ampirik çalışmalar yapıldığı, düzenlenen mesleki gelişim etkinliği türleri ve eğitimlerin konusu, eğitimlerin nasıl değerlendirildiği ve eğitimlerin çıktıları araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre çeşitli ülkelerde düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin çoğu öğretmen yetiştirme alanında gerçekleşmiştir. Diğer alanlarda gerçekleştirilen araştırmalar daha sınırlıdır. İncelenen araştırmalarda yer alan mesleki gelişim etkinliklerinin çoğu özyönelimli öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Araştırma sonuçlarına göre incelenen araştırmaların çoğunda mesleki gelişim etkinlikleri anket ve görüşmelerle değerlendirilmiştir ve değerlendirmelerin çoğunda nitel yöntemler tercih edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise notlar, e-posta mesajları, kişisel günlükler gibi informal yöntemlerin kullanıldığı, az sayıda çalışmada ise kontrol gruplu resmi gözlemlerin kullanıldığı bulgusuna erişilmiştir. Uzun süreli değerlendirme bulgusuna ise rastlanmamıştır. Değerlendirmede Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmaların %47'si mesleki gelişim etkinliklerinin tepki boyutunu, %53'ü öğrenme boyutunu, %40'ı davranış boyutunu, %12'si ise sonuç boyutunu değerlendirmiştir.

Shava (2016) Zimbabve'de bir üniversitede on öğretim elemanının katıldığı mesleki gelişim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini araştırmıştır. Öğretim elemanları altısı zorunlu altısı seçmeli olmak üzere toplam 12 modüllük bir mesleki gelişim programına katılmışlardır. Her dönem üç zorunlu üç seçmeli modülden oluşan programda modüller dört saat sürmüş, ardından okumalar ve ödevler verilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının dersleri de gözlemlenmiştir. Program sonrasında öğretim elemanlarıyla yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının programa katılmakta istekli oldukları ve programın öğrencileri için de yararlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları özellikle ölçme-değerlendirme, yeni öğretim yöntemleri, çevrimiçi ders tasarımı ve geliştirilmesi, öğrenen merkezli yaklaşımlar,

öğrenci motivasyonunun arttırılması, öğrenen özerkliğinin arttırılması, işbirlikli öğrenme yaklaşımları gibi konularda kazanımları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak tüm bu kazanımlara rağmen eğitimin formal bir program şeklinde olmasının yorucu ve zaman açısından zorlayıcı olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise uygulanan programın genel yeterlilikleri geliştirici olmakla beraber alana özgü eğitimlerin daha tercih edilir olmasıdır.

Wu, Hu, Gu ve Lim (2016) Şangay'da yükseköğretimde öğretim elemanı olarak işe başlayan 162 öğretim elemanının katıldığı üç buçuk günlük EİT, çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme eğitimini Kirkpatrick'in değerlendirme modeline göre değerlendirmiştir. Veriler eğitimin hem hemen ardından hem de eğitimin tamamlanmasından altı ay sonra toplanmıştır. İlk veriler için çevrimiçi anket, son veriler içinse görüşme kullanılmıştır. Görüşme soruları katılımcıların yanı sıra katılımcıların bölüm başkanlarına da gönderilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre motivasyon ve algılanan faydanın EİT kabulünde en önemli etmenler olduğu belirlenmiştir. EİT entegrasyonunda katılımcıların TPAB analizinde uzun vadede katılımcıların aldıkları eğitimin çevrimiçi öğrenmeye, harmanlanmış öğrenmeye ve yeni eğitim teknolojilerinin kullanımını öğrenmeye faydasına ilişkin görüşlerinin olumlu hale geldiği belirlenmiştir. Ancak katılımcılar eğitimlerin sürekli olması, sürekli destek hizmetlerinin sunulması gerektiğini ve yükseköğretimde daha uzun süredir görev yapmakta olan öğretim elemanlarının da benzer eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bölüm başkanlarından toplanan verilerin sonucunda ise öğrenmenin daha etkili ve verimli hale geldiği vurgulanmış, ancak eğitimin kısa süreli olmasının bazı dezavantajları olduğu belirtilmiştir.

Elçi (2016) Amerika'da Roger Williams Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim amaçlı kullandıkları teknolojik uygulamaları, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenmeye ilişkin beceri, deneyim ve algıladıkları yarar ile kurumun konu ile ilgili öğretim elemanlarına sağladığı mesleki gelişim olanaklarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre Rhodes Üniversitesinde "öğretim tasarımı bölümü", teknoloji destek servisi ve kütüphane öğretim elemanlarına öğretim süreçlerini teknoloji ile desteklemek amacıyla kaynak ve eğitimler sağlamaktadır. Ayrıca, öğretim elemanlarının öğrenme topluluklarının koordine edildiği bir "Öğretim Elemanı Gelişim Komitesi" bulunmaktadır. Öğretim elemanların bu mesleki gelişim etkinliklerine katılımı incelendiğinde %22'sinin hiçbir mesleki gelişim etkinliğine katılmadığı, %69'unun

kurum içindeki, %34'ünün ise kurum dışındaki mesleki gelişim etkinliklerine katıldığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarını kullanımına yönelik algıları ise ortalamanın üstünde bulunmuş, öğretim elemanlarının özellikle ders materyallerine erişim, ders etkinliklerinin yönetimi ve öğrenciler ile iletişim konularında teknolojinin yararlı olduğunu belirttikleri tespit etmişlerdir. İlgili konuda öğretim elemanlarının tercih ettikleri destek hizmetlerinde ise sırasıyla bireysel danışmanlık alma, çalıştay, meslektaştan yardım alma, video gösterimi, çevrimiçi eğitim, kurumun öğretim tasarımı web sayfası, sanal seminer ve diğer etkinlikleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Furse, Ziegenfuss ve Froehlich (2018) ve Ziegenfuss vd. (2019) Utah Üniversitesi tarafından düzenlenen tersyüz edilmiş öğrenme, video öğrenme materyali hazırlama ve yüzyüze öğrenme için aktif öğrenme stratejilerini içeren üç modüllük, öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik bir KAÇED (The Teach-Flip MOOC) uygulamışlardır. İlk olarak tersyüz edilmiş bir mesleki gelişim eğitimi olarak çevrimiçi öğrenme malzemeleri ve yüzyüze oturumlarla gerçekleştirilen eğitim sonrasında bir bağlantıcı KAÇED olarak sunulmuş ve eğitime yarısı Kuzey Amerikan'dan olmak üzere tüm kıtalardan öğretim elemanları katılmıştır. Katılımcıların %45'i tersyüz edilmiş öğrenmeyi, %21'i KAÇED'leri merak merak ettikleri veya eğitimin çevrimiçi olması hoşlarına gittikleri için, %10'u Canvas ÖYS'yi merak ettikleri için, %13'ü meslekte yükselme veya yeni bir kariyer hedefi için, %5'i bir öğrenme topluluğuna ait olmak istedikleri için eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise görev yaptıkları birimde mesleki gelişimden sorumlu personel olmaları nedeniyle eğitime katıldıklarını bildirmişlerdir. 2014-2017 yılları arasında belirli aralıklarla düzenlenen KAÇED'e katılımcı sayıları net olarak verilmese de araştırmacılar KAÇED katılımcılarının kendilerini tanımlamalarına göre %44'ünün aktif, %30'unun pasif, %11'inin gözlemci, %10'unun ise ziyaretçi olduğunu, araştırma sonucunda sistem istatistiklerine göre ise %60'ının kendi tanımlarına uygun şekilde etkinlik gösterdiklerini belirtmişlerdir (Ziegenfuss vd. 2019, s. 66). Bu bağlamda aktif katılımcı oranının pek çok KAÇED'e göre daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmacılar tersyüz edilmiş öğrenme ile ilgili KAÇED uygulamasının verimli olduğu, ancak öğrenen merkezli ölçme değerlendirme etkinliklerinin kullanımının daha verimli olabileceği bulgusuna ulaşmışlardır.

Özetlenecek olursa, yurtdışında yapılan araştırmaların genelinin öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin kullanımına yönelik tutumlarının ve mesleki gelişim

ihtiyaçlarının analizi veya durum tespitine yönelik olduğu söylenebilir. Sınırlı sayıda araştırma öğretim elemanlarının dijital dönüşüme ilişkin pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi ile ilgilidir. İlgili araştırmaların çoğunda tasarlanan eğitimlerde katılımcı memnuniyeti ve eğitimin öğrenmeye etkisi değerlendirilmiştir.

3.4.2. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalara örnekler

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların genellikle düşünce bildiren makaleler, durum tespiti çalışmaları ile sınırlı olduğu, mesleki gelişim programı ve uygulamalarına ilişkin çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde Türkiye'de öğretim elemanlarının mesleki gelişimini konu alan araştırmaların çoğunun (Örneğin, Erginer ve Dursun, 2005; Tanyıldızı ve Semerci, 2005; Çağıltay ve diğerleri, 2007; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Açan ve Saydan, 2009; Aslantaş, 2011; Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011) öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ile ilgili olmakla birlikte öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile doğrudan ilintili olmadığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimini ele alan çalışmaların ağırlıklı olarak ihtiyaç tespitine veya mevcut durumlarının belirlenmesine yönelik olduğu; mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanıp değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Odabaşı (2003) öğretim elemanlarının mesleki gelişime ilişkin tutumlarını incelemiştir. 202 öğretim elemanından anket yoluyla elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğretim elemanlarının mesleki gelişimde temel ihtiyaçlarının öğretim becerileri ve teknoloji kullanımı olduğunu tespit edilmiştir. Katılımcılar eğitimlerin başarılı olabilmesi için kendi kurumları bünyesinde alan uzmanları tarafından düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca akademik yaşantıyı zenginleştirmesi bu programlara katılımı arttıracak bir etmen olarak gösterilmiştir. Maddi ödüller ve sertifikalandırma ise katılımı arttırabileceği en az düşünülen etmen olmuştur. Katılımcılar tercih ettikleri mesleki gelişim etkinliklerini sırasıyla çalıştay, seminer ve konferans olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası (%54) eğitimlerin tüm akademisyenleri kapsaması, yarıya yakını (%41.8) tamamını kapsaması ancak akademik unvana göre sınıflandırılması, yaklaşık 1/3'ü (%37,3) yalnızca araştırma görevlerinin eğitime katılması gerektiğini belirtmiştir. Eğitimlerin zamanlaması konusunda sıralama yapmaları istendiğinde ise eğitimlerin sırasıyla akademik dönem içerisinde, yarıyıl

tatilinde ve yaz tatilinde yapılması tercih edilmiştir. Ankete katılan öğretim elemanlarından önerileri de istenmiş, mesleki gelişim etkinliklerinin bir mesleki gelişim birimi tarafından yürütülmesi, öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının düzenli aralıklarla takip edilmesi, eğitimlerin tekrar edilmesi, yurtdışı bursların sağlanması ve mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretim elemanlarının not işleri, ders materyali hazırlama gibi görevlerinin azaltılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Akbulut, Kuzu, Latchem ve Odabaşı (2007) Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının değişime hazırbulunuşluklarını incelemiştir. 361 öğretim elemanından anket yoluyla elde edilen verilere göre öğretim elemanlarının %78,3'ü hizmet içi eğitim almamıştır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu son üç yılda üniversitede öğrenme ve öğretme, AUÖ, öğretim teknolojileri kullanımı ve öğretim tasarımı konularında mesleki gelişim etkinliklerine katılmamıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihte öğretim elemanlarının yalnızca %40'ı bilgisayar veya internet tabanlı öğretim programı geliştirme veya sunma süreçlerinde rol almıştır. Öte yandan, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunun eğitsel süreçlerini geliştirmek için derslerini güncellediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bunu yaparken öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte birinin maliyet konularına dikkat ettiği belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerle iletişimde teknoloji kullanımının incelenmesinde, öğretim elemanlarının yaklaşık %40'ının e-posta hizmetini kullandıkları, öğrencilerle özellikle teknolojik ortamlarda iletişimlerinin zayıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının araştırma boyutundaki eğitimleri incelendiğinde ise üniversitede öğrenme ve öğretme, AUÖ, öğretim teknolojileri konularında araştırma yapanların sayısının oldukça düşük olduğu, öğretim elemanlarının çok büyük çoğunluğunun alanlarında araştırma yapmaya motive olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğretim elemanlarının kurumsal kültüre yönelik algıları incelenmiş ve öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi kurum kültürünün değişim ve gelişime açık olduğuna inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Elçi (2012) Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde tam zamanlı görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerini incelemiştir. Nicel tarama yöntemiyle yapılan araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen; eğitim programı, öğretme ve öğrenme, eğitim teknolojisi, sınıf yönetimi teknikleri, değerlendirme ve öğrenci destek başlıklarından oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada çeşitli unvanlarla farklı fakültelerde görev yapan 209 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları en çok öğretme ve öğrenme konusunda mesleki

gelişime ihtiyaç duymaktadır. Özellikle engelli öğrencilere destek olma, öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini geliştirme, üst düzey becerilerin geliştirilmesi, eğitim teknolojilerini kullanma ve dersleri için web sayfası hazırlama öncelikli ihtiyaç alanları olarak belirlenmiştir.

Salar (2013) Türkiye'de üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazırbulunuşluklarını belirlemeye çalışmıştır. Dört üniversitenin farklı fakültelerinden 2.994 öğrenci ve 36 öğretim elemanıyla anket ve görüşme yöntemiyle yapılan çalışmanın öğretim elemanları ile gerçekleştirilen kısmında öğretim elemanlarının AUÖ'ye yönelik görüşleri ve bu ortamları nasıl kullandıklarına ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çoğu AUÖ'ye olumlu yaklaşmakla beraber (s.163) bu öğretim elemanlarının çok azı AUÖ'de yurtdışında gerçekleşen çalışmalardan haberdarlardır (s. 167). Çalışmanın bulgularından bir diğeri de öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma becerileridir. Öğretim elemanlarının pek çoğu bilgisayar kullanmada yeterli düzeyde beceri sahibi olduğuna inanmaktadır (s. 204). Ancak öğretim elemanlarının yanıtları incelendiğinde bu becerilerin genellikle ofis programlarını kullanma, İnternet üzerinden kaynaklara erişme, veri toplama ve araştırma yapma üzerine yoğunlaştığı görülebilir. Mesleki gelişim konusunun da ele alındığı çalışma, mesleki gelişimi yalnızca zaman değişkenine sınırlamıştır. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim için yeterli zaman bulamadıkları, akademik görevleri nedeniyle özellikle zaman alıcı olan AUÖ faaliyetlerine etkin katılamadıkları bildirilmiştir (s. 220). Tüm bunlardan da anlaşılacağı üzere, çalışmanın genel çerçevesi öğretim elemanlarının temel düzeyde hazırbulunuşluğunu ele almaktır. Öğretim elemanlarının e-öğrenme ortamlarını kullanırken sahip olması gereken dijital becerilere yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Nitel verilerden sunulan önekler incelendiğinde, öğretim elemanlarının da genel olarak bu konuya değinmediği, e-öğrenme ortamlarında verilecek eğitimin zaman değişkeni açısından ele alındığı görülebilir. Ancak bu bulguların mesleki gelişim için yeterli zaman bulamadığını belirten öğretim elemanları için özellikle açık ve esnek çevrimiçi bir mesleki gelişim programının hazırlanmasına yönelik bir veri olduğu değerlendirilebilir; çünkü açık ve esnek bir yapıya sahip çevrimiçi bir mesleki gelişim programında katılımcıların kendi hızlarında ilerleyebilecekleri bir yapının bu soruna çözüm olabileceği öngörülebilir.

Baran (2015) bir devlet üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölümünde 14 haftalık bir akademik dönem süresince "Öğretmen Eğitiminde Teknoloji" lisansüstü dersinde

öğretim elemanlarına yönelik bir mentörlük programı düzenlemiştir. Araştırmacı araştırmada hem ders yürütücüsü hem de programın tasarımcısı ve uygulayıcısı olarak görev almıştır. Mentörlük programı süresince ilgili lisansüstü derse kayıtlı yedisi yüksek lisans, beşi doktora öğrencisi olmak üzere toplam 12 öğrenci eğitim fakültesi bünyesindeki farklı programlarda görev yapan 12 öğretim elemanı ile eşleştirilmiştir. Lisansüstü öğrenciler 14 hafta süresince öğretim elemanlarına teknoloji entegrasyonu konusunda mentörlük yapmışlardır. Mentörlük hizmeti alan öğretim elemanları ise İktisat (n=3), Elektrik Elektronik (n=2), İşletme Yönetimi (n=1), Psikoloji (n=2), Uluslararası İlişkiler (n=2), Biyoenformatik (n=1) ve Fizik (n=1) bölümlerinden seçilmiştir. Katılımcıların dokuzu yardımcı doçent, biri doçent ve biri profesör olarak görev yapmaktadır. Program süresince mentörler mentörlük hizmeti alan öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını belirlemiş, haftalık olarak öğretim elemanları ile teknoloji entegrasyonu etkinlikleri düzenlemiş ve öğretim elemanlarının derslerini gözlemlemiş, öğretim elemanlarının belirttiği sorunlara teknolojik çözüm önerileri sunmuş, diğer mentör ve öğretim elemanları ile görüş alışverişinde bulunarak bir uygulama topluluğu çalışmasında bulunmuşlardır. Uygulanan çözüm önerilerinin sonuçlarını değerlendirmiş, süreç ve sonuçları programın yürütüldüğü derste ve kampüste sunmuşlardır. Süreçte veriler mentörlerin yazdıkları blog yazıları (n=109), durum raporları (n=12) ve öğretim elemanlarıyla yüzyüze görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve gömülü kuram yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlara göre süreçte mentörlük stratejilerinde öne çıkan gereklilikler ihtiyaçların tanımlanması, teknolojinin sağlayabileceği kolaylıklar ve sınırlılıkların tespit edilmesi, doğru zamanda doğru desteğin sağlanması, dönütlerin paylaşılması, teknoloji, pedagoji ve içeriğin anlamlı bir şekilde bütünleştirilmesi ile süreç değerlendirmesi yapılması olarak belirlenmiştir. Programın başarılı olması için gerekli olanlar ise katılımcıların programa yönelik motivasyonlarının yüksek olması, zaman ve iş yükü gibi zorlayıcı durumlarla başa çıkabilme, mentörle mentörlük alan arasındaki olumlu ilişki ve sorumluluk paylaşımı, süreçte yer alan tüm paydaşların etkileşim halinde olması ve çeşitli boyutlarda kurumsal destek olarak belirlenmiştir.

Turan Güntepe (2015) yükseköğretimde öğretim elemanlarının teknolojiyi eğitsel amaçlı kullanımlarını ve teknoloji kullanımının öğretme öğrenme süreçlerindeki etkililiğini ele almıştır. Eğitim fakültesinde görev yapmakta olan beş öğretim elemanı ve bu öğretim elemanlarının 15 öğrencisiyle gerçekleştirilen nitel çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları öğrenme süreçlerinde teknoloji entegrasyonunda altyapı ve

teknik personel bakımından sorun yaşamanın yanı sıra pedagojik kaygılar da gütmektedirler. Yine bu konuda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu da bulgular arasındadır.

Yalçın Tepe (2015) bir vakıf üniversitesinde yöneticiler, öğretim elemanları, öğrenciler ve uzaktan eğitim çalışanları ile gerçekleştirdiği çalışmasında uzaktan eğitime geçiş sürecini kurumsal olarak ele almıştır. Araştırmacı öğrenme süreçlerinde uzaktan eğitim platformlarının ve dijital teknolojilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanımına yönelik dönüşüm sürecini doküman incelemesi, görüşme ve gözlem sonuçlarına göre değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının UE dönüşüm sürecine dirençli oldukları, UE kavram ve uygulamalarına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu, iş yükü nedeniyle UE'ye karşı çekimser kaldıkları, dijital içerik ve ortamların kullanımına ilişkin ise pedagojik bilgi ve donanım eksiklikleri nedeniyle direnç gösterdikleri tespit edilmiştir (s. 60-65).

İhtiyaç analizi çalışmalarının yanı sıra mesleki gelişim etkinlikleri veya programlarının değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma da bulunmaktadır.

Anadolu Üniversitesinde 1999-2000 akademik yılında öğretim elemanlarının pedagojik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla 185 Yardımcı Doçente 9 dersten oluşan günde 8 saatten iki hafta süren bir mesleki gelişim programı düzenlenmiştir (Aydin, 2003). Her bir grup etkileşimin yüksek olmasının sağlanması amacıyla 25 kişiyle sınırlı tutulmuştur. Devam zorunluluğu ve programın yoğunluğu nedeniyle program katılımcılarının yaklaşık %50'si programı tamamlamamıştır. Programı tamamlayanlar da tam-zamanlı bir eğitimin sürecin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğini düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Aydin (2003) ayrıca Anadolu Üniversitesi Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birimi tarafından geliştirilen, öğretim elemanlarının ders tasarımı, eğitsel medya kullanımı, ölçme-değerlendirme ve akademik danışmanlık konularında bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri AGP01 Öğrenme Ortamları Tasarımı, AGP02 Etkileşimli Eğitsel Medya ve AGP03 Değerlendirme ve Danışmanlık adlı üç modülden oluşan tamamen çevrimiçi olarak tasarlanan mesleki gelişim programının tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarını incelemiştir. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu programa tüm üniversiteden yalnızca 36 öğretim elamanı katılmış, katılımcıların yalnızca 12'si dersleri tamamlamıştır. Ders bitiminde katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda katılımcılar çevrimiçi mesleki gelişim etkinliği

hakkında olumlu tutum bildirilmekle beraber, içeriğin yoğunluğu, etkileşim ve yönergelerde yeterli yönlendirmelerin olmamasını derslerin tasarımında eksik unsurlar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, süreç hakkında yeterli bilginin olmaması yine olumsuz bir yön olarak vurgulanmıştır. Ders yöneticileri ise çevrimiçi ders verme deneyimi kazanmaları bakımından programı olumlu bulurken, derslere yüzyüze oturumlar eklenmesinin etkileşimi arttıracağı vurgusunu yapmışlardır. Program tasarım ekibi, programı hedeflere ulaşılması açısından başarısız bulduklarını belirtmişlerdir. Yönetim ise programı yeterli ve memnuniyet verici bulmuştur. Aydin (2003) programın tasarımında karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin öğretim elemanlarının programa katılımlarının sağlanması olduğunu belirtmiştir. Üniversite tarafından yapılan duyurulara rağmen katılım beklenenin çok altında gerçekleşmiştir. Tamamen çevrimiçi bir mesleki gelişim programının geliştirilmesinin örneklenmesi bakımından çalışma son derece önemlidir. Öncelikle çevrimiçi ders tasarım sürecinin bir ekip işi olması, konu alanı uzmanları ve tasarım ekibinin farklı olması süreçte bazı fikir uyuşmazlıklarına neden olmuştur. Özellikle derslerin sahipliğinin kime ait olduğu konusunda yaşanan uyumsuzluğun bir bakıma programın sürdürülmesine de etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca dersin belirli bir sürede alınması gerekliliği katılımcıların dersleri tamamlamamasında da etkili olmuştur. Bu da çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerinde daha esnek bir yapının gerekliliğine işaret edebilir.

Hacettepe Üniversitesinde tüm öğretim elemanlarına "Eğiticiler Eğitimi Programı" uygulanmıştır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Otuzar kişilik üç grupla toplam 12 saat süren programda beş modül yer almıştır:

- Eğitimde Değişim
- Etkili Öğretim
- Öğrenmenin Oluşumu
- Materyal Geliştirme İlkeleri
- Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Programda 443 öğretim elemanına eğitim verilmiştir (s. 206). Eğitimin sonunda katılımcıların eğitimi değerlendirmesi istenmiş ve sonuçlar "mesleki verimlilik", "sürecin planlanması" ve "uygulamanın zaman ve süresi" başlıkları altında toplanmıştır (s. 207). Öğretim elemanları eğitimin mesleki gelişim açısından oldukça yararlı olduğunu, ancak teorik düzeyde kaldığını, uygulama şansının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir (s. 208). Ayrıca sürecin planlanması aşamasında katılımcılardan görüş alınmadığı, eğitime

gelmeden önce içerik ve süreçle ilgili bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Eğitimin dört oturumla sınırlı olması katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Eğitim içeriğinin faydalı ancak çok yoğun olduğu, sürecin yayılması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcıların vurguladığı bir diğer nokta da bu tür eğitimlerin akademik yükseltmelerde göz önünde bulundurulması gerektiğidir.

Özdamar Keskin (2011) öğretim elemanlarının mesleki gelişimi için bir mobil öğrenme sistemi geliştirip bu sistemi sınamıştır. İlk aşamada öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. 12 öğretim görevlisi ve araştırma görevlisiyle odak grup görüşmesi yapılmış, ardından üniversite çapında farklı kadrolarda görev yapmakta olan 478 öğretim elemanından anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademisyenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının sırasıyla bilimsel araştırma, akademik danışmanlık, öğretim yöntem ve teknikleri ve kişisel gelişim olduğu bulgusuna ulaşılmış, ayrıca mobil öğrenmeye konusunda da eğitim ihtiyacı olduğu saptanmıştır. Öncelikli ihtiyaç olarak tespit edilen bilimsel araştırma konusunda bir mobil öğrenme sistemi tasarlanmış ve 15 öğretim elemanıyla sistem sınanmıştır. Uygulamaya katılan öğretim elemanlarının genel olarak mobil uygulamalar aracılığıyla mesleki gelişim eğitimi almaya olumlu yaklaştıkları, ancak mobil sistemleri kullanma konusunda teşvik edilmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Öğretim elemanlarının öğretici rolleri ile ilintili olarak ise mobil öğrenme sistemlerini en çok ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerle iletişim ve etkileşim için videokonferans, sosyal ağları kullanma, dijital ders malzemelerini (ses kayıtları, videolar, eğitsel yazılımlar) yayımlama amaçlı kullanmak istedikleri belirlenmiştir. Uygulama süresince elde edilen bulgulardan öğretim elemanlarının mobil öğrenme sisteminde sırasıyla "e-posta gönderme, SMS gönderme, örnekler, referans listesi, özetler, konferans uyarı sistemi, kılavuzlar, sıkça sorulan sorular, ders anlatım videoları, danışmanlık, Wikipedia, MARS Facebook, Mobil Sohbet, Twitter" araçlarını kullanmak istedikleri görülmüştür (s. 247). Sistemin kullanılırlığı incelendiğinde ise mobil mesleki gelişim uygulamasında katılımcıların içeriği ve tasarımı ilgi çekici ve tatminkar buldukları; ancak sistemin kullanımında oryantasyona ihtiyaç duydukları; eğitim süresince iletişim ve etkileşimde eşzamansız araçları tercih ettikleri; zaman zaman teknik problemlerle karşılaştıkları ve bu problemlerin çözümünde teknik desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Kabakçı Yurdakul, Şahin İzmirli ve Örün (2015) Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan bir öğretim elemanının katıldığı teknoloji

danışmanlığı programı süresinde geçirdiği gelişimi Mezirow'un dönüştürücü öğrenme kuramına göre betimlemiştir. Katılımcının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde doktora yapmakta olan bir uzmandan mentörlük hizmeti aldığı program çerçevesinde mentör ve mentörlük alan öğretim elemanı haftalık olarak düzenli toplantılar gerçekleştirmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanan verilerin analizine göre hizmet alan öğretim elemanının öz inceleme aşamasından yeterlilik ve özgüven oluşturma aşamasına kadar bir dönüşüm geçirdiği, aldığı mentörlük hizmeti aracılığıyla kişisel gelişiminin de desteklendiği bulgularına ulaşılmıştır.

Adnan, Kalelioğlu ve Gülbahar (2017) öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik geliştirilmesini amaçlayan uluslararası, çevrimiçi bir mesleki gelişim programı olan yedi haftalık e-Tutor programını betimleyici bir durum çalışmasıyla değerlendirmişlerdir. E-öğrenme kavram ve süreçleri, e-öğrenme yönetimi ve organizasyonu ile e-öğrenmeye yönelik içerik üretme konularına odaklanan 12 başlıktan oluşan program, bir ÖYS üzerinden eşzamansız olarak yürütülmüş, ancak her konu için bir saatlik eşzamanlı sanal sınıf uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Programda öncelikle kuramsal altyapı, ardından öğretim yöntemleri, bir sonraki aşamada ise ilgili yazılım ve web sitelerinin tanıtımı ve kullanılması sıralaması izlenmiştir. Programa farklı deneyim sürelerine sahip 34 öğretim elemanı katılmıştır. E-öğrenme hazırbulunuşluğu ve beklentileri anketi ve açık uçlu sorularla toplanan verilerin analizine göre öğretim elemanlarının dersten beklentileri e-öğrenme konusunda derin ve uygulamaya yönelik bilgi sahibi olmak, çevrimiçi ders tasarlayabilme ve yürütme, çevrimiçi öğrenmeye ilgi duyan bireylerle iletişim kurma olmuştur. Öğretim elemanları ayrıca çevrimiçi veya harmanlanmış ders vermeyi planladıklarını belirtmişlerdir. Hazırbulunuşluk bağlamında ele alındığında öğretim elemanlarının %80'inin teknolojik yeterliliğinin yüksek olduğu, özellikle dijital materyal ve sistemlerin tasarımı, geliştirilmesi ve kullanılması konusunda pedagojik yeterliliklerinin daha düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların program hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde içeriğin kapsam, sunuş biçimi ve kuram-uygulama dengesi; öğretim yöntemlerinde benimsenen uygulamaya yönelik yaklaşım ve eğitimin ÖYS platformunda verilmesinin memnuniyet verici olduğu belirtilmiştir. Uygulama süresince forumlar ve e-portfolyo sistemiyle değerlendirme yönteminin uygun olduğunu belirten katılımcılar, ders süresince sorumlu oldukları etkinliklerin tamamlanması için yeterli zamana sahip olmadıklarını, program içeriğinin

çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Adnan (2017) e-Tutor'u kullanan 37 dil okutmanı ile programı farklı bir çalışmada değerlendirmiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Aydin ve Caliskan (2018) Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu olan AKADEMA'da öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik düzenlenen "21. Yüzyılda Ölçme Değerlendirme" ve "Proje Tabanlı Öğrenme" derslerini değerlendirmiştir. "21. Yüzyılda Ölçme Değerlendirme" dersine katılan 553 katılımcıdan onu, "Proje Tabanlı Öğrenme" dersine katılan 898 katılımcıdan 14'ü derslerde verilen tüm aktiviteleri tamamlamışlardır. Çalışmaya katılan 24 katılımcının %75'i dersteki deneyimlerini memnuniyet verici bulmuştur. Katılımcıların yarıya yakını özellikle etkinlikleri ve dersin yürütülme biçimini çok başarılı bulmuşlardır. Ancak dört hafta süren dersin zaman açısından sınırlı olduğunu, etkinlikleri tamamlamak için daha fazla süreye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İçeriklerin KAÇED'de kullanılan yöntemlerle işlenmesinin algılanan öğrenmeye ilişkin sonuçları incelendiğinde ise katılımcıların %42'si kesinlikle yardımcı olduğunu, % 38'i ise yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda tasarım ve derslerin yürütülme sürecine ilişkin gözlemlerini ve tasarım sürecine ilişkin kazanımlarını da paylaşmışlardır. Buna göre mesleki gelişim etkinliklerinin en az dört-altı hafta arasında olması gerektiğini ve etkinliklerin bir uyum (oryantasyon) haftası ile başlaması gerektiğini önermişlerdir. Araştırmacıların süreçte gözlemlediği önemli noktalardan biri de öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimleridir. İlgili derslerde forumlarda katılımcıların birbirleriyle etkileşiminin sınırlı olduğu ve katılımcıların projelerini forum alanlarında paylaşmak yerine ders yürütücüsüyle birebir paylaşmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretimsel etkinliklerine yönelik mesleki gelişim araştırmalarının yanı sıra yine dijital dönüşüm kapsamında değerlendirilebilecek yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik araştırmalar da mevcuttur. Özel (2013), Ankara Üniversitesi'nde görev yapan 556 araştırma görevlisi ile gerçekleştirdiği çalışmada araştırma görevlilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı özyeterlilik algılarını incelemiş ve özyeterlilik algısının özellikle düşük olarak saptandığı konulara yönelik olarak 7 modülden oluşan ve 2 gün süren (toplam 12 saat) bir eğitim programı geliştirmiştir. "Bilgi Gereksinimlerini Tanımlama, Araştırma Planı Oluşturma ve Konu Belirleme", "Bilgi Arama Stratejileri ve Bilgi Erişim", "Dijital Bilgi Kaynakları ve Hizmetleri", "Yeni Nesil Bilgi Hizmetleri ve Web 2.0 ortam, Araç ve Uygulamaları", "Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi", "Bilginin Kullanılması" ve "Bilginin İletilmesi

ve Sunulması" başlıklı modüller (s. 16), 34 kişiden oluşan deney grubu tarafından yüzyüze oturumlarda çalışılmıştır. Ön-test, son-test sonuçlarının karşılaştırılmasında bilgi okuryazarlığı eğitim programının modüllerde ele alınan konular bağlamında araştırma görevlilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir.

Özetle, örneklenen araştırmalar incelendiğinde öğretim elemanlarının dijital dönüşümde mesleki gelişimine yönelik çalışmaların çoğunluğunun ihtiyaç analizi düzeyinde olduğu, uygulamaların yapılıp sonuçların değerlendirildiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın öğretim elemanlarının dijital dönüşümde öğretimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, veri analizlerinin güvenilirliği konularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Türkiye bağlamında yükseköğretimde dijital dönüşümde öğretim elemanlarının dijital becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanlarının eğitsel ortamlarda dijital teknolojilerin kullanımına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik sahip olunması gereken politikaların belirlenmesi ve bu doğrultuda bir yetiştirme ve geliştirme modelinin bileşenlerinin belirlenerek bir mesleki gelişim etkinliğinin tasarlanması; tasarlanan eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesiyle bir mesleki gelişim modeli ortaya konması amaçlanmıştır.

Tespit edilen sorunun çözümüne yönelik olarak çalışmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiş, araştırma sürecinde nitel baskın çok aşamalı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma, araştırma sürecinin başında ilk olarak tasarım tabanlı araştırma olarak desenlenmiştir. Ancak süreçte gelişen bazı durumlar nedeniyle yöntemsel bir değişikliğe gidilmesi gerekmiştir. Bu durumun açıklanması gerekli görülmüştür.

Eğitim sorunlarına pragmatik çözümler geliştirmek, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim çalışmalarında kullanımı kabul gören tasarım tabanlı araştırmaların (van den Akker, 1999, s. 4-5; Shattuck ve Anderson, 2013) özellikle reform niteliği taşıyan, pek çok sistem bileşeni barındıran, çok katmanlı, hem geniş çaplı politika üretimlerinde hem de küçük çaplı uygulama girişimlerinde özellikle tercih edilmesi (van den Akker, s. 2) araştırmanın ilk olarak tasarım tabanlı araştırma olarak desenlenmesinde tercih nedeni olmuştur. Tasarım tabanlı araştırma desenleri içerisinden ise Reeves'in (2006) tasarım-tabanlı araştırma için önerdiği analiz, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren dört aşamalı araştırma modeli tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilme nedenlerinden biri sürecin hem ihtiyaç analizi, hem de bir eğitim modeli geliştirme ve bu eğitimin uygulanıp değerlendirilmesini içermesidir. Reeves'in (2006) önerdiği dört aşamalı tasarım tabanlı araştırma modelinin yetiştirme programlarına teknoloji entegrasyonunda Brewer, Stockton ve Basile'in (2012) önerdiği, geliştirme, entegrasyon, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan modelle de uyumlu olduğunun gözlemlenmesi bu tercihi desteklemiştir.

Ancak araştırma sürecinde karşılaşılan bazı durumlar araştırma yönteminin yeniden ele alınmasını ve değiştirilmesini gerekli kılmıştır. Tasarım tabanlı araştırmaların en temel özelliklerinden biri döngüsel bir yapıda olması, tasarımın gelen geribildirimler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilip test edilmesini ve geliştirilmesini içermesidir (van den Akker, 1999; Reeves, 2006; Shattuck ve Anderson, 2013). Araştırmanın uygulama aşamasına gelindiğinde tasarlanan eğitime ilişkin katılımcı görüşleri alındığında tasarıma etki edecek çok az sayıda ve genellikle bu çalışma bağlamında değiştirilemeyecek geribildirimler alınmıştır. Örneğin, daha sonra bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere, tasarlanan altı haftalık eğitimin süresinin yetersiz olması bulgusu sonucunda ders süresinin uzatılması dersin sunulduğu platform olan Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu AKADEMA'nın genel şablonuna uygun olmaması nedeniyle mümkün olmamıştır. Yine AKADEMA'nın sunulduğu platform olan öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) altyapısını sunan Blackboard'ın yapısı ile ilgili görüş bildirilmiş, ancak bu duruma yönelik bir geliştirme yapılması da mümkün olmamıştır. Ders içeriğine ve tasarımına yönelik ise geribildirim neredeyse hiç olmamıştır.

Araştırma yönteminde değişikliğe gidilmesinde diğer bir neden ise araştırmacının yaşadığı sağlık problemleri sonucunda araştırmaya uzun bir süre ara vermek zorunda kalmasıdır. Araştırmacı derse yönelik ilk verileri topladıktan hemen sonra yaşadığı sağlık problemleri nedeniyle dersin ikinci kez sunulduğu dönemde görev alamamıştır. Tasarımı etkileyecek ve tasarım tabanlı araştırmanın gerektirdiği döngüselliğin sağlanacağı yapının sağlanamaması en önemli etken olmuştur. Ancak, bu durum avantaja çevrilmiş ve eğitimin uzun vadedeki etkilerinin araştırılması mümkün olmuştur. Bu durumda araştırmaya yeni bir araştırma sorusu eklenmiş ve tasarlanan eğitime katılan bir öğretim elemanının durumu bir durum çalışması olarak ele alınmıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın karma yöntem araştırmalarından çok aşamalı karma yöntem araştırması olarak desenlenmesinde karar kılınmıştır. Tashakkori ve Teddie (1998) araştırmada yöntemin belirlenmesinde en önemli etmenin araştırma soruları olduğunu savunmaktadır (s. 22-23). Johnson ve Onwuegbuzie'ye (2004) göre araştırma deseninin seçiminde araştırmacılar yaratıcı olmalı, gerektiğinde araştırmanın koşulları değiştiğinde veya elde edilen verilerin gerektirdiği durumlarda tasarım yeniden şekillendirilebilmelidir; çünkü önemli olan araştırma sorularına etkili yanıtlar bulabilmek ve bulguları anlamlı bir şekilde birleştirebilmektir. Bu araştırmada da araştırma sürecinde

yeni bakış açıları edinilmiş ve araştırma sürecinin ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağladığı karma yöntem araştırması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin eşzamanlı veya sıralı olarak kullanıldığı araştırma yöntemleridir. Bu sayede nicel paradigmanın dayandığı pozitivist paradigma ve nitel paradigmanın dayandığı yapılandırmacı paradigmanın güçlü yönleri aynı çalışma içerisinde yer alabilmekte, araştırma sürecinde esas olan araştırma sorularına yanıt bulmakta pragmatik bir bakış açısı geliştirilmektedir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Tashakkori ve Teddie, 1998; Teddie ve Tashakkori, 2009; Creswell ve Plano Clark, 2011/2018). Bu da araştırma sürecinin esnek olmasını sağlamaktadır. Yine bu görüşe göre karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yöntemler, tümevarımcı ve tümdengelimci yaklaşımlar, nesnel ve öznel bakış açıları bir arada kullanılabilir (Tashakkori ve Teddie, 1998, s.23).

Karma yöntem araştırmalarının kullanım amacı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Tablo 4.1'de bu görüşlerden bazılarına yer verilmiştir:

Tablo 4.1. *Karma yöntem araştırmalarının kullanım amaçları*

Araştırmacı	Bağlamı / Amacı
Creswell (2012, s. 535)	• Hem nitel hem nicel verilere sahip olunması durumunda, • Araştırma probleminin nitel ve nicel verilerle daha derinlemesine irdelenebileceği durumlarda, • Nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin tek başına araştırma sorularına yanıt olamayacağı durumlarda, • Araştırmaya farklı bir bakış açısı getirilmek istendiğinde
Greene, Caracelli ve Graham (1989, s. 259)	• Üçgenleme: Araştırmacı, kuram ve bağlamsal yanlılıkların ortadan kaldırılması amacıyla sonuçların teyit edilmesi için bütünleştirilmesi, • Tamamlayıcılık: Sonuçların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesini sağlamak için bir yöntemden elde edilen verilerin diğer bir yöntemle güçlendirilmesi veya açıklanması, • Geliştirme: Her iki yöntemin de güçlü yanlarını kullanarak bir yöntemden elde edilen verilere dayalı olarak diğer yöntemi oluşturma • Başlatma: Bir yöntemden elde edilen bulguları kullanarak diğer yöntemle çeşitli paradokslar, çelişkiler ve yeni bakış açıları geliştirerek araştırmanın genişlik ve derinliğini arttırma, • Genişletme: Araştırmanın farklı bileşenlerini farklı yöntemlerle inceleyerek araştırmanın kapsam ve derinliğini arttırma
Teddie ve Tashakkori (2009, s.33-36)	• Aynı anda hem açımlayıcı hem de keşfedici sorulara yanıt arayarak aynı çalışmada kuramı hem doğrulayıp hem de geliştirebilmek (s. 33) • Nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yanlarını birbirlerinin güçlü yanlarıyla kapatarak daha güçlü çıkarımlar yapmak (s.35) • Özellikle farklı yöntemlerden elde edilen çelişkili sonuçlar ile farklı görüşlerin çeşitliliğinin arttırılmasına fırsat vermesi

Tablo 4.1'de farklı araştırmacıların görüşleri incelendiğinde ortak noktanın araştırma bağlamına göre nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarının kullanılarak araştırma sorularına optimum yanıtın aranması olduğu söylenebilir. Creswell ve Plano Clark'a (2011/2018) göre nitel ve nicel verileri karma işlemi yorumlama, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi veya desen aşamasında gerçekleştirilebilir (s. 74).

Karma yöntem araştırma desenleri için çeşitli araştırmacılar farklı sınıflamalar yapmışlardır (Örneğin Tashakkori ve Teddie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2009; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Teddie ve Tashakkori, 2009; Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2011/2018[8];). Bu sınıflamaların her birinde nitel ve nicel yöntemlerin sıralı veya eşzamanlı, keşfedici veya açımlayıcı, nitel ve nicel yöntemlerin eşit ağırlıkta veya birinin baskın olarak kullanıldığı desenlerin tanımlandığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında eğitim ve program geliştirme çalışmalarında sıklıkla tercih edilen Creswell'in sınıflaması kullanılmıştır.

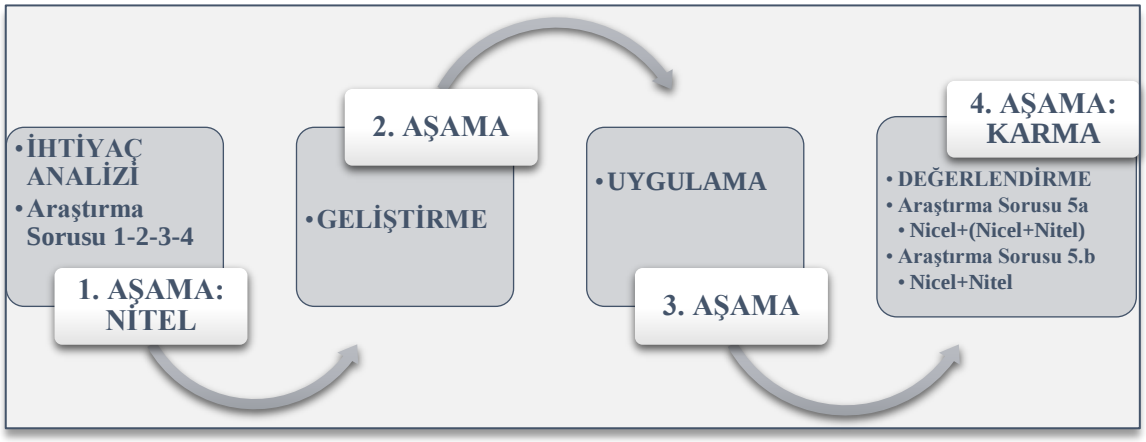
Cresswell (2009) karma yöntem araştırmalarını altı grupta toplamıştır (Tablo 4.2):

Tablo 4.2. *Creswell'in (2009) karma yöntem desenleri sınıflaması*

Karma Yöntem Deseni	Desenin Uygulanma Biçimi
Yakınsayan Paralel Desen	Araştırmada nitel ve nicel aşamalar eşzamanlı olarak gerçekleştirilir. Burada her iki yöntem de eşit önceliklidir. Veriler bağımsız olarak incelenir ve yorum kısmında sonuçlar birleştirilir.
Açımlayıcı Sıralı Desen	Araştırma sırasıyla nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşur. Nicel verilerin toplanıp çözülmesinin ardından elde edilen sonuçları derinlemesine incelemek için nitel veriler toplanıp analiz edilir.
Keşfedici Sıralı Desen	Araştırma sırasıyla nitel ve nicel olmak üzere iki aşamadan oluşur. İlk aşamada nitel verilerin toplanıp çözümlenmesi ile şekillendirilen ikinci aşamada nitel aşamada elde edilen sonuçlar test edilip genelleştirilir.
Gömülü Desen	Araştırmada eşzamanlı veya sıralı olarak toplanan veriler birbirini desteklemek amacıyla kullanılır. Burada nitel veya nicel olarak belirlenen ana araştırmanın içerisine diğer yöntem destekleyici unsur olarak eklenir.
Dönüştürücü Desen	Araştırma dönüştürücü bir kuram odağında tasarlanır. Araştırmacı yakınsayan, açımlayıcı, keşfedici veya gömülü desenlerden birini seçer ancak seçilen desen dönüştürücü bir kuramın bakış açısı ile şekillendirilir.
Çok Aşamalı Desen	Araştırmada sıralı ve eşzamanlı olarak yürütülebilecek nitel, nicel ve/veya karma birden fazla aşama ile birbiri ile bağlantılı ve birikimsel bir araştırmalar dizisi ile uzun süreli araştırmalar tasarlanır. Genellikle program hedeflerinin belirlenmesi gibi araştırmalarda kullanılır.

[8] Creswell ve Plano Clark (2011/2018) 15 farklı araştırmacının önerdiği çeşitli karma yöntem desenlerini ayrıntılı olarak ele almışlardır (s. 65-67).

Bu araştırmada çok aşamalı karma yöntem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt verebilmek amacıyla birbiri ile bağlantılı dört aşama planlanmıştır. Araştırmanın aşamaları Şekil 4.1'de görselleştirilmiştir:

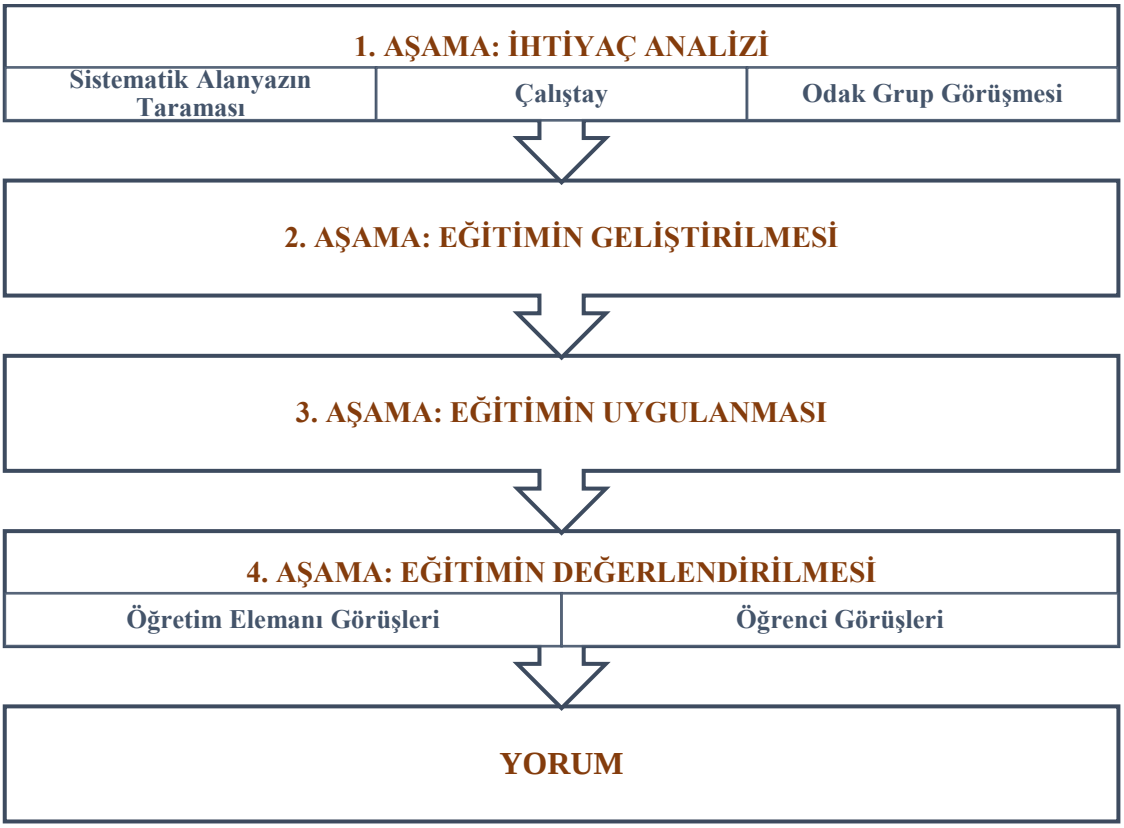


Şekil 4.1. *Çok aşamalı karma araştırma*

Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçlarının, politika önerilerinin ve ihtiyaca yönelik eğitimin özelliklerinin belirlenmesinin hedeflendiği ilk dört araştırma sorusu için nitel yöntemler kullanılmıştır. Uygulanan eğitimin değerlendirilmesi ise sıralı olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel birinci aşamasından elde edilen bulgular doğrultusunda tasarlanan eğitime ilişkin sistem kayıtları nicel olarak değerlendirilmiş, eğitim sonrasında ise eğitime katılan öğretim elemanlarından sıralı olarak nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu aşamada aynı zamanda eğitime katılan bir öğretim elemanının dönüşüm süreci nitel bir durum çalışması olarak incelenmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise yine aynı öğretim elemanının eğitim verdiği öğrencilerden nicel ve nitel veriler toplanarak bir önceki aşamada elde edilen verilerin analizi desteklenmiştir.

4.2. Araştırma Süreci

Bu bölümde araştırmanın tüm aşamalarının veri kaynakları, veri toplama ve veri analiz yöntemleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de ele alınan sistem düşüncesi araştırma sürecine de ışık tutmuştur. Bu bağlamda araştırmada sistematik bir yaklaşım sergilenmiş, analiz-geliştirme-uygulama-değerlendirme adımları izlenmiştir. Araştırma süreci Şekil 4.2'de özetlenmiştir:



Şekil 4.2. *Araştırma süreci*

Tablo 4.3'te araştırma sürecinde kullanılan veri kaynakları, araştırmada yer alan çalışma grupları, veri toplama yöntemleri ve analiz türlerinin bir özeti verilmiştir:

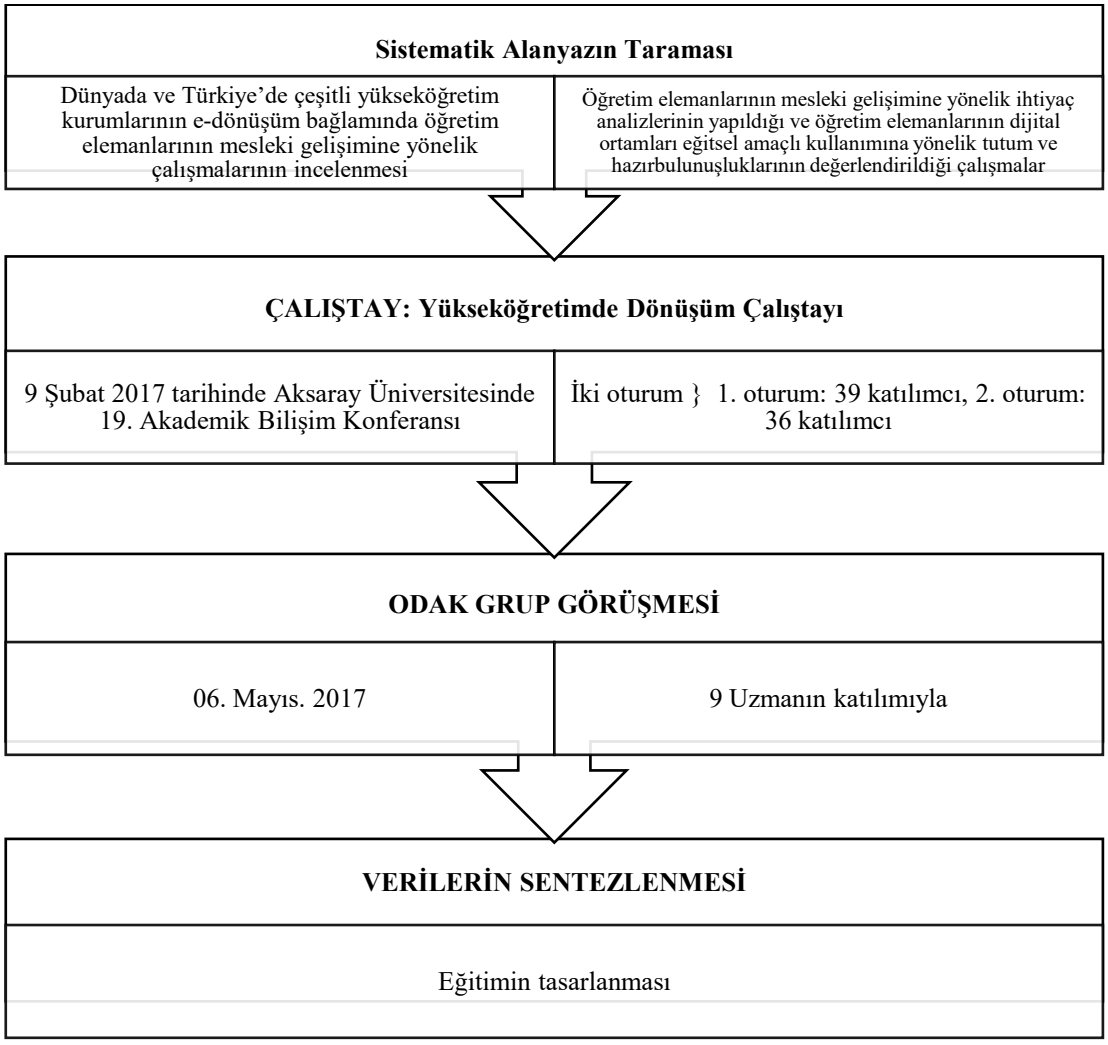
Tablo 4.3. *Araştırma sürecinin özeti*[9]

	ARAŞTIRMA SORUSU		VERİ KAYNAĞI/ÇALIŞMA GRUBU	VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	ANALİZ TÜRÜ
NİTEL	1.	Dijital gelişmeler ışığında öğretim elemanları dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında en çok hangi alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar?	Alanyazın (78 çalışma) 9 Uzman	Doküman incelemesi Odak Grup Görüşmesi	Sistematik alanyazın taraması İçerik analizi
	2.	Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl bir politika izlenmelidir?	Alanyazın (78 çalışma) Yükseköğretim paydaşları 9 Uzman	Doküman incelemesi Çalıştay Odak grup görüşmesi	Sistematik alanyazın taraması İçerik analizi İçerik analizi
	3.	Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir eğitim tasarlanmalıdır? Eğitim için nasıl bir model benimsenmelidir (yüzyüze /çevrimiçi / harmanlanmış)?	Alanyazın (78 çalışma) 9 Uzman	Doküman incelemesi Odak grup görüşmesi	Sistematik alanyazın taraması İçerik analizi
		Eğitimin içeriği ne olmalıdır? Eğitim hangi pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanmalıdır? Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansı nasıl değerlendirilmelidir?	9 Uzman	Odak grup görüşmesi	İçerik analizi
	4.	Öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin başarısı (etkililiği, verimliliği, çekiciliği) nasıl değerlendirilmelidir?	9 Uzman	Odak grup görüşmesi	İçerik analizi
KARMA	5.	Tasarlanan eğitimin etkililiği, verimliliği, çekiciliği nasıldır?	Sistem Kayıtları ve derse ilişkin kayıtlar (forum, sosyal ağ etkinlikleri)	Doküman incelemesi	Betimsel analiz
KARMA		Eğitimi alan öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğine ilişkin görüşleri nasıldır?	Eğitimin katılımcıları (20 katılımcı)	Anket (20 katılımcı) Görüşme (8 katılımcı) Gözlem (1 katılımcı)	Betimsel istatistik İçerik analizi Betimsel Analiz
KARMA		Eğitim alan bir öğretim elemanının öğrencilerinin öğretim elemanının yürüttüğü dersteki teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?	Eğitim alan bir öğretim elemanının öğrencileri (21 öğrenci)	Anket (kapalı ve açık uçlu sorular)	Betimsel analiz İçerik analizi

[9] Tablodaki özet veriler araştırmanın aşamalarına ilişkin her bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.2.1. Birinci aşama: Nitel - İhtiyaç analizi

Mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması, tasarlanması ve uygulanmasında ihtiyaç analizi en önemli adımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Öğretim elemanlarının dijital dönüşümde dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizinin, sahip olunması gereken politikalara ilişkin görüşlerin ve geliştirilmesi planlanan mesleki gelişim etkinliğinin tasarım süreçlerine ilişkin analizlerin yapıldığı bu aşama Şekil 4.3'te belirtildiği gibi dört alt aşamadan oluşmaktadır.



Şekil 4.3. *1. Aşama: Nitel aşama iş akış süreci*

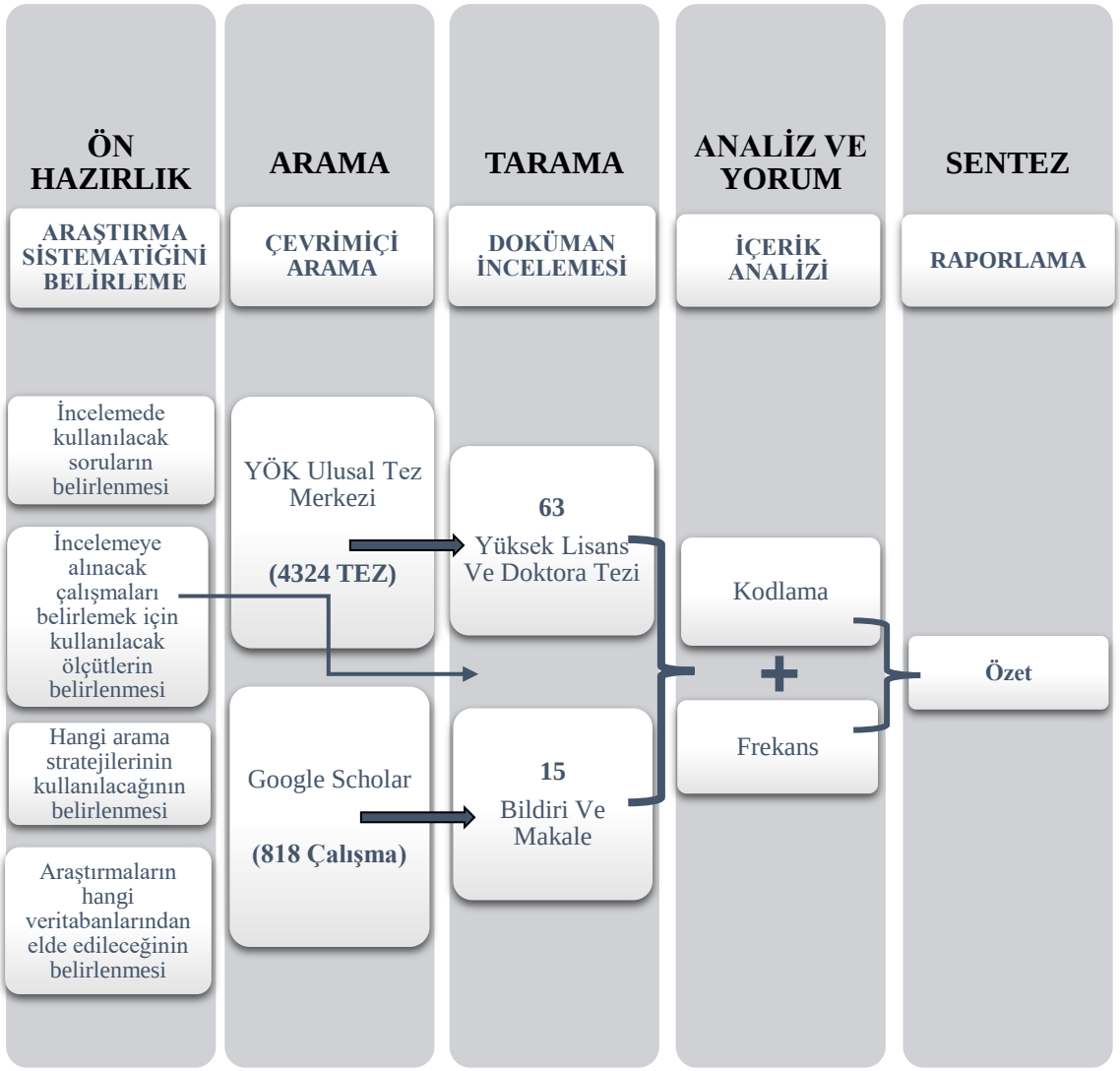
Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında çeşitli kadrolarda görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada eylem araştırmalarında olduğu gibi belirli bir kurumun çalışanlarının kuruma ve duruma özel ihtiyaçlarının değil, Türkiye'deki yükseköğretimde görev alan öğretim elemanlarının

genel ihtiyaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Daha önce giriş bölümünde ele alındığı üzere Türkiye'de devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve vakıf meslek yüksekokullarında toplam 167.284 öğretim elemanı görev yapmaktadır (YÖK, 2019a). Evrenin oldukça büyük olması, üniversitelerin biricik özellikleri, olanakları ve kurumsal yapılarının farklı olması nedeniyle ihtiyaçların kurum bazında farklılıklar gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında farklı coğrafi bölge ve kurum türlerinde çeşitli kadrolarda görev yapan öğretim elemanlarının teknolojinin eğitim amaçlı kullanımı, e-öğrenme gibi konularda hazırbulunuşluklarının tespit edildiği ve ihtiyaç analizlerinin yapıldığı pek çok araştırma tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın ihtiyaç analizi kapsamında sözü geçen konularda alanyazından sistematik alanyazın taraması yoluyla elde edilen verilerin kullanılması uygun bulunmuş, böylece maksimum çeşitliliğin de sağlanabileceği öngörülmüştür.

4.2.1.1. Sistematik alanyazın taraması

Sistematik alanyazın taraması büyük veri kaynaklarından bir anlam çıkarma, neyin işleyip neyin işlemediğini araştıran sorulara yanıt bulma gibi pek çok soruya yanıt olan bir yöntemdir (Petticrew ve Roberts, 2006; s. 2). Geleneksel alanyazın taramalarının aksine Sistematik alanyazın taramalarındae belirli arama stratejileri kullanarak erişilen ve önceden belirlenmiş ölçütlere uygun olduğu tespit edilen çalışmalar bir araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla kullanılır. David Halpern sistematik alanyazın taramalarının hangi alanla ilişkili olursa olsun özellikle politika üreticiler ve uygulayıcılar için son derece önemli bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmiştir (Gough, Oliver ve Thomas, 2013, s.1).

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında öncelikle alanyazın incelenmiş ve alanyazın taramasında farklı yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen, kapsamlı ihtiyaç analizi ve hazırbulunuşluk çalışmalarına erişilmesi nedeniyle ayrı bir ihtiyaç analizi yapılmamış, alanyazından elde edilen veriler sistematik alanyazın taraması yöntemiyle incelenip sentezlenmiştir. Bu veriler ışığında öğretim elemanlarının ihtiyaçları tespit edilmiş, bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik sahip olunması gereken politikalar belirlenmeye çalışılmış ve Türkiye bağlamında geliştirilecek mesleki gelişim modelinin ilkeleri ve içeriği saptanmıştır. Sistematik alanyazın taraması süreci Şekil 4.4'te özetlenmiştir:



Şekil 4.4. *Sistematik alanyazın taraması sürecinin özeti*

Şekil 4.3'te de görüleceği üzere öncelikle sistematik alanyazın taraması sürecinde izlenecek adımlar belirlenmiştir. Daha sonra ise sırasıyla arama, tarama, analiz ve sentez süreçleri işe koşulmuştur. Arama ve tarama ile ilgili ayrıntılar "Sistematik alanyazın taraması aşaması veri kaynakları" bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.2.1.1.1. Sistematik alanyazın taraması veri kaynakları

Alanyazının oldukça geniş olması nedeniyle sistematik alayazın taramasına dahil edilecek çalışmalar belirli ölçütlerle sınırlandırılmıştır. Buna göre çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların,

- Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında ve/veya Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilen merkezi sınav sonuçlarına göre öğrenci alan yurt dışındaki üniversitelerde yapılmış olması,
- Örneklemin öğretim elemanlarından oluşması veya öğretim elemanlarının araştırmanın örneklemi içinde olması (Bazı araştırmaların örnekleminde öğrenciler, yöneticiler, idari personel gibi yükseköğretimin diğer paydaşları da bulunmaktadır. Örneklemin çoklu olduğu araştırmalar bu çalışmanın analizine alınmış, ancak yalnızca öğretim elemanları ile ilgili bulguları incelenmiştir),
- Dijital dönüşüm bağlamında öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı, e-öğrenme türleri (çevrimiçi öğrenme, mobil öğrenme, KAÇED, harmanlanmış öğrenme, mobil öğrenme vb.), dijital öğrenme ortamları (sanal sınıflar, ÖYS, sosyal ağlar vb.), AEK ile ilgili görüş, bilgi, tutum, algı, yeterlilik, hazırbulunuşukları ve/veya ihtiyaç analizleri konularından en az birine odaklanması,
- Mümkün olduğunca güncel ihtiyaçların tespit edilebilmesi için son on yılda (2008-2017) yapılmış olması,
- Ampirik araştırma olması (Görüş bildiren makaleler ve çalışmalar analize alınmamıştır),
- Yayım dilinin Türkçe veya İngilizce olması,
- Çevrimiçi ortamda araştırmanın tam metnine ulaşılabilmesi

ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Alanyazın taramasında erişilen kaynaklar ilk aşamada gruplanmamış, ölçütlerde belirtilen konularda yazılmış olmaları temel alınmıştır. Bu bütüncül yaklaşımın nedeni, erişilen bazı kaynakların birden fazla konuya (örneğin hem hazırbulunuşluk hem mesleki gelişim ihtiyacı; hem tutum hem kullanım durumu, hem algı hem mesleki gelişim ihtiyacı) odaklanmış olmasıdır. İçerik analizi için kaynakların derlenmesinden önce bir ön inceleme yapılmıştır. İlgili konu başlıklarına yönelik araştırmalarda öğretimsel amaçlı kullanılan dijital teknolojilere ilişkin tutum, bilgi ve inançların mesleki gelişim etkinlikleri ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Örneğin

Berigel (2013), öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum süreçlerini incelediği araştırmasında teknolojiye karşı tutum, beklenti, inanç, kişisel deneyimler, fizyolojik ve psikolojik etmenler, algılar, doyum, teknolojiye uyum, farkındalık, kişisel gelişim, kendine güven ve değişime karşı direnç gibi kişisel faktörlerin de uzaktan eğitim ortamlarına uyum süreçlerinde önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dijital dönüşümün boyutlarından biri olan uzaktan eğitime yönelik bu bulgunun genel teknoloji entegrasyonu için de geçerli olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ilk aşamada tüm kaynakların bir havuzda toplanması, ardından içerik analizi sürecinde her kaynaktan araştırma sorularına yönelik verilerin gruplanması yoluna gidilmiştir.

İlgili araştırmaların çevrimiçi ortamda aranması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden[10] öğretim elemanları ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Alanyazında öğretim elemanları ile ilgili araştırmalarda öğretim elemanlarına hitaben "öğretim üyesi", "akademisyen", "öğretim elemanı" gibi farklı ifadelerin bulunması nedeniyle ilk olarak olası adlandırma ve unvanları kullanarak öğretim elemanlarına ilişkin tüm tezlerin listesine ulaşılmaya çalışılmış, bu ilk taramada zaman sınırı konmamıştır. Bu ilk taramanın tamamı aynı gün içinde yapılmış, böylece farklı tarihlerde çıkabilecek farklı sonuçların engellenmesi amaçlanmıştır. Her bir taramanın ekran görüntüsü alınarak taramada kullanılan anahtar kelimelere göre dosyalanmış ve ikinci eleme aşaması için saklanmıştır. Buna göre Türkiye'de öğretim elemanları ile ilgili yazılan tezlerin taramada kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı şu şekildedir (Tablo 4.4):

Tablo 4.4. *Ulusal Tez Merkezinde öğretim elemanları ile ilgili tezlere ilişkin sayılar*

Anahtar Kelime	Tez Sayısı	Anahtar Kelime	Tez Sayısı
Akademisyen	1.741	**Yardımcı Doçent[11]**	93
Öğretim Elemanı	899	**Öğretim Görevlisi**	181
Öğretim Üyesi	448	**Araştırma Görevlisi**	191
Profesör	235	**Okutman**	337
Doçent	219		
		TOPLAM	**4324**

[10] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

[11] 22.02.2018 tarihli 7100 No.lu Kanun ile akademik unvanlarda değişikliğe gidilmiştir. Yardımcı Doçentler Doktor Öğretim Üyesi, Okutmanlar ve Uzmanlar Öğretim Görevlisi olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında kullanılan unvanlar araştırmanın yapıldığı dönemde kaynaklarda geçen ve çalışmaya katılan öğretim elemanlarının o dönemdeki unvanlarıdır.

Öncelikle erişilen bu 4.324 tezin başlıkları incelenip içlerinden öğretim elemanlarının akademik yaşantıları, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve süreçleri ile BİT ile ilişkileriyle ilgili olanları ayıklanmış ve toplam 260 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Ardından aynı tez birden fazla tarama sonucunda listelenmiş olabileceğinden bu 260 tezin içinde aynı tezlerin tekrar edilebilip edilmediği kontrol edilmiş, 38 tezin birden fazla taramada listelendiği görülmüştür. Tekrar edilen tezler taramadan ayıklandığında toplam 222 tezin özetleri, özetlerin yeteri kadar bilgi sağlamaması durumunda araştırma soruları, evren ve örneklemleri incelenmiş, analiz için saptanan tüm ölçütleri sağlayan toplam 63 teze ulaşılmıştır.

Çevrimiçi arama sürecinin ikinci aşamasında ise araştırma makale ve bildirilerine erişmek amacıyla çeşitli arama motorlarından (Google Scholar, Scopus, pek çok veri tabanını aynı anda tarayabilmesi nedeniyle Anadolu Üniversitesi çevrimiçi veri tabanı, ERIC) daha önce belirtilen tüm kriterleri sağlayan bildiri ve makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada "öğretim elemanı", "akademisyen", "mesleki gelişim", "ihtiyaç analizi", "teknoloji entegrasyonu", "hazırbulunuşluk" gibi anahtar kelimelerle çeşitli kombinasyonlarla arama süreçleri yürütülmüş ve konu ile ilgili en çok Google Scholar tarafından kaynaklara erişim olduğu belirlenmiştir. İlk etapta 818 kayıta ulaşılmıştır. Öncelikli olarak tam metin içeriğe ulaşılamayan makale ve bildiriler ile görüş bildiren tartışma makaleleri elenmiştir. Kalan çalışmaların bağlamları, katılımcıları, içerikleri incelendikten sonra içlerinden bazılarının öğretim elemanlarını kapsamadığı bazılarının ise daha önce tez taramalarında karşılaşılan tezler veya bu tezlerden üretilen makaleler olduğu tespit edilmiştir. Bu tür makaleler makale ve bildiriler analize alınmamıştır. Sonuç olarak on makale ve beş bildiri analiz aşamasında dahil edilmiştir. Analiz aşamasında içerik analizi yapılan yayınların sayıları Tablo 4.5'te verilmiştir:

Tablo 4.5. *Analiz aşamasında içerik analizi yapılan yayın sayıları*

Yayın Türü	***f***	**%**
Doktora Tezi	17	22
Yüksek Lisans Tezi	46	59
Makale	10	13
Bildiri	5	6
TOPLAM	78	100

Araştırmanın analiz aşamasında kullanılan çalışmaların kaynakçası EK 2'de ayrı olarak verilmiştir.

4.2.1.1.2. Sistematik alanyazın taraması veri analizi

Sistematik alanyazın taraması aşamasında analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde hem tümevarımcı hem de tümdengelimci yaklaşımlar izlenebilmektedir (Patton, 2002). Tümevarımcı yaklaşımda veri setindeki modeller, temalar ve kategoriler irdelenmekte, tümdengelimci yaklaşım ise elde edilen verilerin araştırma sorunsalına bağlı olarak konuyla ilgili ortaya koyduğu yapıyı sergilemektedir (Patton, 2002). Bu araştırmada da analiz aşamasında öncelikle tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk olarak incelemeye alınan araştırmaların gerçekleştirildiği yükseköğretim kurumları, araştırmalarda yer alan öğretim elemanlarının çalışma alanları ve kadro unvanları incelenmiş ve her bir değişkenin çalışmalardaki temsil sıklıkları incelenmiştir. Daha sonra içerik analizi her bir araştırma sorusu bağlamında Tablo 4.6'da belirtilen temalar doğrultusunda yapılmıştır:

Tablo 4.6. *Sistematik alanyazın taramasında araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla kullanılan temalar*

ARAŞTIRMA SORUSU		**SİSTEMATİK İNCELEMEDE KULLANILAN TEMALAR**
1.	Dijital gelişmeler ışığında öğretim elemanları dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında en çok hangi alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar?	Öğretim elemanlarının mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanlar
2.	Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl bir politika izlenmelidir?	Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu güçleştiren nedenler Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını arttırmak için yapılması gerekenler
3.	Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir eğitim tasarlanmalıdır? a. Eğitim için nasıl bir model benimsenmelidir (yüzyüze / çevrimiçi / harmanlanmış)? b. Eğitimin içeriği ne olmalıdır? c. Eğitim hangi pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanmalıdır? d. Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansı nasıl değerlendirilmelidir?	Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri Öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim türü

İlgili araştırmaların sınıflanmasından sonra tümevarımcı bir yaklaşım benimsenip her bir kategori ile ilgili kodlamalar yapılmış, daha sonra bu kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Böylece her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

4.2.1.1.3. Sistematik alanyazın taraması veri analizinin güvenilirliği

İçerik analizinde verilerin güvenilirliği genellikle birden fazla kodlayıcının verileri kodlaması ile sağlanmaktadır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda verilerin aynı kodlayıcı tarafından farklı zamanlarda birden fazla kez analiz edilmesi önerilmektedir (Schreirer, 2012, s. 19). Bu araştırmada da analiz aşamasında kullanılan tez, bildiri ve makaleler farklı zamanlarda araştırmacı tarafından birden fazla kez incelenmiştir ve analizlerin tutarlı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca EK 2'de analize katılan çalışmaların kaynakçası tam liste olarak verilmiştir. Analiz bulgularında ise kategorilere ait frekans ve yüzde değerlerinin yanı sıra tespit edilen kategorilerin hangi araştırmalardan saptandığı açıkça belirtilmiş, böylece bulguların teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

4.2.1.2. Çalıştay: Yükseköğretimde dönüşüm çalıştayı

Çalıştay (tarihsiz) TDK tarafından "Bilim adamlarının ve uzmanların bir konuda ön hazırlık yapmak üzere katıldığı inceleme ve değerlendirme toplantısı", Collins English Dictionary tarafından "Bir grup insanın tartışma ve pratik çalışmalarla belirli bir konu üzerinde bilgi ve deneyim paylaştığı süreç" olarak tanımlanmıştır (Workshop, tarihsiz). Çalıştaylarda belirlenen süre içerisinde belirli bir konu üzerinde yoğun bilişsel süreçler geçirilir ve katılımcılar arasında yoğun etkileşim bulunur. Bu bağlamda çalıştayların son derece verimli bir nitel araştırma yöntemi olduğunu savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Ørngreen ve Levinsen, 2017; Ahmed ve Asraf, 2018). Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan "Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl bir politikaya sahip olunmalıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla çok sayıda yükseköğretim paydaşının katılabileceği düşünülen bir çalıştay düzenlenmiştir.

Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik bir durum tespiti yapılması amacıyla 9 Şubat 2017 tarihinde Aksaray Üniversitesinde 19. Akademik Bilişim Konferansında tez danışmanı, araştırmacı ve tez danışmanının bir doktora dersini almakta

olan 13 uzaktan eğitim doktora öğrencisi ve iki de uzmanın katılımıyla bir çalıştay düzenlenmiştir.

Çalıştay 9 Şubat 2017 tarihinde 09:30-11:00 ve 11:30-13:00 saatleri arasında iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Çalıştayın moderatörlüğünü tez danışmanı yürütmüş, araştırmacı ise moderatör yardımcısı olarak görev yapmış, çalıştay öncesi dünyada yükseköğretimde dönüşüm dinamikleri ve yaşanan gelişmelere ilişkin kısa bir sunum yapmıştır. Araştırmacı aynı zamanda tartışmaları özetlemiş, notlar almış ve moderatörle işbirliği halinde çalışmıştır.

Dünyada yükseköğretimde gerçekleşmekte olan dönüşümde Türkiye'nin yerinin tespit edilmesi ve dönüşümün başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenlerin tespit edilmeye çalışıldığı çalıştayda iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Yükseköğretimi dönüşüme zorlayan, dönüşümü gerekli kılan etmenler nelerdir?
2. Türkiye'de yükseköğretimde dönüşümü gerçekleştirmek için yapılması gerekenler nelerdir?

Çalıştayın ilk oturumunda birinci soru, ikinci oturumunda ise ikinci soru ele alınmıştır.

4.2.1.2.1. Çalıştay çalışma grubu

Konferansın açık olması nedeniyle çalıştayın katılımcı sayısı önceden belirlenememiştir. Daha önceden konferans sayfasında çalıştayın içeriği duyurulmuş ve katılımcıların programda ilan edilen çalıştaya bu bilgiler ışığında katılacağı öngörülmüştür. Çalıştayın ilk oturumuna 12'si çalıştay ekibi, 27'si çeşitli yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan değişik kadrolardaki öğretim elemanları, MEB'e bağlı olarak görev yapan uzmanlar, yayınevi görevlilerinden oluşan toplam 39 kişi katılmıştır. İkinci oturuma ise yine 12'si çalıştay ekibi ve 24'ü yine benzer kurumlarda akademik ve idari görevlerde bulunan kişiler olmak üzere toplam 36 kişi katılmıştır.

4.2.1.2.2. Çalıştay verilerinin analizi

Çalıştay süresince değerlendirilen konular eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılarak projeksiyonla katılımcıların da göreceği şekilde perdeye yansıtılmış, katılımcıların da sözlü onayı alınarak çalıştay sonrasında sonra e-posta adresini paylaşan katılımcılarla sonuç raporu çevrimiçi belge (Google Belgeler) olarak

paylaşılmış ve gönüllü katılımcılardan belgeye katkıda bulunmaları, yorum yapmaları için bir davet mektubu (EK 3) yollanmıştır. Yine katılımcıların önerileri doğrultusunda raporun geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Google Belgeler üzerinden paylaşılan belgeye katılımcılar tarafından ek yapılmaması ve farklı bir öneri getirilmemesi nedeniyle çalıştay süresince belirlenen maddeler "Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştay Raporu" olarak yayımlanmıştır[12].

4.2.1.2.3. Çalıştay verilerinin analizinin güvenilirliği

Verilerin çalıştayın tüm katılımcıların önünde derlenmesi ve ardından e-postayla görüşlerine başvurulması, belgenin çevrimiçi ortamda paylaşıldığı gönüllü katılımcıların herhangi bir düzeltme veya ekleme yapmaması nedeniyle analizin geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir.

4.2.1.3. Odak grup görüşmesi

Dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirtilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir mesleki gelişim modelinin nasıl olması gerektiği ile ilgili odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin çalışma takvimi EK 4'te verilmiştir.

Tarihsel olarak incelendiğinde odak grup görüşmelerinin kökeni 20. Yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. İlk odak grup çalışmaları 1930'larda başlamış, 1941'de Paul Lazarsfeld ve Robert K. Merton'un hangi radyo frekansının daha çok dinlendiğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar sırasında bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Morgan, 1988, s. 11; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.153-154). Daha sonra 1950'lerde tüketicilerin var olan veya yeni üretilen ürünlere yönelik tepkilerini araştırmak amacıyla pazar araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlanmış, akademik çalışmalarda benimsenmesi ise 1980'lerde gerçekleşmiştir (Morgan, 1988, s. 11-13; Patton, 2002, s.388; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.154; Stewart ve Shamdasani, 2015, s. 1-2).

Odak grup görüşmesi belirli bir konu hakkında küçük bir grup katılımcıyla yapılan, verilerin katılımcıların birbirleriyle etkileşimiyle oluşturulduğu bir görüşme türüdür (Patton, 2002, s.385-6; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 151; Creswell, 2012, s.218). Yıldırım ve Şimşek (2011) özellikle çalışılan konunun "kişisel ve hassas" olmadığı durumlarda

[12] http://ab.org.tr/ab17/bildiri/234.doc

odak grup görüşmelerinin zengin ver elde etmek açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir (s.151).

Odak grup görüşmesi tıpkı bireysel görüşmelerde olduğu gibi nitel bir veri toplama yöntemidir. Patton'a (2002) göre odak grup görüşmeleri bir problemin çözüldüğü bir süreç değildir ve katılımcılar da karar alıcı bir grup olarak görülmemelidir (s. 385-6). Krueger ve Casey'e (2015) göre ise odak grup görüşmeleri karar almada yardımcı olabilir, program, politika ve hizmet geliştirmede yönlendirici olabilirler (s.7-10). Odak grup görüşmelerinde her ne kadar katılımcılar arasında bir etkileşim olsa da odak grup görüşmeleri bir tartışmadan çok görüşme olarak ele alınmalıdır.

Katılımcılar arasında uzlaşı olabileceği gibi özünde böyle bir zorunluluk yoktur (Patton, 2002, s. 386). Burada amaç katılımcıların görüşlerini belirtmesinin yanı sıra birbirleriyle girdikleri etkileşim aracılığıyla konu hakkında bireysel görüşmede akla gelemeyebilecek noktaların da açığa çıkartılmasıdır.

***Odak grup görüşmesi süreci*:** Odak grup görüşmesi birden fazla kişiden aynı anda zengin veri toplanması bakımından özellikle zaman açısından oldukça verimli bir yöntem olsa da bu kısıtlı sürede nitelikli veri toplanabilmesi amacıyla ciddi bir planlama gerektirmektedir (Morgan, 1988, s. 38; Krueger, 2002, s.14; Patton, 2002, s.386; Yıldırım ve Şimşek, 2011; s.154; Stewart ve Shamdasani, 2015, s. 39). Görüşme öncesinde odak grup görüşmesinin araştırmanın amacına uygunluğu, araştırma problemine uygun soruların hazırlanması, katılımcılar ve görüşmeyi yönetecek moderatörün belirlenmesi, görüşmenin gerçekleştirileceği zaman ve mekanın belirlenip ayarlanması, kullanılacak teknolojilerin belirlenip test edilmesi (Krueger, 2002; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Krueger ve Casey, 2015; Stewart ve Shamdasani, 2015;) görüşme süresince fiziksel ve psikolojik koşulların katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmeden, güvenli ve adil bir biçimde kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratılması; görüşme sonrasında ise verilerin düzenlenip analiz edilmesi (Krueger, 2002) son derece önemlidir.

***Odak grup görüşmesinde katılımcılar*:** Odak grup görüşmesine katılacak katılımcıların sayısına ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Bu sayı Krueger'e (2002) göre 5-10 kişi (s.1), Krueger ve Casey'e (2015) göre 10-12 kişi (s.82), Morgan (1988, s. 42) ve Patton'a (2002, s.385) göre 6-10 kişi, Creswell'e (2012) göre 4-6 kişi (s.218), Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre 6-8 kişi (s.160), Stewart ve Shamdasani'ye göre (2015) 8-12

(s.64) kişi arasında olabilir. Gibbs (1997) ise 15 kişi ile bile odak grup görüşmesi yapılabildiğini savunmuştur. Katılımcıların kendilerini ifade ederken rahat hissetmeleri için mümkün olduğunca homojen bir grup seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Krueger, 2002; Patton, 2002; Creswell, 2012; Krueger ve Casey, 2015).

***Odak grup görüşmesinde sorular*:** Odak grup görüşmeleri kısıtlı bir zaman diliminde gerçekleştirildiği için fazla sayıda soru sorulamamaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacına yönelik az sayıda odaklı sorular sorulması gereklidir (Morgan, 1988, s. 55; Krueger, 2002, s. 6; Patton, 2002, s.388; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 163; Krueger ve Casey, 2015; Stewart ve Shamdasani, 2015, s.70).

***Odak grup görüşmesinin yönetilmesi*:** Odak grup görüşmesinde aynı anda birden fazla kişiyle iletişime girilmesi nedeniyle görüşmeyi yürüten kişinin özellikleri büyük önem taşımaktadır. Krueger (1994) bu kişinin yalnızca sorular soran değil, tartışmayı yöneten kişi olması nedeniyle "moderatör" olarak adlandırılmasının daha doğru olduğunu savunmaktadır (s. 100). Odak grup görüşmesini yönetecek kişinin şu özelliklere sahip olması beklenmektedir (Morgan, 1988; Krueger, 2002; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2012; Krueger ve Casey, 2015; Stewart ve Shamdasani, 2015):

- Konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmak
- Katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlamak
- Katılımcılardan biri gibi davranmak
- Grup tartışmalarını yönetebilmek ve bazı katılımcıların baskın olmalarını engelleyebilmek
- Yansız ve önyargısız olmak
- İyi bir dinleyici olmak
- Yönlendirmelerden kaçınmak

Odak grup görüşmelerinin iyi yönetilip kayıt altına alınası gereken bir süreç olması nedeniyle Krueger (2002) bir yardımcı moderatörün de bulunmasını, işbölümü yapılmasını önermektedir (s. 5). Buna göre yardımcı moderatör teknik altyapıyla ilgilenebilir, görüşmenin yapılacağı yerle ilgili hazırlıkları gerçekleştirebilir, görüşme süresince detaylı notlar alabilir, tartışmalara katılmaz ancak davet edildiğinde sorular sorup özetlemeler yapabilir.

Bu çalışmada odak grup görüşmesinin moderatörlüğünü konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan, daha önce çok sayıda panel yönetmiş, grup iletişiminde dengeli bir süreç izleme konusunda deneyimli olan tez danışmanı yapmıştır. Araştırmacı ise yardımcı moderatör olarak görev yapmış, görüşme ile ilgili hazırlık süreçlerini düzenlemiş, görüşme süresince ayrıntılı notlar almış, gerekli yerlerde tartışmaları özetlemiş, moderatörün uygun gördüğü yerlerde sorular sorarak moderatörle işbirliği içinde çalışmıştır.

***Odak grup görüşmesinin avantajları*:** Diğer veri toplama yöntemlerinde olduğu gibi odak grup görüşmesinin de bir takım avantajları vardır (Morgan, 1988; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Krueger ve Casey, 2015; Stewart ve Shamdasani, 2015):

- Veri toplama süreci maliyet etkindir.
- Katılımcıların etkileşimiyle zengin veri elde edilir.
- Görüşler arası birlik ve fikir ayrılıkları kısa sürede belirlenebilir.
- Katılımcılar için de keyifli bir deneyimdir.
- Bireysel görüşmelere göre daha yaratıcıdır.

***Odak grup görüşmesinin sınırlılıkları*:** Tüm avantajlarının yanı sıra odak grup görüşmelerinin de diğer veri toplama yöntemlerinde olduğu gibi bir takım sınırlılıkları vardır (Morgan, 1988; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Krueger ve Casey, 2015; Stewart ve Shamdasani, 2015):

- Soru sayısı sınırlıdır.
- Katılımcıların konuşma süresi sınırlıdır.
- Katılımcıların baskın rolünün engellenmesi için moderatör çok dikkatli seçilmelidir.
- Bazı katılımcılar görüşlerinin farklı olması nedeniyle fikirlerini açıklamaktan çekinebilirler.
- Kişisel konular odak grup görüşmelerinde tartışmak için uygun değildir.
- Gizlilik her zaman sağlanamayabilir.
- Ana temaların belirlenmesi için uygun olsa da mikro analiz için uygun değildir.
- Görüşmeler doğal ortamda gerçekleşmez.
- Bireysel görüşmelere göre planlanması ve yönetilmesi daha zordur.

4.2.1.3.1. Odak grup görüşmesi katılımcıları

Odak grup görüşmesine uzman olarak Türkiye'de çeşitli vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan çeşitli kadrolardaki öğretim üyeleri, bir uzaktan öğrenme şirketinin genel müdürü ve Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde (YEGİTEK) görev yapmakta olan bir uzman davet edilmiştir. Amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcıların seçimi aşağıdaki ölçütlere göre yapılmıştır:

- Dijital dönüşüm konusunda çalışmaları olmak
- Uzaktan eğitim ve öğrenme teknolojileri konusunda deneyimli olmak
- Mesleki gelişim çalışmalarına katılımcı veya eğitmen olarak katılmış olmak

Ölçütlerden en az ikisini sağlayan 11 uzmana öncelikle telefon yoluyla ulaşılmış, çalışmanın konusu, kapsamı ve davetli diğer katılımcılar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Davetlilerden onu çalışmaya katılmayı kabul ederken, bir Vakıf Üniversitesi'nde görev yapmakta olan bir Yardımcı Doçent çalışmaya katılamayacağını bildirmiş ve odak grup görüşmesinin 10 kişiyle yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra davet ve teşekkür yazıları e-posta aracılığıyla iletilmiştir (EK 5). Görüşmenin gerçekleşmesinden önce ise hatırlatma e-postası yollanmıştır (EK 6). Özel bir uzaktan öğrenme şirketinde genel müdür olarak görev yapan davetli katılımcı görüşmeden bir gün önce çalışmaya katılamayacağını bildirmiştir. Bu nedenle, odak grup görüşmesi dokuz katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi katılımcılarının çalıştıkları kurum türü, görev yaptıkları bölüm veya birimler ile unvanları Tablo 3.4'de belirtilmiştir:

Tablo 4.7. *Odak grup görüşmesi katılımcıları*

Katılımcı	**Kurum**	**Bölüm**	**Unvan**
Uzman 1	Vakıf Üniversitesi	Yazılım Mühendisliği	Prof. Dr.
Uzman 2	Vakıf Üniversitesi	Mimarlık	Prof. Dr.
Uzman 3	Devlet Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Prof. Dr.
Uzman 4	Devlet Üniversitesi	Uzaktan Eğitim	Prof. Dr.
Uzman 5	Devlet Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Prof. Dr.
Uzman 6	Devlet Üniversitesi	Uzaktan Eğitim	Doç Dr.
Uzman 7	Devlet Üniversitesi	Yönetim Bilişim Sistemleri	Yrd. Doç. Dr.

Tablo 4.7. (Devam) *Odak grup görüşmesi katılımcıları*

Katılımcı	**Kurum**	**Bölüm**	**Unvan**
Uzman 8	Devlet Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Yrd. Doç. Dr.
Uzman 9	Milli Eğitim Bakanlığı	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	Uzman/Eğitmen

4.2.1.3.2. Odak grup görüşmesi verilerinin toplanması

Odak grup görüşmesinin hazırlıklarına 2017 Şubat ayında başlanmıştır (EK 4). Görüşme 06 Mayıs 2017 tarihinde Eskişehir Anadolu Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Bir gün boyunca 10:00-12:30, 13:30-16:00 saatleri arasında iki oturum halinde gerçekleşen görüşme toplam 5 saat sürmüştür. Sabah ve öğleden sonra oturumları arasında kahve molası planlanmış olmasına rağmen katılımcılar arasındaki etkileşimin yoğun olması nedeniyle oturumlara ara verilmemiş, yalnızca öğlen arası verilmiştir. Odak grup görüşmesinin çalışma planı Ek 7'da sunulmuştur. Görüşme süresince katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Aynı zamanda araştırmacı görüşme süresince içeriğin yanı sıra katılımcıların ifadelerine ve ifade biçimlerine yönelik notlar almıştır. Katılımcıların ses kaydının alınmasına ilişkin izin belgesi EK 8'de sunulmuştur.

Odak grup görüşmesinin birinci oturumunda Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik eğitim almaya nasıl ikna edilmeleri gerektiği, öncelikli eğitim ihtiyaçlarının ne olduğu, ikinci oturumda ise öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik olarak nasıl yetiştirilmesi, geliştirilmesi gerektiği tartışılmıştır. Bu amaçla katılımcılara sırasıyla Krueger'in (2002, s.6) önerdiği şekilde 5 türde toplam 10 soru sorulmuştur (EK 9).

4.2.1.3.3. Odak grup görüşmesi verilerinin çözümlenmesi

Öncelikle odak grup görüşmesinde yapılan ses kaydının dökümü gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı dökümün ardından görüşme kayıtları ve dökümlerini iki kere karşılaştırmıştır. Sonrasında veriler araştırmacı tarafından 4 kere dikkatlice okunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde tümdengelimci yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma sorularına yönelik derinlemesine bilgi almak amacıyla kategoriler görüşme öncesinde araştırma soruları bağlamında belirlenmiş ve bu kategorilere ilişkin alt temalara

ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmede sorulan sorulara verilen yanıtlar önceden belirlenen kategorilere göre kodlanmış, daha sonra bu kategorilerin her birine ait temalar belirlenmiştir.

4.2.1.3.4. Odak grup görüşmesi veri analizinin geçerliliği ve güvenilirliği

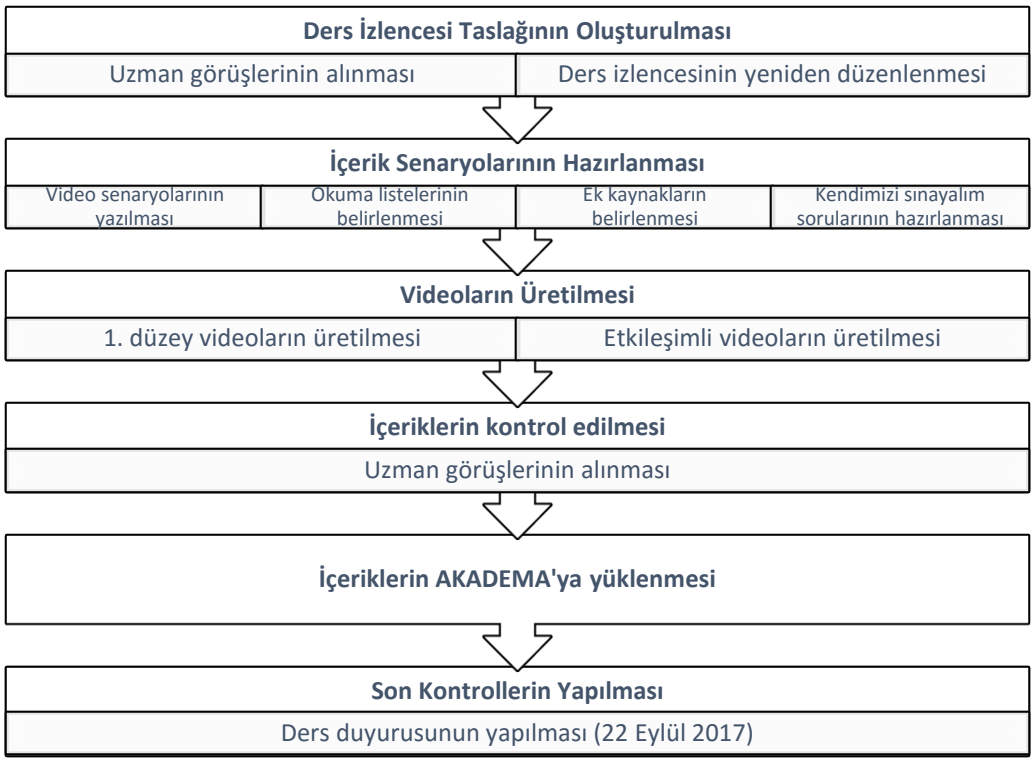
Araştırmacının dışındaki bir kodlayıcı da dökümleri yine önceden belirlenen kodlara göre kâğıt üzerinde kodlamıştır. Her iki kodlayıcı arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle (Kodlayıcılar arası güvenilirlik=Uzlaşılan kod/Uzlaşılan kod+Uyuşmazlık) göre 0.89 olarak hesaplanmış, bulguların yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Odak grup görüşmesi süreci ve sonuçların analizine yönelik açıklamalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, bulgular kısmında ise katılımcı görüşleri görüşlerin açıklandığı bağlamdan koparılmadan, doğrudan uzun alıntılar şeklinde sunulmuştur.

4.2.2. İkinci aşama: 1. Aşamadan elde edilen verilerle eğitimin geliştirilmesi

Araştırmanın Geliştirme aşaması mesleki gelişim ve yetiştirme programının tasarım süreçlerini içermektedir. Geliştirme aşaması Temmuz 2017-Eylül 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Geliştirme aşaması beş ana aşamadan oluşmaktadır. Geliştirme sürecinin iş akışı Şekil 4.5'te özetlenmiştir:



Şekil 4.5. *Geliştirme aşaması iş akış süreci*

İlk olarak analiz aşamasında belirlenen öğrenme yöntemi ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına göre uygulanacak olan "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" adlı dersin ders izlencesi hazırlanmıştır. Daha sonra bulgularda ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere dersin Hibrid KAÇED olmasına karar verilmiştir. Ders izlencesinde buna ilişkin yönergeler de yazılmıştır.

İzlence için belirlenen konular alanyazın taraması, Sistematik alanyazın taraması, çalıştay ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ışığında belirlenmiştir. İlk aşamada dört haftalık bir ders izlencesi hazırlanmıştır (EK 10). Bu izlence iki uzaktan eğitim uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Ders izlencesine görüş bildiren uzmanlar Tablo 4.8'de belirtilmiştir:

Tablo 4.8. *Ders izlencesine geribildirim veren uzmanlar*

	Unvanı	UZMANLIK ALANI
UZMAN 1	Yrd. Doç Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme Öğretim tasarımı, ölçme-değerlendirme, ÖYS)
UZMAN 2	Uzman Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme (KAÇED)

Görüşmede alınan notlar tutanak olarak araştırmacı tarafından yazılmış ve görüşme tutanağı haline getirilip, izlenceye görüş bildiren uzmanların onayına sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan görüşmenin tutanağı EK.11'de verilmiştir.

Uzman görüşlerine göre ders izlencesine son halinin verilmesinin ardından ders içeriklerinin üretilmesi süreci başlamıştır. Sürecin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüş, okuma metinleri ve ek kaynaklar ile bazı videolar dışında tüm içerikler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Daha sonra bulgular kısmında ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, dersin tasarımı yetişkin eğitimi kuramı ile dönüştürücü öğrenme prensiplerine dayalı ve probleme dayalı öğrenme etkinlikleri içeren etkinlikler içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda dersin ilk haftasında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme ilişkin farkındalıklarını arttıracak konular seçilmiş, aynı zamanda öğretim elemanlarının dijitalleşmeye yönelik direncini yansıtan bir senaryo ile konuya giriş yapılmıştır. Bu seçimin nedeni yetişkin eğitiminin prensiplerinden "ihtiyaç hissetme"nin gerçekleştirilmeye çalışılmasıdır. Sunulan senaryo ile ise dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında "sorunlu referans çerçeveleri"ne dikkat çekmek hedeflenmiştir.

İçerik üretiminde öncelikle hangi konuların ne tür öğrenme malzemeleriyle ele alınacağına karar verilmiştir. Bulgularda ayrıntılı olarak ele alınacağı üzere öğrenme malzemelerinin ağırlıklı olarak kısa videolardan ve bilgilendirici metinlerden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Ardından içerik videolarının senaryoları yazılmıştır. Video içeriklerinin üretiminin ardından daha önce ders izlencesine görüş bildiren iki uzmandan videolar hakkında görüş alınmıştır. Videolar uzunluk, kapsam, görüntü ve ses kalitesi, etkileşim unsurları bakımından iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme tutanağı EK 12'de verilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrulusunda bazı videolar kısaltılmış ve özellikle ses sorunları olan bazı videolar yeniden kaydedilmiştir.

Video içeriklerinin yanı sıra her hafta okunacak okuma listeleri, ek kaynaklar listeleri bu süreçte belirlenmiştir. Bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacağı üzere, her hafta katılımcıların kendilerini sınamalarını ve öğrenmelerini kontrol etmeleri amacıyla kısa sorulardan oluşan "Kendimizi Sınayalım" etkinlikleri hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcıların ders sürecinde birbirleri ile etkileşimlerini sağlamak üzere her hafta ele alınan konularla ilgili forum tartışmaları başlatılmıştır. Son olarak, katılımcıların sertifikaya yönelik olarak PDÖ'ye dayalı bir bitirme projesi hazırlamaları, bu proje kapsamında bir derslerini dijital ortama aktarmak için bir öğretim tasarımı süreci

planlamaları istenmiştir. İkinci haftadan itibaren sürdürülen probleme dayalı öğrenme etkinliğinde öğretim elemanlarından ders süresince tanıtılan yenilikçi öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımlara uygun teknolojilerin kullanılacağı bir öğrenme süreci tasarlamaları istenmiştir. Eğitimin içeriği, öğrenme malzemeleri, etkileşim türleri ve ölçme değerlendirme etkinliklerinenilişkin ayrıntılar "Bulgular ve Yorum" bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Bkz. S. 252-265).

Bir sonraki aşamada hazırlanan içerikler hafta bazında AKADEMA kapsamında Anadolu Üniversitesi ÖYS'si Anadolum eKampüs'e yüklenmiştir. Ders AKADEMA'da "Eğitim" başlığı altında sınıflanmıştır (Görsel 4.1):



Görsel 4.1. *Dersin AKADEMA kategoriler sayfasındaki görünümü*

Tasarlanan dersin bir HibridKAÇED olması nedeniyle derse ait bir Facebook grubu kurulmuş ve ders süresince kullanılacak bir Twitter etiketi (hashtag) belirlenmiştir. Bu bilgiler de yine ders izlencesine yazılmış, ayrıca dersin tanıtım ve başlangıç sayfalarından da katılımcılara duyurulmuştur.

Ders içeriklerinin AKADEMA'ya yüklenmesinin ardından daha önce ders izlencesine ve içerik videolarına görüş bildiren iki Uzaktan Eğitim uzmanından eğitimin genel tasarımı ve uygulanabilirliği ile ilgili görüş alınmıştır. Görüşme tutanağı EK 13'te verilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda izlencede ele alınan konuların yoğun olduğu, bu nedenle dört haftalık bir dersle ele alınan konuların etkili bir şekilde işlenemeyeceği öngörülmüştür. Alınan görüşler doğrultusunda dersin altı hafta sürmesine karar verilmiş ve izlence altı haftalık bir ders olacak şekilde yeniden tasarlanmıştır. Ders

izlencesinin son hali EK 14'te sunulmuştur. Dersin dört haftadan altı haftaya çıkarılması nedeniyle AKADEMA'ya yüklenen içerikler haftalık olarak yeniden düzenlenmiştir.

4.2.3. Üçüncü aşama: Eğitimin uygulanması

Araştırmanın uygulama aşamasında ders yöneticisi olarak araştırmacı, kullanıcı olarak da çeşitli yükseköğretim kurumlarında çeşitli kadrolarda görev yapmakta olan öğretim elemanları yer almıştır. Ayrıca dersin tasarım aşamasında ders izlencesi, içerik videoları ve tasarıma yönelik görüş bildiren Uzman 2 de derse konuk öğretim elemanı olarak kayıt olmuş ve süreci gözlemlemiştir. Uygulama iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk uygulama, uygulamayı test etmeye gönüllü olan bir öğretim elemanı ile gerçekleştirilebilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örneklemlerde seçilen örneklem araştırmanın amaçları doğrultusunda belirli ölçütlerin sağlanması esasına dayanır (Büyüköztürk, vd., 2015, s.88; Palinkas, vd., 2015, s.535). Amaçlı örneklem seçiminde tipik durum stratejisinden yararlanılmıştır. Tipik durum örneklemede örneklem seçimi "araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle" gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2012, s. 11). Tipik durum stratejisinin kullanımında "Amaç tüm katılımcıların deneyimleri hakkında genellemelerde bulunmak değil, ortama aşina olmayanlara genel durumu betimleyip örneklemektir" (Patton, 1990, s.173). Buna göre gönüllülük esasında çalışmaya katılacak öğretim elemanında aşağıdaki ölçütler aranmıştır:

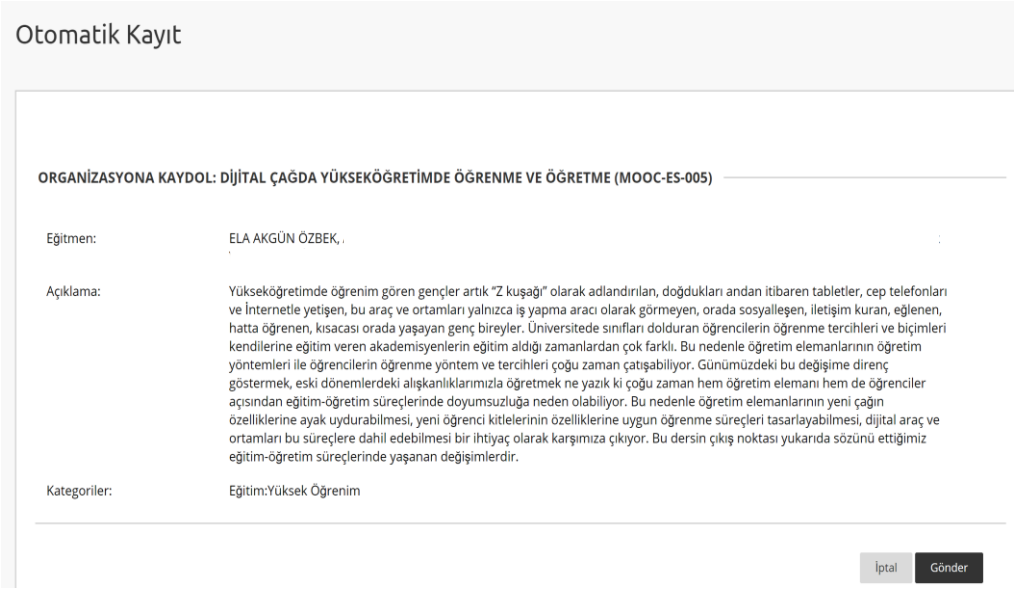
- Daha önce çevrimiçi ders vermemiş olması
- Daha önce çevrimiçi ders almamış olması
- Verdiği derslerde PowerPoint gibi temel yazılımlar dışında dijital teknolojiler kullanmıyor olması

Araştırmacı, görev yaptığı üniversitede yukarıdaki koşulları taşıdığını belirlediği çeşitli öğretim elemanlarına derse gönüllü olarak atılıp katılmayacağını sormuş, ancak koşulları taşıyan yalnızca bir öğretim elemanı çalışmaya gönüllü olarak katılacağını belirtmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun olan ve araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak katılan öğretim elemanının (K1) özellikleri Tablo 4.9'da verilmiştir:

Tablo 4.9. *Birinci uygulamaya gönüllü katılan öğretim elemanının özellikleri*

Katılımcının	
Cinsiyeti	Kadın
Yaşı	41
Çalıştığı kurum	Anadolu Üniversitesi
Meslekte çalışma yılı	19
Kadrosu	Öğretim Görevlisi
Sosyal medya kullanımı	Yok
Eğitimde teknoloji kullanma durumu	PowerPoint, Whatsapp, Akıllı Tahta
Daha önce mesleki gelişim etkinliğine katılma durumu	Var
Daha önce katıldığı mesleki gelişim etkinliği türü	Yüzyüze
Daha önce katıldığı mesleki gelişim etkinliğinin süresi	2 gün

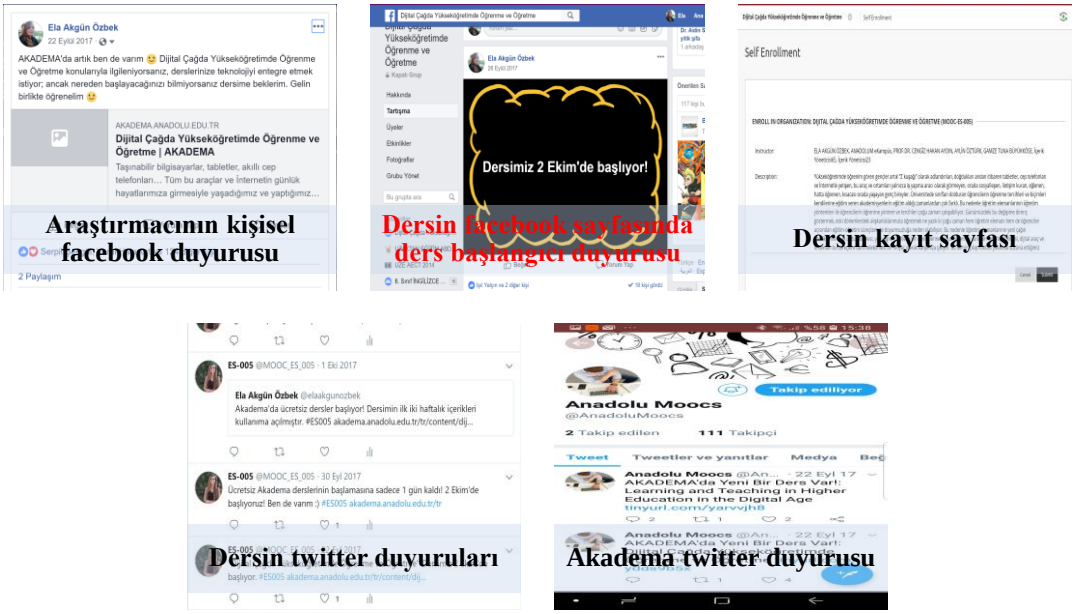
AKADEMA için katılımcıların AKADEMA anasayfasına gidip "Eğitim" Kategorisinin altında dersin otomatik kayıt olmaları gerekmektedir (Görsel 4.2):



Görsel 4.2. *Dersin otomatik kayıt sayfası*

Katılımcı derse AKADEMA otomatik kayıt sistemi üzerinden kaydolmuş, hazırlanan ders içeriklerini kendi hızında ve dilediği zaman kullanmıştır. Bu süre içerisinde katılımcının isteğiyle ders ile ilgili geribildirimler zaman zaman yüzyüze görüşmelerle zaman zaman da çevrimiçi mesajlaşma uygulaması Whatsapp üzerinden yazışmalarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcının ders içeriklerini kullanırken verdiği geribildirimler araştırmacı tarafından kaydedilmiş, ikinci uygulama öncesi gerekli düzeltmeler yapılmak üzere listelenmiştir. Bu süreç içerisinde dersin bireysel hızda ilerlenecek bir ders olması nedeniyle katılımcıya birebir danışmanlık (mentörlük) yapmaktan özellikle kaçınılmış, yalnızca katılımcının görüşleri not edilmiştir.

Gönüllü katılımcının derse ve ders içeriklerinin sunumuna ilişkin verdiği geribildirimlerin düzeltmelerinin yapılmasından sonra ders duyurusu 22 Eylül 2017 tarihinden itibaren yapılmıştır. Duyurular AKADEMA Anasayfası üzerinden, araştırmacının bireysel Facebook Sayfasından, dersin Facebook grubundan, araştırmacının Twitter adresinden, dersin Twitter adresinden ve Anadolu Üniversitesi AKADEMA Twitter hesabı üzerinden yapılmıştır (Görsel 4.3):



Görsel 4.3. *Dersin duyurularına örnekler*

Ayrıca Anadolu Üniversitesi'nin akademik personeline Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü aracılığıyla AKADEMA tanıtım e-postası yollanmıştır; ancak dersle ilgili ayrı bir bilgilendirme yazısı prosedürler gereği yollanamamıştır. Bu nedenle ders ilgili e-postada yalnızca AKADEMA derslerinin tanıtımı yapılmış, derslerin keşfedilmesi öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakılmıştır.

Ders duyurularının yapılmasının ardından ikinci uygulama 2 Ekim 2017 tarihinde başlatılmıştır. K1 dersin 2. Uygulama sürecinde de ders etkinliklerine katılmıştır. Dersin aktif olduğu dönemde derse 225 katılımcı kayıt olmuştur (Sistem kayıtlarında derse kayıtlı 231 kişi görünmektedir; ancak bu kişilerin altısı AKADEMA derslerine destek veren destek ekibidir). Dersin uygulama süreci Şekil 4.6'da verilmiştir:



Şekil 4.6. *Dersin uygulama süreci*

Dersin ilk haftası oryantasyon haftası olarak düzenlenmiştir. Oryantasyon haftasında katılımcıların öncelikle dersi tanımaları hedeflendiğinden dersin giriş sayfası ve ilk iki haftanın içerikleri aktif hale getirilmiştir. Bu hafta içerisinde katılımcıların Anadolum eKampüs sistemine giriş yapmaları, sistemin bileşenlerini, ders izlencesini ve kendilerinden ders süresince beklenenleri incelemeleri istenmiştir. Aynı zamanda buzkırıcı etkinliği olarak katılımcılardan forum alanında kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Bunun için katılımcılara bir Anadolum eKampüs'te dersin sayfasından bir mesaj gönderilmiştir (Görsel 4.4):



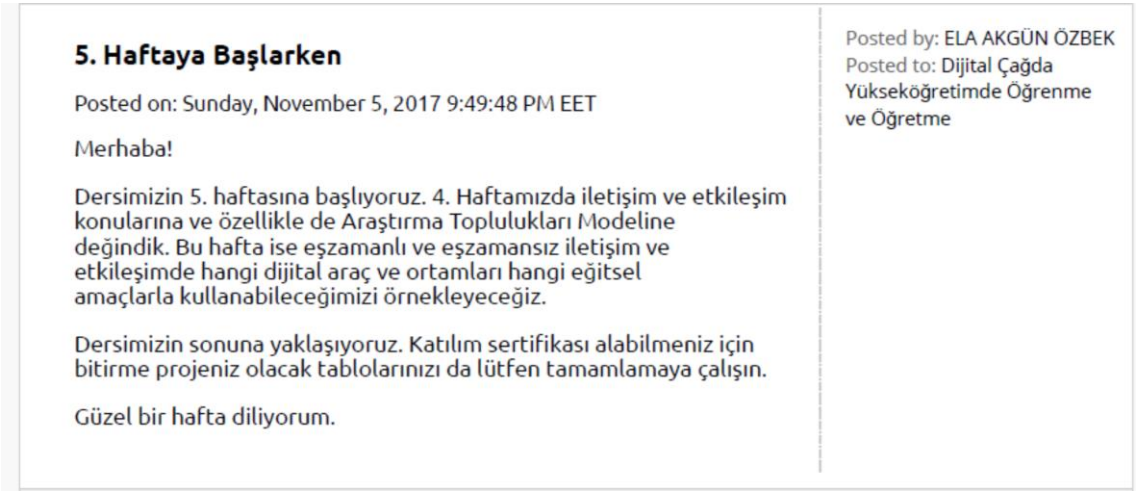
Görsel 4.4. *Oryantasyon haftası başlangıç duyurusu*

İlgili duyuru dersin Facebook grubundan da katılımcılarla paylaşılmıştır (Görsel 4.5):



Görsel 4.5. *Oryantasyon haftası içerik duyurusu*

İlerleyen altı hafta süresince katılımcılara her haftanın başlangıcında bir önceki haftayı özetleyip başlayan hafta ile ilgili bilgilendirme mesajı duyurular başlığı altında gönderilmiştir (Görsel 4.6):



Görsel 4.6. *Dersin hafta başlangıcı duyurusuna örnek*

Bir hafta oryantasyon ve ardındaki altı hafta süresince araştırmacı ders yürütücüsü olarak tüm forumları takip etmiş, öğretim elemanlarının etkileşimi amacıyla çeşitli sorular sormuş, forum tartışmalarını yönetmiştir. Araştırmacı ayrıca sistemde belirlenen sorunlarda katılımcıların yaşadığı sorunları not etmiş ve dersin sunumuna ilişkin süreçleri aktif olarak yönetmiştir.

Uygulama süresince dersin geliştirilmesinde görüşlerine başvurulan iki uzaktan eğitim uzmanından görüşler alınmıştır. Uzmanlardan biri derste konuk öğretim elemanı olarak hem süreci gözlemlemiş hem de ders değerlendirmesine de katkıda bulunmuştur.

4.2.4. Dördüncü aşama: Değerlendirme

Araştırmanın dördüncü aşamasında araştırmanın ikinci aşamasında tasarlanıp üçüncü aşamada uygulanan KAÇED'in dersinin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle dersin katılımcıları tarafından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

4.2.4.1. Öğretim elemanı görüşleri (Karma yöntem araştırma)

Bu aşamada 5. Araştırma sorusu bağlamında mesleki gelişim etkinliğinin uygulama süreçleri, tasarımın uygulamaya etkisi ve uygulamaya katılan öğretim elemanlarının KAÇED olarak tasarlanıp uygulanan mesleki gelişim etkinliği hakkındaki görüşleri eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği bağlamında değerlendirilmiştir. Reigeluth (2013) etkililiği "öğretimin ne kadar iyi çalıştığı", verimliliği "öğretimin etkililik seviyesinin zaman ve/veya maliyete bölünmesi", çekiciliği ise "öğrenenlerin aldıkları öğretimden keyif alması" olarak tanımlamaktadır (s. 5). Bu bağlamda eğitim katılımcılarından nitel ve nicel veriler toplanıp, bulgularda ayrı ayrı değerlendirilip, tartışma bölümünde nitel ve nicel veriler birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ayrıca tasarlanan eğitime katılan öğretim elemanından birinin dönüşüm süreci dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında durum çalışması olarak incelenmiştir. Durum çalışmaları bir veya birden fazla durumun kendi bağlamı içerisinde bilimsel olarak derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2012). İncelenen durumlar bir veya birden fazla kişi, kurum, bir olay veya bir anormallik olabilir (Stake, 2005; Yin, 2014). Durum çalışmalarında kontrollü laboratuvar ortamlarının aksine var olan durum kendi bağlamı içerisinde derinlemesine bir şekilde incelenmektedir. Burada amaç, amaçlı örneklem yoluyla seçilen durumun yoğun betimlemelerle bütüncül bir şekilde incelenip araştırma sorusuna yanıt aranması ve incelenen durumdan sonuçlar çıkarıp bu durumdan öğrenmektir (Stake 2005). Bu çalışma kapsamında da tasarlanan eğitimin ilk uygulamasını test eden ve amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen bir öğretim elemanının (K1)[13] dönüşüm süreci gözlem ve görüşmeler ile incelenmiştir.

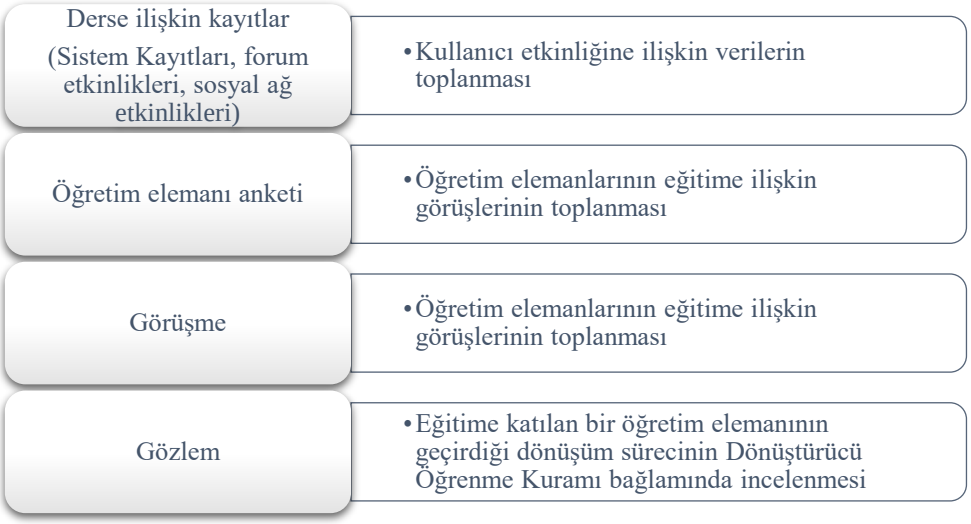
Araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler Kirkpatrick'in (1998) değerlendirme modelinde *tepki* ve *davranışı* değerlendirmeye yöneliktir. Daha sonra bulgularda ayrıntılı

[13] Dönüşümü incelenen öğretim elemanının adı araştırma süresince K1 olarak kodlanmıştır.

olarak açıklanacağı üzere odak grup görüşmesi bulguları, tasarlanan eğitimin Kirkpatrick'in dört aşamalı modelindeki "öğrenme" boyutunun sınavlarla ölçülmemesi, eğitimin öğrenmeye etkisinin davranışlardaki değişikliğin incelenmesi yoluyla irdelenmesine işaret etmiştir. Bu bağlamda öğrenme boyutu bu çalışmada incelenmemiştir. Kirkpatrick'in modelinde son değerlendirme ölçütü olan sonuçlar da bu çalışmada incelenememiştir. Bunun iki nedeni bulunmaktadır. Birinci neden tasarlanan eğitime aktif katılan katılımcı sayısının kurumsal bir değişim sağlayamayacak kadar küçük olmasıdır. Diğer bir neden ise katılımcıların farklı kurumlarda çalışıyor olmalıdır. Tasarlanan eğitimin bir KAÇED olması ve öğretim elemanlarının tasarlanan eğitimi belirli bir kuruma bağlı olarak almaması nedeniyle sonuçların etki bağlamında değerlendirilmesi mümkün olmamıştır. Eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği Kirkpatrick'in "tepki" ve "davranış" boyutuna göre değerlendirilmiştir.

4.2.4.1.1. Veri kaynakları ve veri toplama araçları

Tasarlanan eğitimin dersin katılımcıları tarafından değerlendirilmesini hedefleyen bu aşamada çeşitli veri kaynakları ve veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın birinci nicel veri kaynağı KAÇED'in uygulandığı derse ilişkin kayıtlardır (Anadolum eKampüs Sistem kayıtları, dersteki forum etkinlikleri, dersin sosyal ağ sitelerindeki [Facebook ve Twitter] etkinlikleri). İkinci olarak araştırmacı tarafından Kirkpatrick'in (1998) Dört Aşamalı Modelinin tepki aşamasını değerlendirmek amacıyla Reigeluth'un (2016) öğretim tasarımında etkililik, verimlilik ve çekicilik kavramları temel alarak geliştirilen çevrimiçi anket formu kullanılmıştır. Nitel araştırma boyutunda ise eğitim katılımcıları ile bireysel görüşmeler ve bir öğretim elemanının dönüşüm sürecinin gözlenmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların dersi değerlendirmesinde kullanılan veri toplama yöntemleri ve amaçları Şekil 4.6'da özetlenmiştir:



Şekil 4.6. *Öğretim elemanı veri kaynakları*

Derse ilişkin kayıtlar

Dersin değerlendirilmesinde ilk olarak derse ilişkin kayıtlar kullanılmıştır:

- ***Sistem kayıtları:*** Araştırma süresince "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" adlı dersin sistem kayıtları Anadolum eKampüs'ün kullanmış olduğu Blackboard yazılımı tarafından tutulmuştur. Kullanıcıların sistemi kullanım zamanları ve kullanım süreleri, tıkladıkları sayfalar, gerçekleştirdikleri etkinlikler sistem kayıtlarından elde edilen verileri oluşturmaktadır. Bu veriler aracılığıyla kullanıcıların sistemde ne kadar süre geçirdikleri, hangi etkinlikleri kullandıkları bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

- ***Dersteki forum etkinlikleri:*** Dersin uygulanması sürecinde her hafta derse ilişkin forumlarda katılımcıların ve ders yürütücüsünün etkinlikleri takip edilmiştir. Bu etkinliklerde katılımcı sayısı ve katılımcı etkinliği değerlendirilmiştir.

- ***Dersin sosyal ağ sitelerindeki (facebook ve twitter) etkinlikleri:*** Dersin uygulanması sürecinde Facebook ve Twitter üzerinde katılımcıların ve ders yürütücüsünün etkinlikleri takip edilmiştir. Bu etkinliklerde katılımcı sayısı ve katılımcı etkinliği değerlendirilmiştir.

Ders değerlendirme anketi

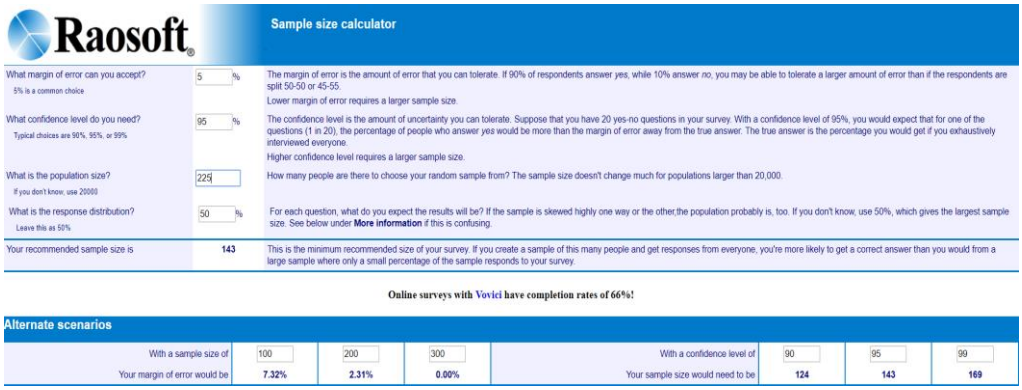
Uygulanan eğitimin katılımcılar tarafından değerlendirilmesi amacıyla "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" adlı dersin uygulaması sonunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşlerine bağlı olarak şekillendirilmiş anket formları kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2015) göre anket geliştirme sürecinde beş aşama bulunmaktadır (Şekil 4.7):



Şekil 4.7. *Anket geliştirme süreci (Büyüköztürk vd., 2015)*

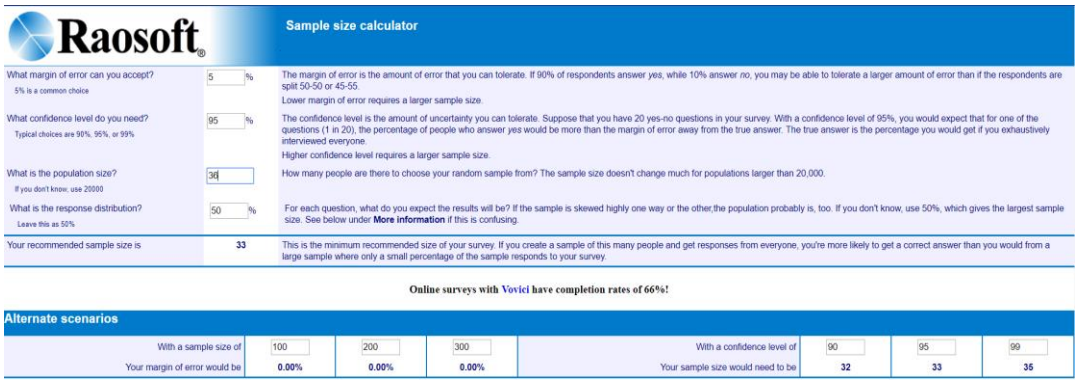
Bu araştırma bağlamında da öncelikle dersin hangi boyutlarının değerlendirileceğine karar verilmesi amacıyla ilk olarak Tez İzleme Komitesinin görüşleri doğrultusunda uygulamanın hangi boyutlarına yönelik veri toplanacağına karar verilmiştir. Ardından, mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan alanyazındaki çalışmalar ve veri toplama araçları incelenmiştir. Ancak erişilen değerlendirme anketlerinin kapsamının oldukça sınırlı olduğu, eğitimlerin çok genel ifadelerle değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, incelenen değerlendirme araçlarında kullanılan anket maddelerini de içeren, ancak eğitimin kapsamı, içeriği, öğrenme malzemeleri ve öğrenme sürecini de kapsayan anket maddeleri yazılmıştır. Anket maddelerinin yazımından sonra anket soruları tez danışmanı ve araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş, bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu bir sonraki aşamada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde görev yapan iki uzaktan eğitim uzmanının görüşlerine sunulmuş ve kapsam geçerliliği bakımından görüşleri alınmıştır. Anket maddelerindeki ifadelerin açık olup olmadığı, anlaşılabilirliği konusunda ise Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görev yapan bir dilbilim uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anket Google Forms üzerinde çevrimiçi form olarak düzenlenmiş ve anketin çevrimiçi olarak kullanılacak son hali ankete dönüt veren uzmanlar tarafından onaylanmıştır. Anket soruları EK 15'te verilmiştir.

Normal koşullarda Büyüköztürk vd.'nin (2015) de belirttiği gibi anketlerin uygulanmasından önce bir ön uygulama yapmak gerekmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında hazırlanan ankette özellikle ders içeriklerinin değerlendirilmesinde kullanılan sorularının yanıtlanabilmesi içim "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin katılımcısı olmak gerekmektedir. Dersteki toplam katılımcı sayısı 219'dur. Örneklem büyüklüğü hesaplama aracı Raosoft[14]'un .95 güven aralığında önerdiği örneklem büyüklüğü 143'tür (Görsel 4.7):



Görsel 4.7. *Raosoft örneklem büyüklüğü hesaplama aracına göre erişilmesi gereken örneklem sayısı*

Ancak derse aktif olarak katılım sağlayan katılımcı sayısı 36'dır. Yine aynı hesaplama aracına göre yalnızca aktif katılım sağlayanlardan veri toplansa bile %95 güven aralığında 33 kişiye erişilmek durumundadır (Görsel 4.8):



Görsel 4.8. *Raosoft örneklem büyüklüğü hesaplama aracına göre derse aktif katılım sağlayanlardan erişilmesi gereken örneklem sayısı*

[14] http://www.raosoft.com/samplesize.html

Araştırmanın analiz ve geliştirme sürecinde umulanın aksine tasarlanan KAÇED'e kaydolan katılımcı sayısının az olması, bu katılımcıların da yalnızca %16'sının (n=37) derse aktif katılması nedeniyle yeterli sayıda veri toplanamayacak olması bu çalışmada anketin ön uygulamasının yapılmasını olanaksız kılmıştır. Yine de hazırlanan anketin Google Forms bağlantısı katılımcılarla paylaşılmış anketi doldurmaları istenmiştir. İlgili anketin duyurusu hem dersin duyurular sayfasından hem de katılımcıların Anadolum eKampüs'te kayıtlı olan e-posta adreslerine yollanan ders değerlendirme anketi davet mektubu (EK 16) ile yapılmıştır. Dersi yoğun olarak kullanan 14 kullanıcının da arasında bulunduğu 20 katılımcı anket formunu doldurmuştur.

Anket verilerinden elde edilen bulgularla eğitimin planlanması ve uygulanması, katılımcı etkinliği, eğitim sonu kazanımlar ve eğitimden memnuniyet durumuna bağlı olarak eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğine ilişkin görüşleri betimleyebilmek amaçlanmıştır.

Bireysel görüşmeler

Anket verilerinin toplanmasından sonra anket verilerinden elde edilen bulgulara ilişkin ayrıntılı görüşlerin alınması amacıyla "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersini alan sekiz katılımcıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitliliği elde etmek amacıyla katılımcıların mümkün olduğunca farklı kurumlarda çalışıyor olması, farklı akademik unvanlara sahip olması, mesleki deneyim sürelerinin farklı olması, derse katılım düzeylerinin farklı olması ve katılım sertifikası alıp almadıkları ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Derse katılımlarının belirlenmesinde, Anadolum eKampüsteki sistem kayıtları ve katılımcıların daha önce ders değerlendirme anketinde derse katılımları ile ilgili verdikleri bilgiler göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme yapılan katılımcıların bilgileri Tablo 4.10'da verilmiştir:

Tablo 4.10. *Ders değerlendirme görüşme katılımcıları*

Katılımcı	Unvan	Kurum	Meslekteki Çalışma Yılı	Eğitimi Tamamlama Durumu	Derse katılım düzeyi	Sertifika alıp almadığı
K.1	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi	20	√	Yüksek	X
K.2	Okt.	KTO Karatay Üniversitesi	1	√	Yüksek	√
K.3	Eğitmen	İstanbul Meslek Edindirme	2	√	Yüksek	√
K.4	İdari	Anadolu Üniversitesi	23	√	Yüksek	√
K.5*	Uzman Dr.	Anadolu Üniversitesi	13	X	Orta	X
K.6	Öğr. Gör. Dr.	Anadolu Üniversitesi	27	X	Düşük	X
K.7	Yrd. Doç. Dr.	Uludağ Üniversitesi	27	X	Düşük	X
K.8	Öğr. Gör. Dr.	Anadolu Üniversitesi	19	X	Orta	X

*K.5. Kodlu katılımcı ders tasarımında görüş bildiren ve ders süresince süreci gözlemleyen konuk öğretim elemanıdır. Süreci yakından gözlemlemesi nedeniyle kendisiyle görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler araştırmacının yaşadığı sağlık sorunları nedeniyle dersin hemen ardından yapılamamıştır. Katılımcıların belirlenmesinden sonra görüşmeye davet edilecek katılımcılarla iletişime geçilmiş, görüşme talebinde bulunulmuştur. Davet edilen katılımcıların tamamı görüşme talebini olumlu yanıtlamışlardır. Ancak, üç katılımcı yüzyüze görüşmeyi kabul ederken, iş yoğunluğu, araştırmacı ile katılımcının iş saatlerinin uyuşmaması, araştırmacıyla farklı illerde bulunma gibi nedenlerle görüşmelerin eşzamansız olarak çevrimiçi gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Görüşmeler 2018 Mart ayında başlamış, 6 Nisan 2018 tarihinde tamamlanmıştır. Görüşme takvimi Tablo 4.11'de belirtilmiştir:

Tablo 4.11. *Ders değerlendirme görüşmeleri görüşme takvimi*

Katılımcı	Görüşme Türü	Görüşme Tarihi
K.1	Çevrimiçi yazışma	6 Mart 2018
K.2	Çevrimiçi yazışma	23 Mart 2018
K.3	Çevrimiçi yazışma	18 Mart 2018
K.4	Yüzyüze	29 Mart 2018
K.5	Çevrimiçi yazışma	5 Mart 2018
K.6	Yüzyüze	16 Mart 2018
K.7	Çevrimiçi yazışma	5 Mart 2018
K.8	Yüzyüze	6 Nisan 2018

Bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesinden önce katılımcılardan yazılı izin formu alınmıştır (EK 17).

Daha önce de belirtildiği üzere araştırmacının yaşadığı sağlık sorunları nedeniyle araştırmacı araştırmaya bir süre ara vermek durumunda kalmıştır. Bu sürecin ardından araştırmanın uzun vadede eğitim katılımcılarına etkisini değerlendirebilme şansı doğmuştur. Bu amaçla son olarak araştırmanın ilk uygulamasına katılan öğretim elemanı (K1) ile 27.12.2018 tarihinde yüzyüze, EK 17'de sunulan protokol dahilinde yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Gözlem

Uygulanan eğitimin davranışa etkisinin gözlemlenmesi amacıyla araştırmanın ilk uygulamasına katılan öğretim elemanının (K1) dönüşüm süreci nitel bir durum incelemesi olarak ele alınmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre tek durum çalışmasında az sayıda katılımcı olması nedeniyle anketler, gözlem takvimleri ve testler genellikle işlevsizdir; özellikle saha araştırmalarında notlar almak, olayları kayıt altına almak, doküman toplamak daha zengin veri kaynağı oluşturur (s. 34). Bu doğrultuda, öğretim elemanının yazılı izni ile (EK 18) öğretim elemanının dijital araç, ortam ve uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımı verilen eğitimde ele alınan konu başlıkları dikkate alınarak gözlemlenmiş, süreç içerisinde notlar alınmıştır.

Öğretim elemanının araştırmacı ile aynı bölümde görev yapıyor olması sürecin yakından gözlemlenmesine olanak sağlamış ve gözlemin yanı sıra mesai saatleri içerisinde günlük informal konuşmalar sırasında da öğretim elemanının dönüşüm

sürecine ilişkin izlenimler edinilmiştir. Ancak, araştırmacının yürütmekle yükümlü olduğu derslerin ders saatlerinin K1'in ders saatleriyle çakışması sınıf içinde gözlem yapılmasını olanaksız kılmıştır. Bu nedenle gözlem K1'in mesai saatleri içerisinde yaptığı ders hazırlıkları, araştırmacı ile süreç içerisinde paylaştığı deneyimleri ve araştırmacıya sergilediği öğrenme malzemeleri ile sınırlı kalmıştır. Öğretim elemanının kendi isteği ile paylaştığı ve kendi başına hazırlamış olduğu ders izlencesi ve final sınavı yönergesi de doküman olarak kullanılmış ve incelenmiştir.

4.2.4.1.2. Verilerin çözümlenmesi

Öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin değerlendirilmesinde sistem kayıtları, forum etkinlikleri, dersin sosyal ağ etkinlikleri ve anket verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Görüşme verileri içerik analizi ile incelenmiştir. Analizde tümdengelimci ve tümevarımcı yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının ele aldığı kategorilerden yola çıkarak (tümdengelim) her bir kategoriye ilişkin temalar keşfedilmeye çalışılmıştır (tümevarım). Gözlem notları ise betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analizde amaç var olan durumu araştırma soruları doğrultusunda ayrıntılarıyla betimlemek, betimlemelerde kullanılan verilerdeki neden-sonuç ilişkilerini yorumlayarak sonuca ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224).

4.2.4.1.3. Analizlerin geçerliliği ve güvenilirliği

Bu araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmekle beraber, araştırma sorularına aranan yanıtlarda ağırlıklı olarak nitel veri analiz yöntemleri benimsenmiştir. Bu nedenle de araştırma bulgularının güvenilirliği de nitel paradigmaya uygun olarak sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik aktarılabilirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve tutarlılık gibi ölçütlerle saylanmalıdır. Bu bağlamda araştırmanın nitel verilerinin analizine ilişkin bulgular doğrudan aktarmalar yoluyla sağlanmıştır. Ayrıca, Patton'a (2002) göre nitel araştırmalarda araştırmanın güvenilirliği örneklem büyüklüğünden çok toplanan verilerin çeşitliliği ve zenginliği ile sağlanabilir. Bu çalışmada da alanyazında "üçleme", "üçgenleme", "nirengi" gibi kavramlarla ifade edilen üçgenleme (triangulation) yöntemi

kullanılmıştır. Creswell (2002) araştırmaların güvenilirliğini arttırmak için dört tür üçgenleme önermektedir (Tablo 4.12):

Tablo 4.12. *Üçgenleme Türleri (Creswell, 2002)*

Tür	Araştırmada Uygulanan Yöntem
Veri Çeşitlemesi	Araştırmada birden fazla veri kaynağının kullanılması
Araştırmacı Çeşitlemesi	Araştırmada birden fazla araştırmacı veya değerlendirmeci kullanılması
Kuram Çeşitlemesi	Verilerin yorumlanmasında birden fazla kuram veya yaklaşımın kullanılması
Yöntem Çeşitlemesi	Araştırma problemine yanıt aranırken birden fazla yöntemin kullanılması

Araştırmanın bu aşamasında da mümkün olan üçgenleme teknikleri kullanılmıştır. İlk olarak, farklı veri kaynakları (sistem kayıtları, forum etkinlikleri, sosyal ağ etkinlikleri, anket, görüşme ve gözlem) kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Her iki kodlayıcı arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle (Kodlayıcılar arası güvenilirlik=Uzlaşılan kod/Uzlaşılan kod+Uyuşmazlık) göre 0.903 olarak hesaplanmış, bulguların yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Böylece araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Gözlem verilerinin betimsel notları (veriler yorumlanmadan) gözlemlenen öğretim elemanı ile paylaşılmış, öğretim elemanının onayı alınarak araştırmada kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında birden fazla kuram kullanılmış (yetişkin eğitimi ve dönüştürücü öğrenme kuramı), son olarak da hem nitel hem nicel veriler toplanarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Tüm bu verilerin bir arada yorumlanması ile araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

4.2.4.2. Gözlemlenen öğretim elemanının öğrencilerinin öğretim elemanının teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri (Karma yöntem araştırma)

Araştırmanın son aşamasında, gözlemlenen öğretim elemanının (K1) geçirdiği dönüşüm sürecinin öğretim elemanının davranışlarına etkisinin farklı bir bakış açısıyla incelenmesi amacı ile öğretim elemanının izni ile öğrencilerinden eşzamanlı olarak nitel ve nicel veri toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasının da nitel baskın karma yöntem olduğu söylenebilir.

4.2.4.2.1. Veri kaynağı

K1'in görev yaptığı birimde yürütülen derslerde aynı dersten birden fazla şube olması nedeniyle öğretim elemanları zümre olarak hareket etmekte ortak bir ders izlencesi ve öğretim süreci izlemekte, aynı ölçme-değerlendirme süreçlerini yürütmektedirler. Bu durum öğretim elemanlarının bireysel özelliklerinin öğretim sürecine yansıtılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle çalışmanın bu aşamasında öğretim elemanının geçirdiği dönüşüm sürecinin tam olarak görülebilmesi için ilgili öğretim elemanının tek başına yürüttüğü, derse ilişkin tüm süreçleri kendi başına tasarladığı, 2018-2019 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütmüş olduğu bir derse kayıtlı öğrencilerden veri toplanmıştır. Verilerin toplanması 24.12.2018-07.01.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersini alan öğretim elemanının dersine iki şubede toplam 43 öğrenci kaydolmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin şubelere göre dağılımı, cinsiyetleri ve anketi yanıtlama durumları Tablo 4.13'te verilmiştir:

Tablo 4.13. *Öğretim elemanının dersine kaydolan öğrenciler ve anketi yanıtlama durumları*

	Toplam Öğrenci			**Anketi Yanıtlayan Öğrenci**	
Şube	Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1	Kadın	9	20,93	5	55,56
	Erkek	9	20,93	4	44,44
	TOPLAM	18	41,86	9	50,00
2	Kadın	13	30,23	5	41,66
	Erkek	12	27,91	7	58,34
	TOPLAM	25	58,14	12	48,00
GENEL TOPLAM		43	100	21	48,83

Tablo 4.13 verileri incelendiğinde 1. Şubede 9'u erkek 9'u kadın olmak üzere toplam 18 öğrencinin derse kayıtlı olduğu görülmektedir. 1. Şube kadın öğrencilerinin %55,56'sı (n=5), erkek öğrencilerinin %44,44'ü (n=4) ankete yanıt vermiştir. 2. Şubede 12'usi erkek 13'ü kadın olmak üzere toplam 25 öğrencinin derse kayıtlı olduğu görülmektedir. 2. Şube kadın öğrencilerinin %41,66'sı (n=5), erkek öğrencilerinin

%58,34'ü (n=7) ankete yanıt vermiştir. Her iki şubede kayıtlı öğrencilerin ankete yanıt verme oranı %48,83'tür (n=21). Ankete yanıt verme oranının düşük olmasının nedeninin ankete katılımın zorunlu olmaması, anketin çevrimiçi ortamda yapılıyor olması ve anketin dönem sonunda öğrencilerin final sınavlarına odaklandıkları dönemde yapılmış olması gibi nedenler olabileceği düşünülmektedir.

4.2.4.2.2. Veri toplama aracı

İkinci karma yöntem araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak kısa bir çevrimiçi anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket soruları araştırmacı tarafından yazılmıştır. Anket formu bir sonraki aşamada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde görev yapan, daha önce tasarlanan eğitimin geliştirme sürecinde görüş bildiren iki uzaktan eğitim uzmanının görüşlerine sunulmuş ve kapsam geçerliliği bakımından görüşleri alınmıştır. Anket maddelerindeki ifadelerin açık olup olmadığı, anlaşılabilirliği konusunda ise Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görev yapan bir dilbilim uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anket Google Forms üzerinde çevrimiçi form olarak düzenlenmiş ve anketin çevrimiçi olarak kullanılacak son hali ankete dönüt veren uzmanlar tarafından onaylanmıştır. Anketin bağlantısı dersi yürüten öğretim elemanı (K1) ile paylaşılmış ve öğrenciler ile anket bağlantısını paylaşması istenmiştir. Anketin yüzyüze ortamda uygulanamamasının nedeni dönem sonu olması nedeniyle öğrencilerin okula gelmemeleri, bu nedenle çevrimiçi ortamda anketin ulaştırılmasının gerekmesidir. Ancak bu durum da düşük geribildirime neden olmuştur.

Toplam iki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde demografik veriler toplanmıştır (yaş, cinsiyet). İkinci bölümde ise öğrencilere açık ve kapalı uçlu sorular (5'li Likert tipi sorular ve birden fazla seçeneği işaretlemeli sorular) aracılığı ile

- derste dijital araç ve uygulamaları kullanıp kullanmadıkları,
- kullanıyorlarsa hangi uygulamaları kullandıkları,
- dijital araç ve uygulamaları ders sürecinde hangi amaçlarla kullandıkları,
- bu süreçte dersi yürüten öğretim elemanının konuya ilişkin davranışlarına

yönelik toplam beş soru sorulmuştur. Anket soruları EK 19'da verilmiştir.

4.2.4.2.3. Verilerinin çözümlenmesi

Anket verilerinin çözümlenmesinde 5'li Likert tipi sorular ve birden fazla seçeneği işaretlemeli sorular için betimsel istatistikler (frekans, yüzde ve ortalama) kullanılmıştır. Açık uçlu soruların çözümlenmesinde ise içerik analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin ders sürecinde kullandıkları dijital araç ve uygulamalar öğretim elemanının aldığı eğitimde tanıtılan dijital araç, uygulama ve ortamlarla karşılaştırılmış, eğitimin davranışa etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Ders sürecinde kullanılan dijital araç, ortam ve uygulamaların kullanım amacında ise amaçlar kodlanarak kategoriler haline getirilmiş ve tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiştir.

4.2.4.2.4. Analizlerin güvenilirliği

Bir önceki ankette olduğu gibi bu anketin de pilot çalışması derse katılan öğrenci sayısının az olması nedeniyle yapılamamıştır. Açık uçlu sorular iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, her iki kodlayıcı arasındaki tutarlılığın karşılaştırılması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle (Kodlayıcılar arası güvenilirlik=Uzlaşılan kod/Uzlaşılan kod+Uyuşmazlık) göre hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasını güvenilirlik 0.94 olarak hesaplanmış, bulguların yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

4.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı araştırmanın tüm aşamalarında (analiz, geliştirme, uygulama, değerlendirme) aktif olarak rol almıştır. Bu süreçte araştırmacı alanyazından elde ettiği bilgilerin yanı sıra Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Doktora Programında aldığı özellikle "Uzaktan Öğretimin Kuramsal Temelleri", "Uzaktan Öğretim Teknolojileri", "Uzaktan Öğretim Ders Tasarımı ve Geliştirilmesi", "Çevrimiçi(e) Öğrenme Tasarımı", "Uzaktan Öğrenme ve Öğretme" dersleri, 2015 yılında Anadolu Üniversitesinde Blackboard tarafından düzenlenen Etkili Çevrimiçi Ders Hazırlama Eğitimi ile 2016 yaz döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından verilen 20 gün süren etkileşimli ders materyali hazırlama semineri ve Online Learning Consortium (OLC) adlı kuruluştan 12-18 Aralık 2016 tarihleri arasında katıldığı "Strategies For Supporting Online Faculty" [Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarına Destek Stratejileri] çalıştayından edindiği bilgi ve deneyimlerden yararlanmıştır. Ayrıca,

araştırmacının 2004-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP) programında konu alanı uzmanı, kitap bölümü yazarlığı, çevrimiçi öğrenme malzemesi senaryo yazarlığı ve içerik üretimi, soru yazarlığı ve çevrimiçi danışmanlık deneyimleri de süreçte araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Araştırmacı analiz aşamasında sistematik alanyazın taraması ve içerik analizini gerçekleştirmiş, çalıştay ve odak grup görüşmesinde moderatör yardımcısı ve odak grup görüşmesi verilerinin analizinde birinci kodlayıcı olarak görev yapmıştır. Geliştirilen mesleki gelişim etkinliğinin tasarım ilkeleri de yine bu veriler ışığında araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Araştırmanın geliştirme aşamasında araştırmacı konu alanı uzmanı, öğretim tasarımcısı ve içerik üreticisi rollerini üstlenmiştir. Ders izlencesinin hazırlanması, ders içeriklerinin senaryolarının yazılması, video içeriklerinin, özdeğerlendirme ve değerlendirme etkinliklerinin tasarım ve üretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesinin öğretim elemanları olması ve araştırmacının da 2003 yılından beri Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğretim elemanı olarak görev yapması nedeniyle araştırmacının öğretim elemanlarının dijitalleşme sürecinde genel deneyimlerine yönelik gözlem ve deneyimleri tasarım sürecinde etkili olmuştur. Öğretim elemanlarının dijital dönüşümde derslerini dijital olarak dönüştürebilmeleri amacıyla tasarlanan mesleki gelişim etkinliğinde içeriklerin öğretim elemanlarına da örnek olabilmesi amacıyla süreç, tüm aşamaları deneyimleyerek öğrenen araştırmacı tarafından yürütülmüş ve bu durum mesleki gelişim etkinliği olarak tasarlanan KAÇED'de katılımcılarla da paylaşılmıştır.

Uygulama aşamasında araştırmacı ders yürütücüsü ve forum yöneticisi olarak rol üstlenmiştir. Gaganuş'un (2012) Kocaeli Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinden 125 okutman ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre mesleki gelişim etkinliği yürütecek eğitimcilerin iletişim ve pedagojik becerilerinin akademik unvanlarından daha önemli olduğu, aynı zamanda eğitmenlerin sınıfta uygulanabilecek pratik bilgiler sunabilmesinin önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacının geçmiş deneyimlerinin daha önce aldığı eğitimlerin bu beklentiyi karşılayabileceği düşünülmektedir. Uygulama aşamasında ders duyurularının yapılması, forum etkinliklerinin yönetilmesi, katılımcılara teknik desteğin

sağlanması ve gerektiğinde teknik destek birimi ile iletişim kurulması ve katılımcı etkinliklerinin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme aşamasında mesleki gelişim etkinliği için hazırlanan KAÇED'in değerlendirilmesi için anket geliştirilmesi, anket için uzman görüşlerinin alınması, anketlerin uygulanması ve verilerin analizi, seçili katılımcılarla görüşmelerin yapılması ve bir katılımcının gözlemlenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

4.4. Sayıltılar

1. Sistematik alanyazın taramasında çalışmaya dâhil edilen araştırmalar geçerli ve güvenilirdir.
2. Çalıştay katılımcıları çalıştay süresince görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.
3. Odak grup görüşmesi katılımcılarına sorulan sorular öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimini sağlayacak bir mesleki gelişim modeline ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.
4. Odak grup görüşmesi katılımcıları soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
5. Odak grup görüşmesinin gerçekleştirildiği ortamın fiziki yapısı katılımcıların birbirleriyle etkileşimlerini kolaylaştırırken görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri şekilde ayarlanmıştır.
6. Uygulama sonrasında katılımcılara uygulanan anket formundaki görüşler katılımcıların dersin etkililiği, çekiciliği ve verimliliği hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır.
7. Uygulama sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde katılımcılar görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.
8. Gözlemlenen öğretim elemanı süreçte doğal davranmış, gözlemlendiği için davranışlarında değişiklik yapmamıştır.
9. Uygulama sonrası öğretim elemanlarına uygulanan ankete katılımcılar içtenlikle yanıt vermiştir.
10. Gözlemlenen öğretim elamanının öğrencileri kendilerine uygulanan ankete içtenlikle yanıt vermiştir.
11. Araştırmanın tüm aşamalarındaki katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasında katılmışlardır.

5. BULGULAR VE YORUM

Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçlarının ve bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik politika önerilerinin araştırıldığı ve bu çerçevede geliştirilen bir mesleki gelişim etkinliğinin değerlendirildiği çalışmanın bu bölümünde, elde edilen nitel ve nicel veriler sunulmuştur.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımında İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları

Araştırmanın analiz aşamasında öncelikli olarak birinci araştırma sorusu olan "Dijital gelişmeler ışığında öğretim elemanları dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında en çok hangi alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak Türkiye bağlamında gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların sonuçlarına yönelik bir sistematik alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra odak grup görüşmesi yoluyla öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına yönelik veriler toplanmıştır.

5.1.1. Sistematik alanyazın taraması bulguları

Araştırmanın analiz aşamasında Türkiye bağlamında gerçekleştirilen 17 doktora tezi, 46 yüksek lisans tezi, 10 makale ve 5 bildirinin bulguları incelenmiştir. Öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının tespiti öncesinde araştırmaların hangi üniversitelerde yapıldığı, araştırmalara katılan öğretim elemanlarının çalışma alanları ve bu çalışma alanlarının ilgili araştırmalarda yer alma sıklığı ile araştırmalara katılan öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı incelenmiştir.

5.1.1.1. Analiz edilen çalışmalarının katılımcılarının demografik verilerine ilişkin bulgular

Öncelikli olarak analiz edilen araştırmaların katılımcılarını oluşturan öğretim elemanlarının demografik verileri incelenmiştir. Bu aşamada ilk olarak araştırmaların hangi üniversitelerde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Analizi yapılan araştırmaların gerçekleştirildiği üniversitelerin araştırmalarda yer alma sıklıkları yayın türleri bazında Tablo 5.1'de verilmiştir:

Tablo 5.1. *Türkiye'de yapılan araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler*

		Araştırmalarda Yer Alma Sayısı				
		Doktora Tezi	**Yüksek Lisans Tezi**	**Makale**	**Bildiri**	**TOPLAM**
		f	*f*	*f*	*f*	*f*
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1	-	-	2
2	Abdullah Gül Üniversitesi	1	-	-	-	1
3	Adıyaman Üniversitesi	1	-	-	-	1
4	Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	-	-	1
5	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	-	-	-	2
6	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	-	-	-	1
7	Ahi Evran Üniversitesi	1	-	-	-	1
8	Ahmet Yesevi Üniversitesi	-	1	-	-	1
9	Akdeniz Üniversitesi	1	-	1	-	2
10	Aksaray Üniversitesi	1	-	-	-	1
11	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	1	-	-	-	1
12	Amasya Üniversitesi	1	1	-	-	2
13	**Anadolu Üniversitesi**	**5**	**3**	**1**	**-**	**9**
14	**Ankara Üniversitesi**	**2**	**3**	**-**	**-**	**5**
15	Artvin Çoruh Üniversitesi	1	1	-	-	2
16	**Atatürk Üniversitesi**	**2**	**4**	**1**	**1**	**8**
17	Atılım Üniversitesi	-	1	-	-	1
18	Bahçeşehir Üniversitesi	-	2	-	-	2
19	Balıkesir Üniversitesi	2	2	-	-	4
20	Bartın Üniversitesi	1	-	-	-	1
21	Başkent Üniversitesi	1	-	-	-	1
22	Bayburt Üniversitesi	1	-	-	-	1
23	Beykent Üniversitesi	1	-	-	-	1
24	Bilgi Üniversitesi	1	-	-	-	1
25	Bilkent Üniversitesi	1	1	-	-	2
26	Bingöl Üniversitesi	1	-	-	-	1
27	Boğaziçi Üniversitesi	1	1	-	-	2
28	Bozok Üniversitesi	1	-	-	-	1
29	Bülent Ecevit Üniversitesi	1	-	-	-	1
30	Canik Başarı Üniversitesi	1	-	-	-	1
31	Celâl Bayar Üniversitesi	1	-	-	-	1
32	Cumhuriyet Üniversitesi	1	-	-	-	1
33	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	-	-	1
34	Çukurova Üniversitesi	1	1	-	-	2
35	Dicle Üniversitesi	1	1	1	-	3
36	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	2	-	-	3
37	Dumlupınar Üniversitesi	1	-	-	-	1
38	Düzce Üniversitesi	-	-	-	1	1
39	Ege Üniversitesi	1	-	-	-	1
40	**Erciyes Üniversitesi**	**1**	**4**	**-**	**-**	**5**
41	Erzincan Üniversitesi	1	1	-	-	2
42	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	2	-	-	3
43	Fatih Üniversitesi	1	-	-	-	1
44	Fırat Üniversitesi	1	2	-	-	3
45	**Gazi Üniversitesi**	**3**	**7**	**-**	**-**	**10**
46	Gaziantep Üniversitesi	1	-	-	-	1
47	**Gaziosmanpaşa Üniversitesi**	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**

Tablo 5.1. (Devam) *Türkiye'de yapılan araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler*

Araştırmalarda Yer Alma Sayısı

		Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	Bildiri	TOPLAM
		f	*f*	*f*	*f*	*f*
48	Giresun Üniversitesi	1	-	-	-	1
49	**Hacettepe Üniversitesi**	**2**	**3**	**-**	**1**	**6**
50	Hakkâri Üniversitesi	1	-	-	-	1
51	Harran Üniversitesi	2	2	-	-	4
52	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	-	-	-	1
53	İnönü Üniversitesi	1	1	-	-	2
54	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	-	-	-	1
55	İstanbul Kültür Üniversitesi	1	-	-	-	1
56	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	-	-	-	1
57	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	-	-	-	1
58	İstanbul Üniversitesi	1	2	1	-	4
59	İzmir Ekonomi Üniversitesi	-	1	-	-	1
60	Kafkas Üniversitesi	1	1	-	-	2
61	Karabük Üniversitesi	-	1	-	-	1
62	Karadeniz Teknik Üniversitesi	3	1	-	1	4
63	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	-	-	-	1
64	Kastamonu Üniversitesi	1	-	-	-	1
65	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi	1	-	-	-	1
66	Kırıkkale Üniversitesi	1	2	-	-	3
67	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	-	1	-	2
68	Kocaeli Üniversitesi	1	1	-	-	2
69	Maltepe Üniversitesi	2	-	-	-	2
70	Marmara Üniversitesi	2	2	-	-	4
71	Mef Üniversitesi	1	-	-	-	1
72	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	1	-	-	3
73	Melikşah Üniversitesi	-	1	-	-	1
74	Mersin Üniversitesi	2	2	-	-	4
75	Mevlana Üniversitesi	1	-	-	-	1
76	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	1	-	-	2
77	Mustafa Kemal Üniversitesi	1	1	-	-	2
78	Muş Alparslan Üniversitesi	1	-	-	-	1
79	Namık Kemal Üniversitesi	-	1	-	-	1
80	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	-	-	-	1
81	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	1	-	-	2
82	Niğde Üniversitesi	1	-	-	-	1
83	Okan Üniversitesi	1	-	1	-	2
84	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	2	-	-	3
85	Ordu Üniversitesi	1	1	-	-	2
86	**Orta Doğu Teknik Üniversitesi**	**3**	**3**	**2**	**-**	**8**
87	Pamukkale Üniversitesi	1	-	-	-	1
88	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	-	-	-	1
89	**Sakarya Üniversitesi**	**2**	**4**	**-**	**-**	**6**
90	Selçuk Üniversitesi	2	1	-	-	3
91	Siirt Üniversitesi	1	-	-	-	1
92	**Sinop Üniversitesi**	**1**	**-**	**-**	**-**	**1**

Tablo 5.1. (Devam) *Türkiye'de yapılan araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler*

Araştırmalarda Yer Alma Sayısı

		Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	Bildiri	TOPLAM
		f	*f*	*f*	*f*	*f*
93	**Süleyman Demirel Üniversitesi**	**2**	**3**	**1**	**-**	**6**
94	Şifa Üniversitesi	-	1	-	-	1
95	Ted Üniversitesi	1	-	-	-	1
96	Trakya Üniversitesi	1	1	-	-	2
97	Ufuk Üniversitesi	1	-	-	-	1
98	Uludağ Üniversitesi	1	2	-	-	3
99	Uşak Üniversitesi	2	1	-	-	3
100	Yeditepe Üniversitesi	1	-	-	-	1
101	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1	-	-	2
102	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-	-	-	1
103	Doğu Akdeniz Üniversitesi	2	-	-	-	2
104	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	1	-	-	-	1
105	Yakın Doğu Üniversitesi	1	-	-	-	1
106	Zirve Üniversitesi	-	3	-	-	3
107	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	-	1	-	-	1
	Üniversite ismi belirtilmeyenler	¤ ¤¤ ¤¤¤ ¤¤¤¤	* ** *** **** ***** ******	× ¤¤¤¤	➢	

¤ Bir doktora tezinde araştırmanın dört farklı üniversitede gerçekleştirildiği belirtilmiştir.
¤¤ Bir doktora tezinde araştırmanın 80'i devlet üniversitesi, 30'u vakıf üniversitesi olmak üzere 117 üniversitede gerçekleştirildiği belirtilmiştir.
¤¤¤ Bir doktora tezinde araştırmanın 93 farklı üniversitede gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.
¤¤¤¤ Bir doktora tezinde ve bir makalede araştırmanın bir devlet üniversitesinde gerçekleştirildiği belirtilmiştir.
*** Bir yüksek lisans tezinde araştırma İstanbul'da bir devlet üniversitesinde; bir yüksek lisans tezinde araştırma özel bir üniversitede; bir yüksek lisans tezinde araştırma Trabzon'da bir üniversitede; bir yüksek lisans tezinde araştırma adı verilmeyen bir üniversitede gerçekleştirilmiştir.**
****Bir yüksek lisans tezinde araştırmanın dört farklı üniversitede gerçekleştirildiği belirtilmiştir.**
*****Bir yüksek lisans tezinde araştırmanın gerçekleştirildiği yer "farklı üniversiteler" olarak ifade edilmiştir.**
******Bir yüksek lisans tezinde araştırmanın üç farklı üniversitede gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.**
*******Bir yüksek lisans tezinde araştırmanın Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarında gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.**
********Bir yüksek lisans tezinde araştırmanın yedi farklı üniversitede gerçekleştirildiği belirtilmiştir.**
× Bir makalede araştırmanın Türkiye'de çeşitli yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirildiği belirtilmiştir.
- **Bir bildiride araştırmanın elektrik-elektronik programı olan 113 üniversitede gerçekleştirildiği belirtilmiştir.**

Tablo 5.1 verileri incelendiğinde araştırmaların 107'den fazla farklı üniversiteden öğretim elemanı ile yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda ismi açıkça belirtilen 107 üniversitenin yanı sıra toplam on beş çalışmada araştırmanın hangi üniversitelerde gerçekleştirildiği açıkça belirtilmemiştir. Araştırmalarda en çok yer alan üniversiteler sırasıyla Gazi Üniversitesi (n=10), Anadolu Üniversitesi (n=9), Atatürk Üniversitesi (n=8), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (n=8), Hacettepe Üniversitesi (n=6), Sakarya Üniversitesi (n=6), Süleyman Demirel Üniversitesi(n=6), Ankara Üniversitesi (n=5) ve Erciyes Üniversitesi'dir (n=5).

Araştırmaların gerçekleştirildiği üniversitelerin tespitinden sonra araştırma katılımcılarının hangi birimlerde görev yaptığı incelenmiştir. İlgili araştırmalarda bu konuda tutarlı bir yaklaşım benimsenmediği görülmüştür. Bazı araştırmalarda katılımcıların görev yaptığı bölümler açıkça belirtilirken, bazı araştırmalarda yalnızca fakülte ismi belirtilmiş, bazılarında ise katılımcıların görev yaptıkları birimlere ilişkin veriler bulunamamıştır. Bu nedenle katılımcıların görev yaptıkları alanların sınıflanması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaların katılımcılarının çalışma alanları 11 kategoride sınıflanmıştır:

1. Fen ve Teknik Bilimler
2. Sosyal ve Beşeri Bilimler
3. Eğitim Bilimleri
4. Sağlık Bilimleri
5. Fen-Edebiyat Fakülteleri
6. Sanat
7. Yüksekokul ve Meslek Yüksekokulları
8. Yabancı Diller Yüksekokulları
9. Uzaktan Eğitim Birimleri
10. Spor
11. Rektörlük ve Enstitüler

Fen-edebiyat fakülteleri hem sosyal hem de fen bilimleri alanında birimlerden oluşması nedeniyle ayrı olarak ele alınmıştır. Bu on bir kategorinin yanı sıra birim belirtilmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Benzer şekilde her araştırmada katılımcıların birimlere göre dağılımı her araştırmada sunulmamıştır. Bu nedenle sınıflamada her bir alanın araştırmalarda yer alma sıklıkları belirlenmiştir. Tablo 5.2'de her alanın kaç araştırmada yer aldığına ilişkin bulgular verilmiştir:

Tablo 5.2. *Analiz aşaması araştırmalarında yer alan katılımcıların çalışma alanlarının araştırmalarda yer alma sıklığı*

	Araştırmalarda Yer Alma Sayısı				
	Doktora Tezi	**Yüksek Lisans**	**Makale**	**Bildiri**	**TOPLAM**
	f	***f***	***f***	***f***	***f***
Fen ve Teknik Bilimler	10	11	7	3	**31**
Sosyal ve Beşeri Bilimler	9	9	7	2	**27**
Eğitim Bilimleri	12	16	3	2	**33**
Sağlık Bilimleri	4	4	4	1	13
Fen-Edebiyat Fakülteleri	4	3	1	0	8
Sanat	3	3	2	0	8
Yüksekokul ve Meslek Yüksekokulları	3	4	2	2	11
Yabancı Diller Yüksekokulları	2	18	0	1	**21**
Uzaktan Eğitim Birimleri	1	3	3	1	8
Spor	2	0	0	1	3
Rektörlük ve Enstitüler	2	2	1	1	6
Belirtilmemiş	1	7	2	0	10

Tablo 5.2 verileri incelendiğinde ilgili araştırmaların en sık eğitim alanında görev yapan katılımcılarla gerçekleştirildiği (n=33), eğitim alanını sırasıyla fen ve teknik bilimler (n=31), sosyal ve beşeri bilimler (n=27) alanlarının takip ettiği görülmektedir. Üniversitelerde yabancı dil hazırlık eğitimi veren yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının da mesleki gelişim araştırmalarında sıklıkla yer aldığı (n=21) görülmüştür. İlgili araştırmalarda en az spor alanın temsil edildiği bulgusuna erişilmiştir (n=3).

Bir sonraki aşamada katılımcıların unvanlarının araştırma türlerine göre dağılımları incelenmiştir. İlgili araştırmalarda öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman ve uzman kadrosunda görev yapan öğretim elemanlarının sayıları sıklıkla ayrı ayrı verilmemiş, bazı çalışmalarda farklı şekillerde (örneğin Okutman ve Uzman; Öğretim Görevlisi, Okutman ve Uzman; Araştırma görevlisi, Öğretim Görevlisi, Okutman ve Uzman) toplu olarak verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada da öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman ve uzman kadrolarında görev yapan öğretim elemanlarının sayıları toplu olarak verilmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda öğretim elemanlarının unvanları

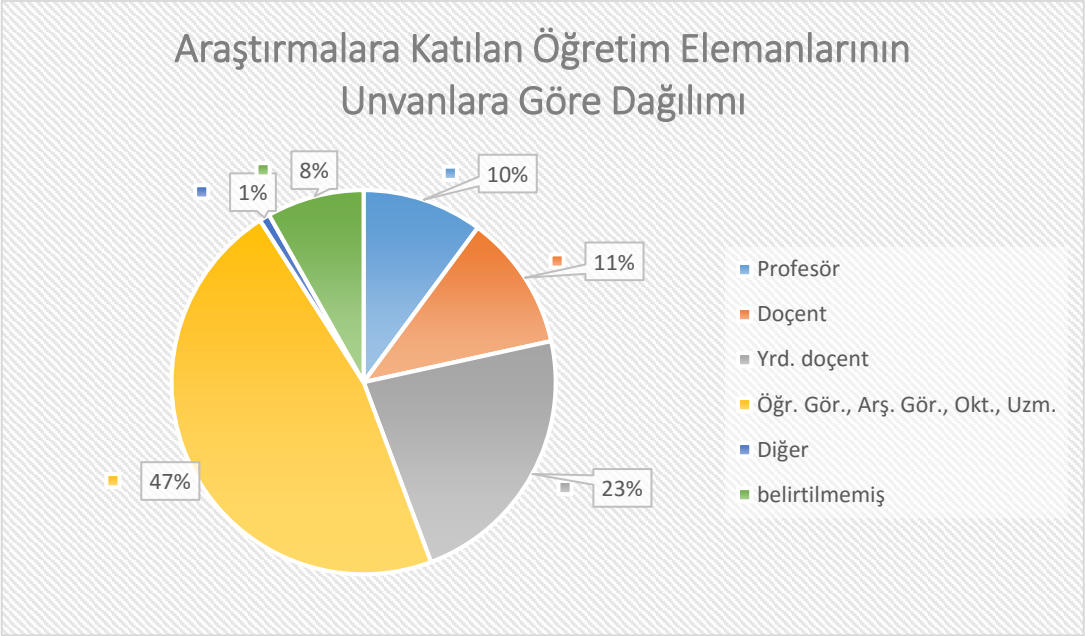
belirtilmemiş, bazılarında ise "diğer" olarak ifade edilmiştir. Tablo 4.3'te incelenen araştırmalara katılan öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 5.3. *Türkiye'de yapılan araştırmalara katılan öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı*

Türkiye'de Yapılan Araştırmalara Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

	Doktora Tezi		**Yüksek Lisans Tezi**		**Makale**		**Bildiri**		**TOPLAM**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Profesör	410	10	544	12	70	9	0	0	1.024	10
Doçent	475	12	573	13	71	9	37	5	1.156	12
Yardımcı Doçent	997	25	1.116	25	149	20	35	5	2.297	24
Öğretim Görevlisi+Araştırma Görevlisi+Okutman+Uzman	2.127	52	2.136	48	253	34	199	26	4.715	48
Diğer	2	0	27	1	54	7	5	1	88	1
Belirtilmemiş	50	1	138	1	159	21	481	63	828	5
TOPLAM	**4.061**	**100**	**4.534**	**100**	**756**	**100**	**757**	**100**	**10.108**	**100**

Tablo 5.3 verileri incelendiğinde doktora (%52) ve yüksek lisans tezlerinin (%48) katılımcılarının yaklaşık yaklaşık yarısının öğretim üyesi kadrosunda bulunmayan öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman ve uzmanlardan oluştuğu, diğer yarısının ise öğretim üyesi kadrosunda görev yapmakta olan profesör, doçent ve yardımcı doçentlerden oluştuğu görülmektedir. Doktora ve yüksek lisans tezlerinde unvanı belirtilmeyen öğretim elemanı sayısı oldukça düşüktür. Bu durumun aksine makale ve bildirilerde unvanı belirtilmeyen katılımcı sayısı oldukça fazladır (Makale, n=159, %21; Bildiri, n=481, %63). Tüm araştırmalardaki toplam katılımcı sayısının unvanlara göre dağılımı Şekil 5.1'de verilmiştir:



Şekil 5.1. *Araştırmalara katılan öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımı*

Şekil 4.1'den de görüleceği üzere ilgili araştırmalarda katılımcıların %10'u profesörlerden, %11'i doçentlerden, %23'ü yardımcı doçentlerden, %47'si ise öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman ve uzmanlardan oluşmaktadır. Araştırmaların %1'inde öğretim elemanlarının tanımlanması "diğer" olarak yapılmıştır. Araştırmaların toplam katılımcı sayısının %8'inde ise katılımcıların unvanları belirtilmemiştir.

5.1.1.2. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında mesleki gelişim eğitimine en çok ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin bulgular

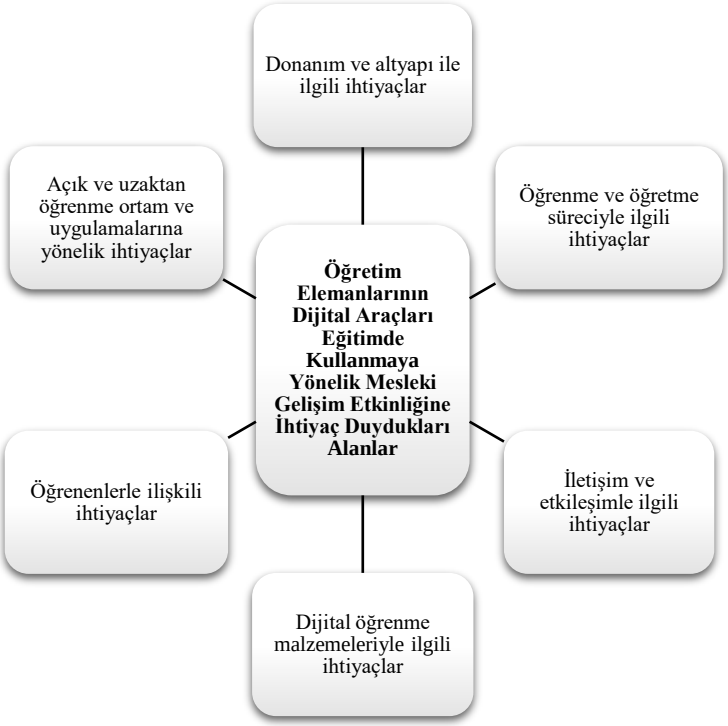
İncelenen 78 araştırmanın katılımcılarının demografik verilerinin analizinin ardından, incelemeye alınan araştırmaların hangilerinde öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına yer verildiği saptanmıştır. Toplam 43 araştırmada öğretim elemanlarının mesleki gelişim alanlarına ilişkin bulguya erişilmiştir (Tablo 5.4):

Tablo 5.4. *Sistematik alanyazın taramasında öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına yer veren çalışma sayıları*

	Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımına Yönelik Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına Yer Veren Çalışma		**İncelemeye Alınan Araştırma**	
	f	**%**	***f***	**%**
Doktora tezi	9	52,9	17	22
Yüksek Lisans Tezi	24	52,1	46	59
Makale	5	50,0	10	13
Bildiri	5	100	5	6
TOPLAM	43	55,1	78	100

Tablo 5.4 verilerine göre doktora çalışmalarının %52,9'unda (n=9), yüksek lisans tezlerinin %52,1'inde (n=24), makalelerin %50'sinde (n=5) bildirilerin ise tamamında (n=5) öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına ilişkin veriye ulaşılmıştır. İncelemeye alınan 78 çalışmanın toplam %55,1'inde (n=43) öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına yer verilmiştir.

İlgili araştırmalarda öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında en çok hangi alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duyduklarının saptanması için içerik analizi yapılmıştır. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının dijital araçları eğitimde kullanmaya yönelik mesleki gelişim etkinliğine ihtiyaç duydukları alanlar altı tema altında toplanmıştır (Şekil 5.2):



Şekil 5.2. *Öğretim elemanlarının dijital araçları eğitimde kullanmaya yönelik mesleki gelişim etkinliğine ihtiyaç duydukları alanlar*

Şekil 5.2'de de belirtildiği gibi incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının donanım ve altyapı, öğrenme ve öğretme süreçleri, iletişim ve etkileşim, dijital öğrenme malzemeleri, öğrenenler, AUÖ ortam ve uygulamalarına yönelik ihtiyaçları tespit edilmiştir.

5.1.1.2.1. Donanım ve altyapıya ilişkin ihtiyaçlar

Öğretim elemanlarının donanım ve altyapıya ilişkin ihtiyaçları incelendiğinde ihtiyaçların iki kategoride toplandığı görülmektedir (Tablo 5.5):

Tablo 5.5. Öğretim elemanlarının donanım ve altyapıya ilişkin mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Teknik sorunlarla başa çıkma	Ünlüer, 2010	Kol, 2015	Bilgiç vd., 2011	--	3
Donanım kullanımı	Ünlüer, 2010;	Yıldırım, 2015; Özel, 2013; Koloğlu, 2016	--	Evran Acar vd., 2010	5
TOPLAM	**1**	**4**	**1**	**1**	**7**

Tablo 5.5 verileri incelendiğinde ilgili araştırmaların bulgularında öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan donanıma ilişkin mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Özellikle üç araştırmada (Özel, 2013; Yıldırım, 2015; Evran Acar vd., 2010) etkileşimli tahta kullanımına yönelik eğitim ihtiyacı vurgulanmıştır.

5.1.1.2.2. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik ihtiyaçlar

İlgili araştırmaların analizinde tespit edilen bir diğer tema da öğrenme-öğretme sürecine yönelik ihtiyaçlardır. Bulgulara göre öğretim elemanları öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin oldukça çeşitli alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlar yedi kategoride toplanmıştır. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanlar Tablo 5.6'da verilmiştir:

Tablo 5.6. *Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Öğrenme kuramları	Yecan, 2012	--	Baran, 2015	--	2
Yenilikçi öğrenme yaklaşımları	Kaya, 2011; Elçi, 2012; Gözalan Çiçek, 2016	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013	Yerin Güneri vd., 2017	--	6
Öğrenen-merkezli eğitim	Elçi, 2012; Yecan, 2012	--	--	--	2
Öğretim yöntem ve teknikleri	Özdamar Keskin, 2011; Kaya, 2011; Elçi, 2012; Yecan, 2012; Gözalan Çiçek, 2016	--	--	Evran Acar vd., 2010; Topu vd., 2011	7
Öğretimin planlanması ve öğretim tasarımı	Kaya, 2011; Özdamar Keskin, 2011; Elçi, 2012; Yecan, 2012	Fard, 2013	--	--	5

Tablo 5.6. *(Devam) Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Ölçme-değerlendirme	Özdamar Keskin, 2011; Kaya, 2011; Elçi, 2012; Salar, 2013	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013; Arslan, 2013	Bilgiç Vd., 2011; İnan, 2013; Yerin Güneri vd., 2017	Evran Acar vd., 2010; Topu, 2011	12
Dijital teknolojilerin pedagojik amaçlı kullanımı	Ünlüer, 2010; Elçi, 2012; Gözalan Çiçek, 2016	Ekşi, 2010; Taş, 2011; Arslan, 2013; Özel, 2013; Kabadayı, 2013; Sökücü, 2014; Başıbüyük, 2015; Turan Güntepe, 2015; Deniz, 2016	Baran, 2015	Evran Acar vd., 2010	14
TOPLAM	7	10	4	2	23

Tablo 5.6 verileri incelendiğinde incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde mesleki gelişim ihtiyaçlarından en sık (n=14) dijital teknolojilerin pedagojik amaçlı kullanımına yönelik ihtiyaçlarına ilişkin bulguların sunulduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda belirli teknolojiler ve uygulamalar isimlendirilmemiş, yalnızca teknoloji entegrasyonu konusunda mesleki gelişim ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. İlgili araştırmalarda sıklıkla dile getirilen bir diğer ihtiyaç da ölçme değerlendirme olmuştur (n=12). Ölçme değerlendirmeyi sırasıyla öğretim yöntem ve teknikleri (n=7), yenilikçi öğrenme yaklaşımları (n=6) ile öğretimin planlanması ve öğretim tasarımı (n=5) takip etmiştir. Bazı araştırmalarda yenilikçi öğrenme yaklaşımlarından hangilerine yönelik mesleki gelişim ihtiyacı olduğu açıkça belirtilmiştir. Proje tabanlı öğrenme bir araştırmada (Yerin Güneri, 2017); işbirlikli öğrenme üç çalışmada (Doktora tezleri: Kaya, 2011; Elçi, 2012; Makale: Yerin Güneri, 2017); probleme dayalı öğrenme, keşfetmeye dayalı öğrenme özellikle bir çalışmada (Elçi, 2012) öğretim elemanlarının mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duyduğu yenilikçi öğrenme yaklaşımları olarak belirtilmiştir.

5.1.1.2.3. İletişim ve etkileşime yönelik ihtiyaçlar

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretim elemanlarının iletişim ve etkileşime yönelik mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçlarının özellikle çevrimiçi iletişim ve etkileşimin özellikleri ve çevrimiçi iletişim ve etkileşimde kullanılabilecek araçların kullanımına yönelik olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi iletişim ve etkileşime yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının bulgularda yer aldığı araştırmalar Tablo 5.7'de verilmiştir:

Tablo 5.7. *Öğretim elemanlarının iletişim ve etkileşime yönelik mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Çevrimiçi iletişim ve etkileşim	Kaya, 2011; Özdamar Keskin, 2011; Yecan, 2012; Elçi, 2012; Salar, 2013	Fard, 2013	Yerin Güneri vd., 2017	Topu vd., 2011	8
TOPLAM	**5**	**1**	**1**	**1**	**8**

Tablo 5.7 verileri incelendiğinde toplam sekiz araştırmada çevrimiçi iletişim ve etkileşime yönelik ihtiyaç bildirildiği, bu ihtiyaçların en sık doktora tezlerinde tespit edildiği görülmektedir.

5.1.1.2.4. Dijital öğrenme malzemeleri ile ilgili ihtiyaçlar

İlgili araştırmalar incelendiğinde dijital öğrenme malzemeleri ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarının sekiz kategoride toplandığı görülmektedir. Analize alınan araştırmaların bir kısmında yalnızca dijital içerik üretimi, dijital öğrenme malzemesi hazırlama ifadesi kullanılıp, hangi tür içerikten söz edildiği net olarak ifade edilmediği için dijital öğrenme malzemesi üretimi ayrı bir kategori olarak sınıflanmıştır. Öğretim elemanlarının dijital öğrenme malzemelerine yönelik ihtiyaçlarının araştırmalara göre dağılımı Tablo 5.8'de verilmiştir:

Tablo 5.8. *Öğretim elemanlarının dijital öğrenme malzemelerine yönelik ihtiyaçları*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Dijital öğrenme malzemesi üretimi	Ünlüer, 2010; Elçi, 2012; Salar, 2013	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013; Özel, 2013; Fard, 2013; Arslan, 2013; Yıldız, 2015; Koloğlu, 2016	Bilgiç vd. 2011; İnan, 2013	Karal ve Erümit, 2009; Evran Acar vd., 2010; Topu vd., 2011; Soydal vd., 2012	16
Görsel animasyon	Ünlüer, 2010	--	--	Evran Acar, 2010	2
Podcast (sesli içerik) hazırlama ve kullanımı	Özdamar Keskin, 2011; Elçi, 2012; Özel, 2013	--	--	--	3
Video üretimi ve kullanımı	Elçi, 2012	--	--	--	1
Oyun ve simülasyon kullanımı	--	Deniz, 2016; Koloğlu, 2016	Yerin Güneri vd., 2017	--	3
Açık ders malzemeleri / açık erişim	--	Aka, 2017; Özel, 2013	--	--	2
Dijital ortamda anket yapma	Özdamar Keskin, 2011	--	--	--	1
Web 2.0 araçları	Arkün, 2012; Özel, 2013	Aydan, 2013; Fard, 2013	--	Akaslan, 2011	5
Telif	--	Özel, 2013	--	--	1
TOPLAM	5	10	3	5	23

Tablo 5.8 verileri incelendiğinde Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretim elemanlarının özellikle dijital içerik üretimi konusunda mesleki gelişim ihtiyacı olduğu saptanmıştır (n=16). Ayrıca bazı çalışmalarda (n=5) öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımına yönelik mesleki gelişim ihtiyacı bulunduğu

belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların çoğunda hangi tür içerik malzemelerinin üretimine yönelik mesleki gelişim ihtiyacı olduğu açıkça belirtilmemiştir. Ancak az sayıda çalışmada özellikle Podcast üretimi ve kullanımı (n=3), görsel animasyon (n=2), oyun ve simülasyon kullanımı (n=3), açık ders malzemeleri/açık erişim (n=2) ihtiyaç olarak belirtilmiştir.

5.1.1.2.5. Öğrenenlerle ilişkili ihtiyaçlar

İlgili araştırmalar incelendiğinde az sayıda çalışmada öğrenenlerle ilgili ihtiyaçlara da değinildiği görülmektedir. Öğrenenlerle ilişkili ihtiyaçların beş kategoride toplanmıştır (Tablo 5.9):

Tablo 5.9. *Öğretim elemanlarının öğrenenlerle ilişkili ihtiyaçları*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Öğrencilerin becerilerini geliştirme	Ünlüer, 2010; Elçi, 2012	--	--	--	2
Öğrencileri motive etme	Elçi, 2012; Salar, 2013	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013	Baran, 2015; Yerin Güneri vd., 2017	Evran Acar vd., 2010; Topu vd., 2011	8
Öğrenen özelliklerine uygun eğitim	Özdamar-Keskin, 2013	--	--	--	1
Öğrenme stilleri	Elçi, 2012	Arslan, 2013	--	--	2
Engelli öğrenenleri destekleme	Elçi, 2012	--	--	--	1
TOPLAM	**4**	**3**	**2**	**2**	**11**

İlgili alanyazında öğretim elemanlarının öğrenenlerle ilişkili ihtiyaçları incelendiğinde araştırmalarda en sık öğrencileri motive etme konusunda ihtiyaç belirttikleri (n=8) saptanmıştır. Öğrencilerin becerilerini geliştirme (n=2), öğrenme stilleri (n=2), öğrenen özelliklerine uygun eğitim (n=1), ve engelli öğrenenleri destekleme (n=1) ilgili araştırmalarda öğretim elemanlarının nadiren belirttiği ihtiyaçlar olarak tespit edilmiştir.

5.1.1.2.6. Açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamalarına yönelik ihtiyaçları

İlgili araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda çok sayıda araştırmada öğretim elemanlarının AUÖ ortam ve uygulamalarına yönelik mesleki gelişim ihtiyacı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ihtiyaçların yer aldığı çalışmalar Tablo 5.10'da verilmiştir:

Tablo 5.10. *Öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamalarına yönelik ihtiyaçları*

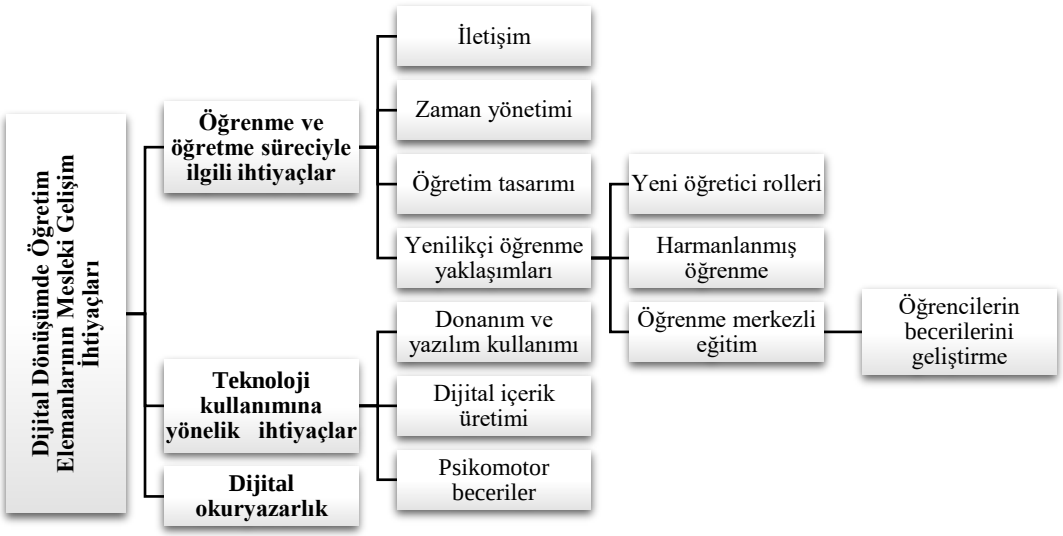
KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Ders web sayfası hazırlama	Ünlüer, 2010; Elçi, 2012	Fard, 2013; Özel, 2013	Yerin Güneri, 2017	--	5
Çevrimiçi öğrenme	Salar, 2013	Doğan, 2013; Fard, 2013; Özel 2013; Akşit, 2014; Hilal, 2017	Sharma vd., 2015; Paksoy, 2017	Karal ve Fiş Erümit, 2009; Akaslan ve Law, 2011	10
Mobil öğrenme	Özdamar-Keskin, 2011; Elçi, 2012	Yılmaz, 2011; Fard, 2013; Demirer, 2017	--	--	5
Harmanlanmış öğrenme	Elçi, 2012	Sazak, 2014; Tayşı, 2016; Deniz, 2016	Yerin Güneri, 2017	--	5
Sanal sınıflar	Kaya, 2011	--	--	--	1
Açık ve uzaktan öğrenme ortamları	Salar, 2013	Fard, 2013; Yıldız, 2015; Koloğlu, 2016	Bilgiç vd., 2011; İnan, 2013	Karal ve Fiş Erümit, 2009	7
Öğrenme yönetim sistemleri	--	Mustafa, 2011; Fard, 2011; Sazak, 2014; Yıldız, 2015	Bilgiç vd., 2011; İnan, 2013	Karal ve Fiş Erümit, 2009	7
KAÇED'ler	--	Bayrak, 2015	--	--	1
TOPLAM	**5**	**14**	**5**	**2**	**26**

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme konusunda mesleki gelişim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir (n=10). Bu araştırmalarda ihtiyacın özel olarak hangi alanda olduğu belirtilmemiş, çevrimiçi öğrenme genel bir ifade olarak kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenmeyi açık ve uzaktan öğrenme ortamları (n=7), Öğrenme Yönetim Sistemleri (n=7), takip etmektedir. Ders web sayfası hazırlama (n=5), mobil

öğrenme (n=5) ve harmanlanmış öğrenme (n=5) ilgili araştırmalarda tespit edilen diğer ihtiyaçlardır. Yalnızca bir araştırmada ise KAÇED'lere yönelik bir mesleki gelişim ihtiyacı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Odak grup görüşmesi bulguları

Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi için dokuz uzmanla gerçekleştirilen odak görüşmesi verilerinin analizi sonucunda yükseköğretimde dijital dönüşüm sürecinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları üç ana temada toplanmıştır. Her bir temaya ilişkin alt temalar Şekil 5.3'te özetlenmiştir:



Şekil 5.3. *Dijital dönüşüm sürecinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçları*

Şekil 5.2'de özetlenen ihtiyaçların her biri hakkında odak grup görüşmesi katılımcılarının tamamı fikir beyan etmemiş, ancak çoğunlukla aksi görüş de bildirmemişlerdir. Bu nedenle katılımcılar genellikle birbirlerinin söylediklerine eklemeler yapmayı tercih etmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrudan alıntılarla ilgili başlıklar altında örneklenmiştir.

5.1.2.1. Öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili ihtiyaçlar

Bu bölümde odak grup katılımcılarının öğretim elemanlarının Dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçlarından öğrenme-öğretme süreçleri ile ilişkili ihtiyaçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Odak grup görüşmesi katılımcılarının öncelikli olarak belirttiği ihtiyaçlar dijital ortamda **iletişim** kurma ile ilişkilidir. Öğrenenlerle etkili iletişim kurma, dijital platformların farklılaşan özelliklerine göre iletişim süreçlerini yönetebilme dile getirilen becerilerden biridir. Özellikle uzaktan eğitim ortamlarının kullanıldığı durumlara yönelik iletişim becerileri dile getirilmiştir:

> **Uzman 1:** Aklıma iletişim becerileri geliyor. Yani öğrenciyle iyi bir iletişim kurma… Fakat uzaktan eğitim olduğu zaman ne zamanınınız var ne oradaki öğrencilere sesli iletişim istenmiyor. O 60 kişinin sorduğu sorulara cevap verme durumunuz var. Dolayısıyla benim öyle beceriler edinmem lazım ki o 45 dakikaya nasıl hükmedeceğim.

> **Uzman 2:** En başta [Uzman 1] hocanın dediği şey çok önemli. Yani iletişim becerisi. Çünkü kendi çocuklarımızla bile kuşak farkı var. Kuşaklararasındaki farklar artık eskisi gibi de değil. Onlar da teknolojideki sıçrama gibi çok hızlı geçiyor. Dolayısıyla karşımızdakini anlamak gerekiyor.

> **Uzman 6:** Nasıl iyi öğretmen olabilirsin bence hiç değişmedi. Ben buna inanıyorum yanı. Gerçekten iyi iletişim kurabiliyor olman lazım, insanı anlaman lazım, gözünden yani ben o yüzden biraz zorlanıyorum. İşte o gün iyi mi Uğur mesela bakıyorum 'İyi misin Uğur?' falan diyorum yani. Bir sürü kafayı orada takip etmeye çalışıyorum. O zaman iyi hoca oluyorsun. Yani öğrenci seni çok iyi çözüyor.

Bunlara ek olarak Uzman 7 iletişimde özellikle hızlı geribildirim vermenin de önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir:

> **Uzman 7:** Bir de iletişim hani uzaktan eğitimde çok daha zor. Sürekli eğitim, ben Amerika'dayken onlara sürekli eğitim merkezi vardı. Uzaktan eğitim veriyorlardı. Ama hocalara ders veriyorlar ve şunu takip ediyorlardı. Öğrenci soru yazdıktan sonra, hani mesela daha sonra, o anda değil, hani başka bir zamanda soru yazıyor hocaya. Hoca kaç, ne kadar zamanda yanıt vermiş. Bunların listesini topluyorlardı. Ondan sonra hoca, öğrenci bir soru sorduğunda nasıl bir cevap vermiş? Ve resmen onları şey yapıyorlardı. Eğer hoca cevap vermiyorsa ya da geç cevap veriyorsa hocayı çağırıyorlarmış, işte onunla ilgili eğitim veriyoruz diyorlardı.

Bu konuyu destekler şekilde Uzman 6 de öğretim elemanının dijital ortamlarda teknoloji kullanımı ve öğretiminin önemli olduğunu, ancak teknolojilerin de insandan bağımsız düşünülmemesi gerektiğini, yalnızca bir araç olabileceğini, öğretim elemanının iletişim becerilerinin öğrenme sürecinde çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

> **Uzman 6:** Şimdi uzaktan laboratuvarlar, sanal laboratuvarlar, remote lablar var ve bunlar size defalarca şu hand, elde dokunarak, yaparak, yaşayarak, hissederek öğrenme; işte heart zone, mindzone, hand zone o önemli. Yani o beceriyi, titrasyonu elinizle yapabiliyor olmanız

lazım. Bir nokta var ki elin durması lazım, bırakmanız lazım falan. Bu tip becerileri sanal hiçbir biçimde kazanamayız. Ama defalarca onu seyrederek en azından buna ilişkin altyapıyı güçlendirebiliriz öğrencilerin. Defalarca aynı videoyu seyredebilmek falan, aynı şeyleri okuyabilmek, bunu sağlıyor evet, ama onun dışında bence hocanın hala çok inanılmaz bir rolü olduğuna inanıyorum.

Öğretim elemanlarının konu ile ilgili önemli gördükleri diğer bir ihtiyaç da **zaman yönetimi** olmuştur. Özellikle Uzman 1 eşzamanlı uzaktan eğitim ortamlarında zaman yönetimi konusunda bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir:

> **Uzman 1:** Yeni bir dil öğrenmek gerekiyor. Şimdi hem bir teknolojide iletişim var bir de öğrenciyle iletişim var. Onu az çok sınıfta fıkrayla işte hocamın [Uzman 7] dediği gibi sağlıyorsunuz da. Bu 45 dakikalık sürede bir fıkra anlatamıyorsunuz, çünkü kayda alınıyor. Hemen üstüne dinleyecek veya işte ben bir arkadaşlar dışarı çıkayım geleyim, bir su içeyim falan yok. Mesela bazen ben yüzyüze derslerde kahvemi alıp gidiyordum… O öğrenciyle iletişimin karşılığı bu teknolojik ortamda öğrenciyle iletişim haline dönüştürülmesi gerekiyor herhalde. Ben bazen mesela ilk başlangıçta mesela başarılı bir sonuç aldıysa takımlarımızdan birisi hepinize başarılar, işte yarın bayramsa bayramınızı şimdiden kutlarım filan gibi şeyler yapıyorum ama bir kere o başta. Ondan sonra bitiyor. Arada bir etkileşim yapamıyorsunuz, yani fazla sulandıramıyorsunuz. Süreniz de kısıtlı. Ben o açıdan yani öğrenciyle etkileşimi yüzyüze eğitimde bir de öbür taraftan teknolojiyi kullanarak.

Uzman 4 ise çevrimiçi iletişimle ilgili olan zaman sorununun özünde **öğretim tasarımı** ile ilgili bir ihtiyaçtan kaynaklandığını savunmuştur:

> **Uzman 4:** Şimdi bundan önce bir arkadaşım bir konferansta söylemişti, çok hoşuma gitmişti. Ben de çok kullanıyorum bunu. Yüzyüze ders vermek bir aslında performans sanatı, performans sergiliyoruz. Uzaktan bir dersi yürütmekse biraz daha bir tasarım sanatı. En küçük ayrıntılarını çok önceden tahmin etmeye çalışmak ve onları işte önceden bilmek gerekiyor. Ona göre tedbir almak gerekiyor. Hani sonuçta yüzyüzede de bir tasarım var evet ama uzaktan daha yoğun bir tasarım gerektiriyor. Şeyde söz ettiğiniz sorun hocam şeyden kaynaklanıyor. Yüzyüzede yapmaya çalıştığımız, yaptığımız şeyleri ve iyi olduğunu düşündüğümüz şeyleri uzaktana aktarmak gibi bir hastalığa kapıldık. Biz değil. Biz beterini yapıyoruz da bizden kötüler de var, hani birazcık iyi yapanlar da var. Bütün dünyada da bu eşzamanlı, bu adobe connect işte webx ve diğerleri çıktıktan sonra uzaktan eğitim farklı bir yöne şey yaptı. Şimdi düşünün siz şey yapıyorsunuz veya adobe connectte yapılan derslerin çoğunda ne yapılıyor derste olduğu gibi anlatıyorsunuz. Arada bir soru olursa cevaplıyorsunuz; ama büyük ölçüde önceden planlanmış bir süreniz var. Bu süre içerisinde anlatmanız gerekiyor. İşte size söylemişler on tane slayt, şöyle olsun, böyle olsun… Yani bu bağlamda söylemeye çalıştığım şey sizin yaşadığınız sorun aslında şey sorunu tasarım sorunu. Sizin iletişim sorununuz değil. Evet, iletişim önemli. Yani biz bu cihazlarla iletişim kurmayı bilemiyoruz.

Özellikle bir uzman AUÖ ortamlarının işe koşulmasında yalnızca iletişim becerilerini geliştirmenin, teknolojik aygıt ve araçları kullanmanın yeterli olmadığını, bu ortam ve araçlara uygun pedagojik yaklaşımları seçebilme becerisinin de edindirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

> **Uzman 4:** Şu çağda eğer özellikle, uzaktan eğitim dediğimiz için uzaktan bu işi yapacağım diye bir şeyiniz varsa biraz daha farklı şeyler de gerekiyor. Yani sadece bu işi sevip şey yapmak değil. Sadece bana destek olunsun ben yaparım demek de… bazıları böyle ama herkes onu yapamıyor yani. Burada önemli şeylerden biri, benim kişisel görüşüm, yani şey yapmak yüzyüze de yapıyor olsak, uzaktan yapıyor olsak tamamen, fark etmez, bir kere bu teknoloji varsa, kullanıyorsam, hocam sizin söylediğiniz gibi hani demin öyle kullanıyorsunuz, facebook da kullanıyorsunuz bunları kullanmak için teknolojiyi tanımak, sonra onu nasıl kendi amacım doğrultusunda kullanabilirim, bunu düşünmek, bunun üzerine kafa yormak lazım. Bu aynı şey, PowerPoint gibi de aynı. PowerPoint herkes farklı amaçlı kullanabilir. Mesela ben tasarım için kullanırım.

Özetlenecek olursa öğretim elemanlarının öncelikli olarak dijital ortamlarda iletişime yönelik becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ihtiyaçları olduğu, bunun da dijital ortamlarda öğrenme süreçlerinde zaman yönetimini etkilediği vurgulanmıştır. Bir uzman bunun öğretim tasarımı ile ihtiyaçtan kaynaklandığını dile getirmiştir.

Odak grup görüşmesi katılımcılarının dile getirdiği diğer bir ihtiyaç da **yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına** yöneliktir. Öğretim elemanlarının geleneksel düz anlatım tekniğinden uzaklaşması gerektiği, yenilikçi öğrenme yaklaşımları konusunda da becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim elemanı ve öğrencinin işbirliği halinde çalışabileceği yenilikçi öğretim yaklaşımları konusunda öğretim elemanlarının yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu görüşlerden ilki **öğrenme merkezli eğitim** olmuştur ve bu konuda Uzman 9 öğretim elemanlarının dijitalleşme sürecinde üstlenmesi gereken **yeni rollere** vurgu yapmıştır:

> **Uzman 9:** Hocaların, bir kere şeyi unutmamız lazım; ama bu ne kadar kolay olur bilmiyorum; yani eski ders verme türünde yani hep söylediğimiz sahnedeki bilge, öyle diyorlar ya hani, sahnedeki bilgeden öğrencinin yanındaki şeye dönüşmemiz lazım. Şimdi biz ders anlatmayı, ben yani biz ders anlatmayı şey yapıyoruz, ıı önem veriyoruz… Onun için esas sanıyorum demin hocamın söylediği gibi sanıyorum Plato öyle mi yapıyormuş, öyle yapıyordu değil mi sohbet ediyor, sorular soruyor, tartıştırıyor. Sizin aynı dediğiniz gibi. Bunu yapmak tabii bizim de dönüşmemiz lazım sanıyorum. Yani artık öğrenci-öğretmen şeyinden sıyrılmamız lazım. Eski öğretmen şeyinden. Eskiye dönüp onunla birlikte tartışan, konuşan, belki ondan öğrenen mesela. Bizim yani şu anda öğrencilerden öğreneceğimiz de pek çok şey var

sanıyorum. Yani onlar bizden daha hızlı araştırıyorlar bazı doğru bazı yanlış, ama bizim o şeyimizi değiştirmemiz lazım.

Uzman 4 de Uzman 6'nın görüşlerini onaylamıştır:

Uzman 4: Ben yanlış anlaşılmasın hani. Ben sürekli hani şey, hiç ders anlatmayalım da demiyorum. Hele hele bizim, yani gerçekçi olmak lazım. Hocaların çoğu biz seviyoruz anlatmayı. Hele dinleyecek birini buldun mu oo gidiyoruz. Ama işte onu farklı bir şekilde yapalım.

Bir uzman buna ilave olarak yeni öğrenme yaklaşım ve uygulamalarının yanı sıra her bir platformun doğasına uygun şekilde öğretim sürecini yönetebilecek becerilerin de gerekli olduğunu, bu nedenle dönüşümde öğretim elemanlarının öğretim süreçlerine yönelik beklentilerinin de yeniden şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

Uzman 5: Burada beklenti revizyonu bence çok önemli. Şimdi hoca eğer kafasında ben nasıl olsa bu dersi veriyorum, yıllardır verdim, burada da veririm diye geliyorsa orada ben hocaların bocaladığını gördüm. Mesela o sizin bahsettiğiniz şeyi de yaşadık. Çok iyi, anlatıyor, binlerce kişiye konuşma yapmış. Ya bir dakikalık, 1,5 dakikalık bir intro çekeceğiz. Hocam diyor olmuyor diyor. Başlıyor, 4. Saniyede kopuyor. 8-10. saniyeye geliyoruz. Olmadı diyor, bir daha alalım diyor. Bitiremediklerimiz de oluyor. Yani burada bir beklentileri inşa etmek bence önemli. Yani bunun farklı bir şey olduğunu, özelliklerinden haberdar olması bence önemli gibi geliyor. Diğeri bu tabii bu beklenti tek taraflı da değil, öğrencinin de beklentisi var. Biz bazen çok iyi yapalım diye asılıyoruz ama öğrencinin öyle bir beklentisi yok uzaktan eğitimden. Bunlar match etmediği zaman da stres üretiyor sanki. Siz şey yapıyorsunuz, sizin becerileriniz sorgulanmaya başlıyor. Bir de bununla ilişkili olarak bilinenlerin unutulması gerekiyor.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar ile ilgili Uzman 2 ise sınıfta **harmanlanmış öğrenme** kullanımı yönünde uygulamalar yapılabileceğini örneklemiştir:

Uzman 2: Yüzyüze de blended teknoloji kullanıyorum. Şimdi her derse bir facebook açıyorum. Ee facebook grup kurduğun zaman yükleme yaptırıyor, kişisel sayfada hala yükleme yapamıyorsun PPP, Pdf. Falan şu anda her türlü dosyayı yükleyebilir durumdasın facebook gruplarında. Derste diyorum ki bakın ders saati artık bu çağda çok pahalı bir lüks yani yüzyüze üç saat geçirmek sizle. Derste aktaracağım yazılı bilgi ya da formel bilgi ya da o embedded knowledge dediğim türdeki bilgiyi ben size ders dışı istediğiniz zaman bakabileceğiniz şekilde aktarıyorum. Facebook'a yükleyiveriyorum; hatta ders anlatırken giriyor, anında çıkıyor. Zaten bir gözleri orada.

Uzman 6 yenilikçi öğrenme yaklaşımları sergilenirken öğrenme sürecinde geleneksel anlatım yönteminden uzaklaşılıp **öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinin** gerekliliğine vurgu yapmıştır:

Uzman 6: Flipped class dediğimiz şeyi, yani onu zaten yapıyordum, adı konmuş, iyi olmuş yani. Ben ona da sevindim. Önden veriyorum konuyu, ama şunu görüyorum ki kültürel bir

şey bu, önden ben konuyu da versem onlar ona çalışmadan geliyorlar oraya. İlk haftalar bir heyecanla çalışıyorlar, bakıyorlar ben ondan not vermiyorsam çalışmıyorlar. O yüzden ertesi yıl… Ama öyle değil işte. Amerika'da öyle değildir mesela. Biz deli gibi çalışırdık. Oradakiler de çalışıyorlardı çünkü. Buraya döndüm, Türk'ün çalışmadığını fark edince bu sefer dedim ki bütün notlarınız bu flipped class etkinliklerinden olacak. Böyle vereceğim size notu. Her dersin başında veriyorum soruları, tartışma başlıyor ve istatistik dersi. Yani şey değil hani, sözel bir ders yapmıyorum ben. Aslında her şey belli. Sınırları belli bir ders. Ama n'apıyorum 21. yüzyılda tahtada saatlerce istatistik anlatmıyorum, onun kullanacağı softwareleri de öğretmeye çalışıyorum; çünkü o adamın işte hayatta kalabilmesi için kullanması gereken bir takım beceriler var. İstatistiği de bilmesi gerekiyor, o aracı da kullanması gerekiyor ki o çağın şeyi olsun, adamı olsun.

Özetlenecek olursa, odak grup görüşmesi katılımcıları öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik olarak özellikle çevrimiçi ortamlarda iletişim, zaman yönetimi, öğretim tasarımı, yenilikçi öğrenme yaklaşımları konusunda ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir. Yenilikçi öğrenme yaklaşımları içerisinde ise öğretim elemanlarının üstlenmesi gereken yeni roller, harmanlanmış öğrenme ve öğrenme merkezli eğitime değinilmiştir.

5.1.2.2. Teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaçlar

Odak grup görüşmesi katılımcılarının değindiği ikinci grup ihtiyaçlar teknoloji kullanımı ile ilgilidir. Uzman 1, öğretim elemanlarının teknik altyapı izin verdiği sürece farklı donanım ve yazılımları kullanabilme becerisine değinmiştir:

> **Uzman 1:** Tabii ki biz normal derslerde ben fazla kullanmayı sevmem ama bazı dersler var ki bazı slaytları PowerPointte göstermek durumundasınız. Teknolojik ortamlar önemli. Yani teknolojiyi çok iyi kullanabilmesi lazım öğretmenin, öğretim üyesinin. Geçen hafta Almanya'daydım. Almanya diyorum. Avusturya Graz üniversitesinde ders vermeye gittim Erasmus kapsamında. Almanya da öyle. Bir sene evvel de Almanya'daydım. Yeşil tahtalar var, hani biz kara tahta diyoruz ya. Yeşil tahta var ama ortada, hatta resmini çektim, öyle güzel bir kürsü yapmışlar ki tamamen teknolojik donanımlı, işte VGA bağlantınız yoksa bile hemen onun kablosu var HDMI kablosu var. Çok da güzel kamufle etmişler onu. Tabii bizim üniversiteye götürdüm ama çok pahalı diyorlar şey yapmak. Bir tarafta yeşil tahtayı kullanırken öbür tarafta projeksiyonu kullanabildim ders anlatırken. Aynı anda İnternete bağlanıyorsunuz vs. teknolojik beceriler.

Uzman 4 ise özellikle **dijital içerik üretimi**ne yönelik bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Uzman 4 bu görüşünü daha önce Uzman 8'in açıkladığı bir duruma bağlamıştır. Odak grup görüşmesinin başında ısınma sorusu olarak katılımcılara yaşadığımız çağı nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Burada Uzman 8 çağdaki deneyimlerin dijital hale, sayısallaşmaya yönelik olduğunu ifade etmiştir:

> **Uzman 8:** Sayısallaşma ya da dijitalleşme çok kapsayıcı bir tanım olacak belki ama hepsini barındırıyor. Yani şu an internetin ortaya çıkışından tutun elektronik olarak çalışan bütün cihazların üzerindeki yazılımlara kadar her şeyi kapsayan bir şey. Yani bir şeyin sayısallaşması onun artık elle tutulurdan çok farklı bir boyuta geçmesine neden olan ve şu an hayatımızı çevreleyen bütün teknolojilerin oluşmasındaki bir şeydir. Yani kibrit gibi, başlatan bir süreç gibi. Bu da işte 1900lerin ortası ya da başlarına denk gelen o ilk bilgisayarların veya ilk dijitalleşmeye girişiliyor. Şu an işte bahsettiğimiz hayatımızdaki her cihazın internete bağlanıyor olması, akıllı evler, şu anda dijital dönüşüm diyoruz, artık insanlar kitapları elektronik ortamda ulaşıp okuması, laboratuvar deneylerinin elektronik ortamda yapılmasından tutun bir parayı artık elden takas yoluyla değil de olmayan elle tutmadığınız paraları transferle dolaşması bunlara kadar her şey bu sayısal teknolojilerin doğuşuyla başlıyor. Bu genel bir tanım bence ama bütün bu süreçte, yani 100 yıllık süreçte çok kapsayıcı bir tanımlama. Bunun içinde ne kadar yeni şey olsa da bunların hepsinin temelinde sayısal teknolojiler var. Yani dijitalleşme var. Bu bağlamda ben bu çağa böyle bir isim uygun gördüm. Yakın zamanda bu NTV'nin bu teknolojiyle ilgili şeyinde son yıllarda özellikle mesela bu gazete ve şeylerin kendi son unun yaklaştığı, baskı döneminin, bu matbaa döneminin yavaş yavaş yani ciddi zararlar açıklamaya başlamışlar birçok medya şirketi. Çünkü artık medya farklı şekillerde oluşmaya, şekillenmeye başlıyor. Bunların hepsinin temelinde de bilgi teknolojileri yani sayısallaşma var. Ben böyle bir isim koymak isterdim içinde bulunduğumuz çağa: sayısal çağ.

Uzman 4, Uzman 8'in görüşmenin başındaki bu açıklamasına gönderme yaparak öğretim elemanlarının ihtiyaç duyduğu becerilerden birinin de dijital içerik üretimi olduğunu belirtmiştir:

> **Uzman 4:** Bence en önemli, şu anki, şu an bulunduğumuz noktada en önemli şeyimiz şu biraz önce o [Uzman 8]'in söylediği sayısallaştırmaya da şey yapıyor. Bizlerin kazanması gereken şey deneyimlerimizi dijital hale getirebilmeliyiz ve bunu açık bir şekilde paylaşabilmeliyiz.

Uzman 4 bu konuda özellikle video içerik üretiminin önemine de değinmiştir:

> **Uzman 4:** Acaba yani acaba yani böyle orada anlatmak yerine videoya çekip koysanız, anlatın. Oradakini izlediği gibi dinlesin, istediği zamanda dinlesin. Hatta böyle seğmenlere ayırarak da anlatılsa; çünkü hocam siz 15 dakika dediniz de çocukların dikkat süresi, aslında o şey bir müzik klibi süresine inmiş, yani beş dakika filan diyorlar. 5 dakikalık videolar izlerseler.

Diğer uzmanlardan farklı olarak bir uzman, öğretim elemanlarının bazı **psikomotor becerilerinin** de geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Kullanılan aygıtların farklı psikomotor beceriler gerektirdiğini, geleneksel öğrenme ortamlarında ise bu türlü becerilere ihtiyaç duyulmadığından ihtiyaçlardan birinin de psikomotor becerilere yönelik olduğunu söylemiştir:

> **Uzman 5:** Bir takım psikomotor beceriler bence farklılaşıyor. Mesela biz tahtaya yazarken tahtayı görerek yazıyoruz. Ama burada biz hocaların önüne tableti koyuyoruz. Diyoruz ki sen buraya yazacaksın orada görünecek. Şimdi hem buraya bakacak hem oraya bakacak, olmuyor yani. Bunun teknolojik sorundan öte biz hiçbir zaman bu tarz bir ders yapmıyoruz. Böyle bir beceri, yani psikomotor beceri, aynı anda iki üç şeye dokunmuyoruz. Bir takım burada da aynı anda aslında birden fazla şeyi görebilme, kontrol edebilme becerisi de gerekiyor sanki.

Özetlenecek olursa, odak grup görüşmesi katılımcıları teknoloji kullanımına yönelik olarak donanım ve yazılım kullanımı, dijital içerik üretimi ve psikomotor becerilerin geliştirilmesi konularında gelişim ihtiyaçları bulunduğunu belirtmişlerdir.

5.1.2.3. Dijital okuryazarlık

Odak grup görüşmesi katılımcılarından Uzman 3 diğer katılımcıların belirttiği görüşlerden farklı olarak öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarının da olduğunu belirtmiştir:

> **Uzman 3:** Aslında demin benim araya girme şansım olmadı ama öteki sorunun yanıtını vermeye çalışırken üç şey söyleyecektim. Bir öğretmene hangi becerilerin kazandırılması gerekiyor diye. Okuryazarlıklar ve tasarımcı. İyi bir okuryazar olmalı ve iyi bir tasarımcı olmalı diyecektim. Gerçi söylenenlerin hiçbirisi onu yeniden söylememe engel olmadı, çünkü farklı boyutlara bakıldı. İyi bir tasarımcı olma konusuna belki kısmen de olsa değinildi ama iyi bir okuryazarlık derken geleneksel okuryazarlıktan bahsetmiyoruz. Değişik türde okuryazarlıklar var. O listeye baktığımda da, bu 15-20 maddelik bir liste de olabiliyor, işte en son finansal okuryazarlık dendi. Bilgi okuryazarlıkları, şimdi bilişim okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı bunlar şu açıdan önemli yani öğretmen, öğretim elemanı, öğretim üyesi her ne diyorsak sürekli farklı öğrenci hedef kitleleriyle yüzyüze geliyor. Yani karşısında duran durağan bir yapı değil. İşin içinde insan olunca değişiyor dedik ya, karşımızdaki insanlar da sürekli değişen insanlar. Farklı niteliklere sahip, farklı ihtiyaçlara sahip bireyler. Böyle olunca da öğretim elemanının kendisini geliştirme ihtiyacı var; çünkü farklı ihtiyaçları karşılamak durumunda. Ama bunları nasıl karşılayacağına yönelik bir arayış içerisinde olması gerekiyor öncelikle.

Uzman 3 bilgi okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı gibi kavramları kullanarak bir yandan da öğretim elemanlarının becerilerinin sürekli yenilenmesine vurgu yapmıştır.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim Elemanlarının Dijital Dönüşüme Yönelik Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi için İzlenmesi Gereken Politika

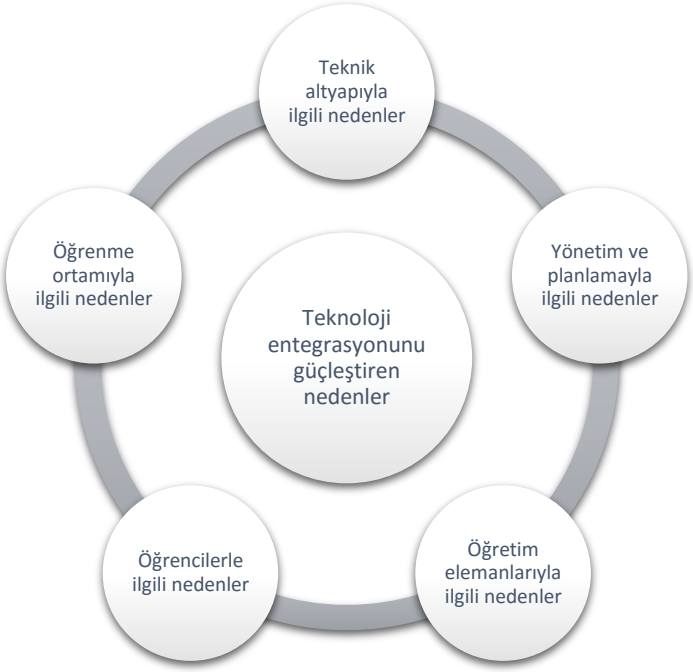
İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine için nasıl bir politikaya sahip olunması gerektiği araştırılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak sistematik alanyazın taraması aşamasında önerilecek politikaya temel oluşturulabilmesi amacıyla teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran nedenler, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri ve öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi önerilen yollara ilişkin veriler araştırılmıştır. İkinci aşamada Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştayında yükseköğretim paydaşlarının Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşümün sağlanması için sunduğu öneriler derlenmiştir. Son olarak odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine için odak grup görüşmesi katılımcılarının izlenmesini önerdikleri yollara ilişkin bulgular sunulmuştur.

5.2.1. Sistematik alanyazın taraması bulguları

Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir politikanın önerilmesi için öncelikle öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu güçleştiren nedenler araştırılmıştır. Bu amaçla Sistematik alanyazın taraması aşamasında analizi gerçekleştirilen 78 araştırma içerisinde öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunda karşılaştıkları zorluklar sınıflanmıştır. İlgili araştırmalar incelenirken öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmadıklarına ilişkin bulgulara rastlanmış ve önerilecek politikada bu nedenlerin ortadan kaldırılabilmesi ve önerilecek politika ve tasarlanacak eğitimde de bu nedenlerin en aza indirilebilmesi amacıyla sistematik alanyazın taraması aşamasında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri irdelenmiştir.

5.2.1.1. Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler

Sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen 78 araştırmanın rapor edilen bulgularında teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenlerin altı ana tema etrafında toplandığı görülmüştür (5.4):



Şekil 5.4. *Türkiye'de Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler*

Şekil 5.4'te görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler teknik altyapıyla ilgili nedenler, yönetim ve planlamayla ilgili nedenler, öğretim elemanlarıyla ilgili nedenler, öğrencilerle ilgili nedenler ve öğrenme ortamıyla ilgili nedenler olarak saptanmıştır. Her bir ana temaya ilişkin kategoriler ve bu kategorilerin yer aldığı araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 5.11'de verilmiştir. Tabloda *f*, ilgili kategorinin kaç araştırmada dile getirildiğini, % ise ilgili kategorinin incelenen 78 araştırmanın yüzde kaçında dile getirildiğini belirtmektedir:

Tablo 5.11. *Türkiye'de öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler*

TEMA	KATEGORİ	ARAŞTIRMA					
		Doktora tezleri	**Yüksek lisans tezleri**	**Makaleler**	**Bildiriler**	***f***	***%***
Teknik altyapıyla ilgili nedenler	**Erişim olanaklarının sınırlı olması**	Ünlüer, 2010	Sazak, 2014	--	--	2	**2,5**
	Teknik sorunlar	Ünlüer, 2010 Muhammetjanova, 2014;	Sazak, 2014; Turan Güntepe, 2015; Deniz, 2016	--	--	5	**6,4**
	Yazılım eksikliği	Muhammetjanova, 2014	Akcengiz, 2012; Arslan, 2013; Yalçın Tepe; 2015	--	--	4	**5,1**
	Öğrenme malzemeleri eksikliği	Muhammetjanova, 2014	Arslan, 2013	--	--	2	**2,5**
	Donanım eksikliği	Muhammetjanova, 2014	Zereyalp, 2009; Akcengiz, 2012; Arslan, 2013; Turan Güntepe, 2015; Yalçın Tepe, 2015; Hilal, 2017	Baran, 2016		7	**8.9**
					Ara toplam	**20**	**25.6**
Yönetim ve planlamayla ilgili nedenler	**Yönetim desteği eksikliği**	Ünlüer, 2010	Zereyalp, 2009; Üstün, 2011; Arslan, 2013; Sazak, 2014; Deniz, 2016; Yalçın Tepe 2015	Bilgiç vd., 2011;	--	8	**10,2**
	Mesleki gelişim etkinliği eksikliği	Muhammetjanova, 2014	Arslan, 2013; Sazak, 2014; Yalçın Tepe, 2015; Deniz, 2016	Sharma vd., 2015		6	**7,6**
	Teknik destek eksikliği	Muhammetjanova, 2014	Zereyalp, 2009; Akcengiz, 2012; Arslan, 2013; Turan Güntepe, 2015; Hilal, 2017	--	--	6	**7,6**
	Bütçe eksikliği		Arslan, 2013	--	--	1	**1.2**
	Zorunluluk		Deniz, 2016; Hilal, 2017	--	--	2	**2,5**
					Ara toplam	**23**	**29.4**

Tablo 5.11. (Devam) *Türkiye'de Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler*

Öğretim elemanlarıyla ilgili nedenler	**Bilgi eksikliği**	Ünlüer, 2010; Muhammetjanova, 2014	Üstün, 2011; Akcengiz, 2012; Arslan, 2013; Akşit, 2014; Sazak, 2014; Yalçın Tepe, 2015; Deniz, 2016; Demirer, 2017; Hilal, 2017	Bilgiç vd., 2011; Baran, 2016; Sharma, 2015	Karal ve Fiş Erümit, 2009; Akaslan ve Law, 2011	16	**20,5**
	Farkındalık eksikliği	--	Üstün, 2011; Arslan, 2013; Yalçın Tepe, 2015	--	--	3	**3.8**
	Olumsuz tutum ve görüş	Muhammetjanova, 2014	Üstün, 2011; Arslan, 2013; Akcengiz, 2012; Turan Güntepe, 2015; Yalçın Tepe, 2015; Deniz, 2016; Hilal, 2017	--	--	8	**10,2**
	Zaman bulamama	Muhammetjanova, 2014; Çilsalar, 2017	Üstün, 2011; Akcengiz, 2012; Arslan, 2013; Akşit, 2014; Sazak, 2014; Yalçın Tepe, 2015; Turan Güntepe, 2015; Deniz, 2016; Hilal, 2017	Bilgiç vd., 2011; Baran, 2016	Akaslan ve Law, 2011	14	**17,9**
	Deneyim eksikliği	--	Arslan, 2013; Deniz, 2016; Hilal 2017	--	--	3	**3,8**
	Olumsuz deneyim	--	Deniz, 2016; Demirer, 2017	--	--	2	**2,5**
	Etik kaygılar	--	Hilal, 2017	--	--	1	**1,2**
	Başkalarının fikri	--	Zereyalp, 2009	--	--	1	**1,2**
					Ara toplam	**40**	**51**
Öğrencilerle ilgili nedenler	**Öğrencilerin ilgisizliği**	--	Akcengiz, 2012; Turan Güntepe, 2015; Hilal, 2017	--	--	**3**	**3,8**
	Öğrencilerin deneyim eksikliği	--	Sazak, 2014; Deniz, 2016	--	--	**2**	**2,5**
					Ara toplam	**5**	**6.4**
Öğrenme ortamıyla ilgili nedenler	**Fiziksel ortamın uygun olmaması**	Muhammetjanova, 2014	Akcengiz, 2012	--	--	**2**	**2,5**
	Öğrenci sayısı	--	Akcengiz, 2012; Hilal, 2017	--	--	**2**	**2,5**
					Ara toplam	**4**	**5**

Tablo 5.11 verileri incelendiğinde analiz aşamasında incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımlarını zorlaştıran etmenlerden en sık öğretim elemanlarının kendileriyle ilgili etmenler (%51) dile getirilmiştir. İlgili araştırmalarda bu etmenlerden en sık dile getirilenler öğretim elemanlarının bilgi eksikliği (%20,5) ve zaman bulamama (%17,9) olmuştur. Olumsuz tutum ve görüş ise araştırmalarda en sık dile getirilen üçüncü etmen (%10,2) olmuştur. Etik kaygılar (%1,2) ve başkalarının fikri (%1,2) ise araştırmalarda en az dile getirilen etmenler olmuştur.

Tablo 5.11 verilerine göre incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımlarını zorlaştıran etmenlerden ikinci sırada yönetim ve planlama ile ilgili nedenler (%29) yer almaktadır. Bu etmenlerden en sık dile getirilenler yönetim desteği eksikliği (%10,2), mesleki gelişim etkinliği eksikliği (%7,6) ve teknik destek eksikliği (%7,6) olmuştur. Zorunluluk (%2,5) ve bütçe eksikliği (%1,2) ise araştırmalarda en az yer alan etmenler olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.11 verilerine göre incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımlarını zorlaştıran etmenlerden üçüncü sırada teknik altyapı ile ilgili etmenler (%25,9) yer almaktadır. Bu etmenlerden en sık dile getirilen donanım eksikliği (%8,9) olmuştur. Donanım eksikliğini sırasıyla teknik sorunlar (%6.4), yazılım eksikliği (%5,1) takip etmektedir. İlgili araştırmalarda en az dile getirilen etmenler ise erişim olanaklarının sınırlı olması (%2,5) ve öğrenme malzemeleri eksikliği (%2.5) olarak tespit edilmiştir.

Çok az sayıda çalışmada ise öğrenciler ile ilgili nedenler (%6,4) ve öğrenme ortamıyla ilgili nedenler (%5) teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran unsurlar olarak bulgular arasında yer almıştır.

Özetle, öğretim elemanlarıyla ilgili nedenler incelendiğinde öğretim elemanlarının bilgi eksikliği en çok araştırmada bulgular arasında sunulan neden olmuştur (n=16, %20,5). Zaman bulamama ise en sık dile getirilen nedenler arasında ikinci sıradadır (n=14, %17,9). Yönetim ve planlama ile ilgili bulguların incelenmesinde ise sırasıyla yönetim desteğinin eksikliği (n=8, %10,2), teknik destek eksikliği (n=6, %7,6) ve mesleki gelişim etkinliği eksikliği (n=6, %7,6) araştırmalarda ifade edilen bulgular arasındadır. Teknik altyapı ile ilgili etmenlere ilişkin bulgularda ise donanım eksikliği (%8,9) ve teknik sorunlar (%6,4) en sık dile getirilen sorunlar olmuştur.

5.2.1.2. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yollar

Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için öncelikle sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen araştırmalarda bu konuya ilişkin bulgu olup olmadığı incelenmiştir. Toplam altı çalışmada bu soruya ilişkin bulgulara erişilmiştir. İlgili çalışmalarda dile getirilen öneriler Tablo 5.12'de sunulmuştur:

Tablo 5.12. *Alanyazında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yollara yönelik öneriler*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için yönetimin teşvik etmesi	Ünlüer, 2010; Önkol, 2011	Ercan, 2010; Bolcal, 2017	--	--	4
Motivasyonun arttırılması	Ünlüer, 2010; Önkol, 2011	--	--	--	2
BİT kullanımının teşvik edilmesi	Ünlüer, 2010	--	Baran, 2015	--	2
İş yükünün azaltılması	Önkol, 2011	--	Baran, 2015	--	2
Ücretlendirme, ödül ve destek gibi teşvikler	Önkol, 2011	--	Baran, 2015	--	2
Mesleki gelişime yönelik tutumun geliştirilmesi	Elçi, 2011	--	--	--	1
Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu tutulması	--	Ercan, 2010	--	--	1
Öğretim elemanlarının kişisel çaba göstermesi	--	Ercan, 2010	--	--	1
Düzenli toplantılar yapılması	--	Ercan, 2010	--	--	1
Araç sağlanması	--	Bolcal, 2017	--	--	1
TOPLAM	3	2	2		6

Tablo 5.12 verileri incelendiğinde analize alınan çalışmaların yalnızca altısında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişiminde izlenmesi gereken sürece ilişkin bulgulara yer verildiği, bu çalışmaların üçünün doktora tezi, ikisinin yüksek lisans tezi, birinin ise araştırma makalesi olduğu görülmüştür. İncelenen bildirilerde ise konu ile ilgili bulguya erişilmemiştir.

İlgili araştırmalarda en sık dile getirilen yol "Yönetim teşviği" (n=4) olarak görülmektedir. Motivasyonun arttırılması, BIT kullanımının teşvik edilmesi, iş yükünün azaltılması, ücretlendirme, ödül ve destek gibi teşvikler ise ikişer araştırmada önerilen yol olarak tespit edilmiştir. Mesleki gelişime yönelik tutumun geliştirilmesi, mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu tutulması, öğretim elemanlarının kişisel çaba göstermesi, düzenli toplantılar yapılması ve araç sağlanması da birer araştırmada öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi için öneriler arasında yer almıştır.

5.2.2. Çalıştay bulguları

9 Şubat 2017 tarihinde Aksaray Üniversitesinde 19. Akademik Bilişim Konferansında gerçekleştirilen "Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştayı"nın ikinci oturumunda katılımcılara "Türkiye'de yükseköğretimde dönüşümü gerçekleştirmek için yapılması gerekenler nelerdir?" sorusu sorulmuş ve izlenmesi gereken sürece yönelik görüşler alınmıştır. 36 katılımcı ile gerçekleştirilen oturumda öğretim elemanlarının dijital dönüşümdeki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik görüşler de belirtilmiştir. Dile getirilen görüşler iki kategoride toplanmıştır. Bunlar "öğretim elemanları ile ilgili öneriler" ve "yönetim ile ilgili öneriler" olarak iki grupta toplanmıştır:

Öğretim Elemanları İle İlgili Öneriler

- Öğretim elemanları proaktif davranmalı, yönetimden değişimi talep edebilmeli.
- Öğretim elemanlarının girişimciliği arttırılmalı (Değişim ajanları aracılığıyla oluşturulan gruplar değişim kültürünü yaygınlaştırmalı (Uygulama toplulukları - community of practice)
- Öğretim elemanlarına yönelik ihtiyaç analizi yapılmalı.

Yönetim İle İlgili Öneriler

- Öğretim elemanlarına destek amaçlı kurumsal merkezler kurulmalı. (Öğretim teknolojileri destek ofisleri, ölçme değerlendirme vs. gibi) ve bu ofislerin yapı ve işleyişi tanımlanmalı. (BÖTE bölümleri bu konuda destek vermeli)

- Merkezi bir kurum tarafından üniversitelerdeki destek ofislerini koordine edecek veya destek sağlayacak bir yapı kurulmalı ve bu yapının üniversitelerle işbirliği içerisinde eşgüdümlü çalışması sağlanmalı.
- YÖK kararıyla öğretim elemanları formasyon eğitimine tabi tutulmalı.
- Belirli üniversiteler uzmanlık alanlarına göre öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına yönelik destekleme eğitimleri hazırlamalı (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi-TPAB).
- Bir çalışma grubu oluşturulup, deneyim paylaşımları da sağlanmalı.
- Öğretim elemanlarına bireysel destek de verilmeli. Mentorluk sistemi kurulmalı, deneyimli öğretim elemanlarının deneyimsizlere rehberlik etmesi konusunda düzenlemeler yapılmalı.
- Engelli öğrenenlere yönelik teknolojiler de ele alınmalı (Özkul ve Özbek, 2017).

Katılımcıların dile getirdiği öneriler incelendiğinde sürecin yönetim tarafından ele alınması gerektiği görüşü sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretim elemanlarının sürece dahil olması, proaktif davranması, değişim ajanları aracılığı ile değişim kültürünün yaygınlaştırılması öğretim elemanları ile ilgili görüşler olarak dile getirilmiştir. Ancak, yönetimin süreci organize etmesine yapılan vurgu daha fazla olmuştur. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için kurumsal ve ulusal çapta girişimlerin olması, öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik merkezi bir gelişim sisteminin kurulması, bu sürecin kurumlarda öğretim elemanlarına bireysel destek verebilecek merkezlerle desteklenmesi de öneriler arasındadır.

5.2.3. Odak grup görüşmesi bulguları

Odak grup görüşmesine katılan uzmanlara öğretim elemanlarının dijital dönüşüme hazırbulunuşluklarını arttırmak için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, öğretim elemanlarının eğitim almaya ikna edilmelerinin gerekip gerekmediği, gerekmiyorsa nasıl bir yol izlenmesi gerektiği sorulmuştur. Odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını arttırmaya yönelik izlenecek sürece ilişkin farklı görüşler sunmuşlardır. Uzmanların dile getirdiği görüşler beş temada toplanmıştır (Şekil 5.5):



Şekil 5.5. *Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yollar*

Uzmanların önemli bir kısmı bir zorunluluk olmadığı sürece öğretim elemanlarının ikna edilemeyeceğini, dönüşümün kaçınılmaz olması nedeniyle eğitimlerin veya geliştirme faaliyetlerinin zorunlu tutulması gerektiğini, bu süreçte ödül-teşvik sisteminin kullanılabileceğini savunmuşlardır:

> **Uzman 3:** Hep iyi bir şey varmış, herkes böyleymiş gibi konuşuluyor ama üniversitelerin durumu maalesef hiç iyi değil. Yani bu ilk ve orta düzeyde de böyle, üniversitede de böyle. Sonuçta bir ürün destek, öğretmenin, öğretim elemanının, öğretim üyesinin kendisini geliştirmek konusunda sıkıntıları var. Yapmıyor adam. Özellikle doçentlik almışsa, beş yıl sonra sınav usulü bile kalmıyor. Hiçbir şey yapması gerekmiyor. Ununu elemiş eleğini asmış, bir şey yapmasının ona bir artı getirisi yok. Şimdi nasıl bu şeyi yapabiliriz. Bizim Hacettepe'de tıp fakültesinin başlattığı aslında, rektör tıp fakültesinde başlattı, sonra tüm üniversiteye yayıldı. Bir kadro başvurusunu yapıyorsan işte diyor ki belli gruplarda yayınlar var, işte projeler var, şunlar var bunlar var artık onlar her neyse. Bunlar tamam mı? Bir de eğiticilerin eğitimi belgesi. Eğiticilerin eğitimi belgesi yoksa kadroya başvuramıyorsun. (Moderatör: Nasıl bir belge o, belli bir formasyon?) Belli formasyon dersler var. Bir grup dersler var. O dersleri, üniversitenin yaşamboyu öğrenme merkezi var, o merkez aracılığıyla sunuluyor. Bir sertifika alıyor o programa katılan kişi. Sertifikasını sunuyor. (Moderatör: Ders mi vermesi isteniyor?) Hayır ders alıyor. Yani farklı yöntemlerle ilgili, materyal geliştirmeyle ilgili, ölçme-değerlendirmeyle ilgili konularda dersler alıyor. En çok da tıp fakültesi buna olumlu yaklaştı. Onlar gönüllü olarak devam ettiler. Sonra onlara zorunlu hale geldi. Sonra üniversiteye. Yani şeyi de bilirsiniz. Akademik teşvik olmasaydı, kimse

YÖKSİS'e veri girmiyordu. YÖK akademik teşvik ayağı altında bütün öğretim üyelerinin YÖKSİS'e veri girmesini sağladı. Herkes girdi mi, girmedi ama %99 belki oranı bilmiyorum ama girmiştir diye düşünüyorum. Yani böyle bir zorunluluk olmazsa yapmıyor insanlar. Bir yani gelin size biz bunu verelim, iyi olur diyorlar, ama ı-ıh maalesef bir zorunluluk, bağlayıcı bir şey olması lazım. Yani bir puan mı olabilir bu, bir ödül mü olabilir, ama hani bunları da zaman içinde değiştirmekte yarar var.

Uzman 1: Ben de hocanın kaldığı yerden devam edeyim; çünkü ben de aynı şeyleri söyleyecektim. İkna edemezsiniz. Değişim, değişim çok zor. Ancak hocanın dediği gibi bir takım performansa yönelik puan alma şeklinde birtakım şeyler verilirse öğretim elemanlarına ve zorunlu tutulursa yapılıyor. Ben Atılım üniversitesi örneğini vereyim. Bizde üniversiteye yeni başlayan her eleman, asistandan hangi kadroya gelirse gelsin, işte EĞPO ofisimiz var, Eğitim Teknolojileri Proje Ofisi, onların verdiği bu bağlamdaki derslere gidiyorlar. Mecbur. Tekrarlanıyor dönem başında. Hem de oryantasyon dersi oluyor. Hem de bu gibi konulardan bahsediliyor. Ayrıca bizim bir Performans Yönetim Sistemi var. Tartışılabilir tabii bu performans sistemleri ama orada mesela bir uzaktan eğitim için bir içerik geliştirme 8-10 puandır. Az buz bir puan değildir yani. Bir konferans makalesi kadar puan alır. Bu şekilde öğretim üyelerinin uzaktan eğitim veya teknoloji kullanımına, akademik yükseltme için de kullanılıyor. YÖK tarafında da bu yapılabilir. Doçentlik sınavları, YÖK'ün yaptığı en son sınav doçentlik sınavı. Oraya belki bir şeyler konulabilir. Şimdi mesela ulusal bir dergide yayın şartı kondu. Orada şimdi darboğaz başladı Doçent olmak isteyenlerde. Bizim alanlarda, bazı alanlarda dergi yok (Uzman 6: Ulusal dergi yok!) Ulusal dergi yok. Yazdım Gaziye, işte Hacettepe'nin eğitim dergisine hepsinde böyle iki üç yıllık sıralar olduğu söyleniyor. Bilginiz olsun. Buna şimdi yani YÖK de bir çözüm aramaya başladı. Bu da ayrı bir sorunumuz tabii. Ama işte bu gibi şeylere de doçentlik kriterleri oldukça değişti, projeden bile puan alıyor kişiler yayınlarının dışında. Bu da buraya konulabilir. Yani bununla ilgili bir eğitim almış mı, işte yaşamboyu, hayat boyu öğrenme kavramlarıyla ilgili bir şey yapmış mı? Önceki öğrenmelerin tanınmasına nasıl yaklaşıyor vesaire, yani bununla ilgili bir ders olması çok önemli. Zorunlu olması önemli, aksi takdirde uzaktan eğitime bile hocalar ders vermek istemiyorlar bizde. Getirisi yok diyorlar. Gece 9-10 arasında işte çocuk var diyorlar, bilmem ne diyorlar. Zorluklarla bu iş yapılıyor, sürdürülüyor. İkna kısmı yok, iknaya cevabım hayır ama bir takım öğretim üyelerine verilecek bu gibi şeylerle (Moderatör: o da bir ikna), havuç göstererek bu gibi ikna şeklinde.

Bazı uzmanlar da süreçte kültürün etkisine vurgu yapmıştır. Kültürel nedenlerle sistemin öğretim elemanlarını dönüşmeye zorlaması gerektiğini, öğretim elemanlarının dijital olarak dönüşen ortamda eğitim almaya ihtiyaç hissetmesi gerektiğini belirtmiştir:

Uzman 6: Ben de hemen hızlıca iki tane şey söyleyeceğim. Hızlı olurum inşallah. Birincisi 99'da başladım yüksek lisansa Amerika'da. 2000 yılında Blackboard'a dönüştürüldü bütün üniversite ve kimseye de hazır mısın diye sormadılar. Yani sorulmadı. Ne öğrenciye sordular,

ne hocaya sordular. Hazır mısınız diye kimseye sormadılar. Ve kimse de neden yapıyoruz demedi ve bütün üniversite onu kullanmak zorunda kaldı. Eğitimler verilmeye başlandı. Ders materyalleri oraya yüklendi. İşte forumları aktif biçimde kullanıldı ders dışındaki saatlerde. Türkiye'ye döndük, hani çok az sayıda, böyle elle sayılacak kadar beş altı bölüm kullanıyordu döndüğümde ben 2006 yılında şeyi, bizim bir sistemimiz vardı ya hani o zaman Web-CT miydi? (Moderatör: Web-CT) Evet onu kullanan çok az hoca vardı. Yani tüm 1800 tane öğretim elemanı varsa üniversitede, 1800 tane araştırma görevlisiyle beraber bu kadar yoktu yani. Açıköğretim son üç dört yıldır hocaları sisteme entegre etmeye başladı ve zorunlu olarak yaptı bunu. Zorunlu olmadığında, bu kültürel bir şey bence burada. Yani ben bunun kültürle alakalı olduğunu düşünüyorum. Hani bu işi çok kültürden ayrı tutamayız gerçekten. Herkes o sisteme girmek zorunda olduğu için işte her pazartesi soru üretiyoruz, her Cuma cevap yazıyoruz. İşte gidiyoruz e-seminer veriyoruz falan bu sefer zaten ister istemez eğitim ihtiyacı almak zorundasınız. Yani ikna etmenin yöntemi işte hocanın dediği gibi ona ortam hazırlamadığınız sürece, yani onu işe koşmadığınız sürece, öyle bir ortam değilse, senin hayatının bir parçası olmayacaksa, kullanmayacaksan sadece hocamın söylediği gibi fotoğrafçılığa ilgi duyan hoca gidip onun dersini alacaktır. ya da ben doçentlik sınavına girerken bunu hep örnek olarak da veriyorum, işte ---*[15] mühendisiyim, ---* yüksek lisans doktoralıyım ama *den doçentlik aldım ve ilk jüride bana dediler ki hiç bu alandan değilsin sen. Hiçbir şeyin yok yani, ne lisansın, ne yüksek lisansın, ne doktoran. Nedense hep bir formal eğitim alma ihtiyacı var yani. Bu da kültürel bir şey aslında. O yüzden gidip MOOC'lardan işte edX'ten coursera'dan illa 4 yıllık bir eğitim almak gerekmiyor aslında bunun için, kendinizi yetiştirmek gerekiyor. Oralardan dersler alarak mecbur hissetmediğiniz sürece bunu yapamazsınız, yani ben ikna etmek değil de kişinin kendini, ya bu parasal olur bilmiyorum ya ödül olur, işte akademik teşvik dediğimiz şey ödül aslında. Eğer şey olsaydı. Doçent olmadığınız, doçentlik sürecine girmediğiniz sürece o arayüze girip gene bir şey doldurmuyorsunuz. Dolayısıyla bu şey sadece zorunluluk olduğunda bir kişiyi ikna edebilirsiniz. O bahsettiğimiz bir avuç dolusu insan yani hani iknaya hazır olup bekleyen ve zaten bu işi yapacak insanlar. Valla ben öyle olduğunu düşünüyorum. Muhakkak ya direk sistem olarak dönüşecek ve siz de onun içinde akıp gideceksiniz.

Uzman 2: Tamamen katılıyorum. Karabük'te de bizim * hoca rektörken kimse girmedi ben de dahil, bölüm başkanıyım, girmiyorum. Döner sermayeden pay ödemeyeceğim dedi.

Uzman 4: Ben de tam onu söyleyeceğim hocam. Yani bir şeyler yapalım, tamam onlar işe yarıyor. Maalesef onu hepimiz yapıyoruz şey olduğu zaman zorunlu tutulunca yapıyoruz, ama gerçekten bu bir kültür, bu bir bakış açısı, bu bir mentalite değişimi. Ben de şunu yaşadım hocam. 2002 yılı biz bir proje başlattık. Çünkü 2000'de bir deneme yapıldı, hocalara

[15] Uzmanın kimliğinin gizli kalması amacıyla yazılmamıştır.

bir eğitim verelim dendi. Bütün hocaları bizim üniversitede şeye topladılar. Böyle sınıflara. Onlara pedagojik formasyon gibi dersler vermeye çalıştılar. Sonuçta herkes isyan etti, 20 kişi ancak bitirdi yüzlerce kişi arasında. O dönemde ben de esnek online bir şey haline dönüştürelim demiştim. 2002 yılında başladık eğitmeye. Beş tane ders verdik. O zaman basitti mesela. Bir tanesi şey, iki haftalık bir şey, amaç nasıl yazarsın. Öğrenme amacı nasıl yazarsın. Bir tanesinde PowerPointi nasıl kullanırsın. Derslerinde nasıl etkili görsel olarak gibi şeyler. Üç dönem açtık. Hocam sonra işte rektör değişince o iş de yattı biliyorsunuz.

Uzman 2: Şimdi her iki hocanın kültür boyutunu vurgulaması çok doğru. … ODTÜ'de de nasıl diyelim ona eskiden optik formlara giriş yapıyorduk ya harf notlarını, bir gün ansızın dijital giriş çıktı. Hocalar isyan etti. Bunu nasıl öğreneceğiz, nasıl yapacağız falan diye, ama değişmedi, eğitim de verilmedi. Sonra bir ofis kuruldu işte, kimdi Kürşad Çağıltay mıydı eğitim fakültesinde Teknoloji Destek Ofisi diye, elinden geleni yaptı, işte kurslar, broşürler bilmem neler ilgi sıfır. Anca biri sopa sallayacak. Buraya yani işte bilmem doçentlik sınavına giremez falan diyecek. Ama işte ben iknaya inanmıyorum aslında. Zorla gönderdiğin zaman da arkası gelmiyor.

Bazı uzmanlar ise zorunluluk olmaksızın öğretim elemanlarına böyle bir eğitime ihtiyaç hissettirilmesi gerektiğini, farkındalık yaratıldığında katılımın daha gönüllü ve işlevsel olabileceğini savunmuştur.

Uzman 9: Biz bunu şöyle. Biz YEGİTEK'te proje var. İşte öğretmenler var ve öğretmenlere uzaktan eğitim portalı hazırlıyoruz, ama hiçbir zaman doğrudan hani uzaktan eğitim portalıyla ilgili buraya illa gireceksiniz gibi bir baskı yapmıyoruz. Mesela Milli Eğitim Bakanlığının altında birden fazla uzaktan eğitim portalı vardır, ama diğer ikisiyle bizi ayıran en büyük şeylerden biri zorunluluk meselesidir. Bu da şunun, mesela şöyle test ettik. Fatih projesinin uzaktan eğitimleri var klasik LMS yapısıyla ilgili ve next next'le devam etmeniz gerekiyor. Öğretmenlere sorduğumda bunu nasıl yapıyorsunuz diye off the record ya da şeyde konuştuğumuz zaman. Hocam ben derste mesela bilgisayarı açıyorum diyor. Bir öğrenciden rica ediyorum. Zamanı geldiği zaman tuşa basıyor diyor. Ya da işte televizyon seyrederken basıyorum diyor. Onu okumuyor ya da onunla ilgili herhangi bir şey yapmıyor. Bir ikinci bir yöntem seçtik ve öğretmenler içerikleri hazırlasın ve bunları bir yere atalım. Nasıl olacak bu bir bakalım dedik. Ve bize telefonlar gelmeye başladı. Biz bir süre bakıma aldık bunu, kapattık yani. Sistemimiz teknik olarak iyi değil, o yüzden kapattık. Telefonlar gelmeye başladı. Biz niye log in olamıyoruz demeye başladılar. Sonra bunu sorduğumuz zaman, niye burayı istiyorsun dediğimiz zaman bir ihtiyaçtan yola çıkıyor. Eğer kendisini geliştirmek istiyorsa ve bir yerde bununla ilgili bir sıkıntı varsa başlıyor aranmaya. E diyor, bunu nerede başladın. Mesela küçük farkındalıklar. Biz Ela hanıma da söyledim ama biz ders planı ya da proje tasarımı yapması gerektiği konusunda öğretmenleri teşvik ediyoruz çünkü orası mikro düzeyde bütün her şeye bütüncül bakması gereken, eleştirel bakması gereken hata yaptığı zaman tekrar tekrar düzeltmesi gereken ve muhakeme yeteneğini gerçekten

zorlayan bir nokta. Hani bir 45 dk. ya da 90 dk. Meselesi. Ya da bir proje yapılırsa işte 3 aylık bir süre ya da 2 haftalık bir süreç, artık neyse. Orada bir şeyi eksik yaptığını hissettirebilirseniz ya da onu biraz daha böyle kendisine benimsettirebilirseniz hani çıkıp söylemek olmuyor. Zannedersem hocalarımızda da aynı şey olacaktır. Sen uzaktan eğitim yapman gerekiyor da biz o zaman niye gereksin ki diyecektim. Çünkü benim öğretmenimde şey diyor. Teknolojiyi kullanmam gerekli mi? Niye diyor. Ya ben matematik öğretmeniyim, niye kullanayım ki diyor. TEOG'da çıkıyor mu, TEOG'da böyle soru sorulmuyor. O zaman neden teknoloji öğrenmem gerek? Yok. Türkçe öğretmeni için de aynı şey geçerli oluyor. Ama şey yapabilirse, kendisi öğrencinin işte dikkatini arttırması gerektiğinde ya da daha farklı ihtiyaçları keşfetmesi sağlanırsa değişim yönetimi içerisinde o zaman aranmaya başlıyor ve aranırken de uzaktan eğitimi daha rahat benimsiyor. Çünkü esnek, yani o zaman esnekliğini, hani biz uzaktan eğitimi tanımlarken zamandan mekândan bağımsız diye tanımlıyoruz ama eee, onun hayatı için bir anlam, anlamlandıramadığı zaman… hıı ben işte illa ki gitmek zorunda değilim. Ya işte bana şunu soruyor. Ben istediğim zaman girebilir miyim buraya? Evet hocam istediğiniz zaman girebilirsiniz. Peki, ne zaman bitirmem gerekiyor? İstediğiniz zaman. Haa o zaman tamam diyor, ben buna bir bakayım. Mesela çoğu öğretmende şeyi gördük biz. Sertifikayı umursamıyor. E onlar ne ki diyor. Nasıl olsa bir akreditasyonu yok bunun. Bunu biliyor ama diyor ben istediğim zaman girip buna bakabiliyorum ya diyor o bana yetiyor mesela. Ya akademik düzeyde hocalarımızın bir belgeye zaten ihtiyaç duyacaklarını zannetmiyorum, çünkü hani zaten hocamız hani doçent, profesör, uluslararası düzeyde akredite olmuş bir insan. Yani onun için ona verdiğiniz ekstra bir belge onu mutlu etmeyebilir. Ama ihtiyaç olan ya da bir sorununu çözebilecek bir bilgiyi bulduğu bir yer onun için daha anlamlı hale gelebilir. Ya biraz böyle şeyden en azından bizde yıllardır biraz yapılan şey o biz sorununa çözüm bulabileceği bir yer olduğunu hissettirmek. Hani bunun yöntemleri değişebilir ama bu bizim tabii Milli eğitim örneklemi olduğu için ne kadar birbirini yordar, ondan emin değilim ama böyle bir şeyimiz var.

Uzman 8: Üniversiteye başladıktan sonra fakültemiz öğretim üyelerinin bir takım eğitim ihtiyaçları ortaya çıkmıştı. Orada işte dekanlığımızla bir toplantıda böyle bir eğitime herkesin çok ihtiyaç duyduğu, işte mesela Word de otomatik referans yükleme, tablolar, şekillerin otomatik, içindekilerin otomatik oluşturulması gibi buna benzer Excel uygulamaları, işte temel ofis bilgisiyle ilgiliydi. Bunu uygulamaya koyalım dedik, hizmetiçi eğitim gibi düşündük. O eğitimi yaptığımızda şunu gördük. Ya bunu savunuyoruz ama kimse gelmiyor. Asistanlarını gönderiyor. Böyle ilginç bir şey olmuştu. Ama hani hocalarımız akademik makalelerini yazarken bunları ne kadar kullanıyor tartışmasını yapmak işte yapmıyor, kullanmıyorlar ve benzeri. Aslında onun ne kadar kolay olduğunu idrak etseler bu eğitimi alma ihtiyacı, onlar, eninde sonunda ortaya çıkacak. Yani bir de en önemli şey aslında farkındalık, ama biz bir şeyin farkında olmasını mı bekleyeceğiz peki? Sürekli eğitimler hazırlayıp salonları boş olan, üç beş kişiye mi anlatacağız? Bence farklı sistemler kurulabilir.

İki uzman yine kültür bağlamında değişim ajanları aracılığıyla yenilik kültürünün yaygınlaştırılabileceği, iyi örnekler uygulayan öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarına rol model olabileceği görüşünü belirtmişlerdir:

> **Uzman 4:** Benim biraz önce söylemek istediğim şey, o bizim yaptığımız uygulamada tamamen gönüllü bir şeydi ve bir grup insan geldi. Gelme nedeni de gerçekten öğrenmek içindi. Kimse zorunlu tutulmadı. Onlardan daha sonra bazıları gittiler derslerinde bazı şeyleri yapınca öğrenciler diğer öğretmenlerden isteyince. Ya işte şu hoca şunu yapıyor, ne güzel oldu filan gibilerinden ya da benzer ifadeler. Böyle bir alttan hocalara talep gelince hocalar ya bak o derste bunu yapıyormuş. Ben de bir bakayım nasıl olur demeye başladı. Ben yıllarca kendim şeyleri değerlendirdim altı sene, *[16]'in var ya öğrenci öğrenme ağı var ya onların değerlendirmesini yaptım. Orada da gözlemlediğim şey. Projelerin tamamını uygulamıyor ama oradaki bir hoca almış yan sınıfta uygulamış, herkes beğenmiş, öğrenciler diğer öğretmenlerden de isteyince bu sefer o öğretmenler de yavaş yavaş buna benzer kendileri bir şeyler yapmaya başlıyor. Yani ben zorlamayla sadece göstermelik olabileceğini, (Uzman 8: kalıcılık yok), bir kültüre dönüşmeyeceğini…

> **Uzman 5:** Kültürden de çok bağımsız düşünemiyoruz, düşünmememiz de gerekir zaten. Mesela belki bir yöntem de şey olabilir. O yaşadığımız bir şey. Eğer onun önceliğini yapan kişi bir bulunduğumuz toplumda bir kaynak, kanaat önderi gibi, ya da dinlenen ve izlenen biriyse ve o yapıyorsa, o söylüyorsa bir grup da zaten onun peşinden geliyor. Sizin hiçbir şey yapmanız gerekmiyor iyi veya kötü. Böyle deneyimler de olabilir.

Bir uzman ise sürekli etkinlikler aracılığıyla farklı beklenti ve özelliklere sahip öğretim elemanlarının sürece katılımının farklı şekillerde ve süreçlerle sağlanabileceğini, bunun adım adım ilerleyen bir süreç olabileceğini savunmuştur:

> **Uzman 5:** Şimdi orada üniversitedeki hocaları düşündüğüm zaman çok her ne kadar farklı profiller olsa da ben iki tane sınıflama modeli var. O benim hoşuma gidiyor. Bazıları iş odaklı olaya bakıyor bazıları da ilişki odaklı bakıyor. Bu ilişki odaklı bakanlar minimum eforla bu ilişkileri de kullanarak bir dalga yakalayıp gidiyor zaten. Belki bu tarz enstrümantal ögeler o grupları harekete geçirmekte çok efektif olabilir. Ama iş odaklı bireyler için, bunlar genelde ters de tepebilir. Mesela ben birçok alanında çok başarılı insan biliyorum. Sırf bu kriterler yüzünden doçentliğe başvurmuyor. Ben diyor böyle bir şeye girmem diyor, bana ne diyor. Ama baktığın zaman çoğu profesörün de dosyasından daha kabarıktır dosyası. Bir de böyle gruplarımız da var ve bunlar iş odaklı düşünüyorlar. İşine odaklanıyor. Şimdi bir kere bu çerçevede bunun mutlaka iyi profil analizinin yapılması gerektiğini düşünüyorum. İkincisi, özellikle bu ikinci grup için, yani iş odaklı grup için ikna tasarımı diye bir alan var, persuasive design. O mesela çok hoşuma gidiyor o alan. Çok enteresan boş zaman okumaları yapıyorum

[16] Uzmanın kimliğinin gizli kalması amacıyla firma adı gizlenmiştir.

orada. Orada mesela bir tane şey var. Buraya belki çok oturabilir. Diyor ki birini ikna etmek istiyorsanız bunu bir ilişki gibi düşünün diyor. Yani bir ilişki bunu evlilik gibi düşünün. Yani adam evliliğe hazır değilse evlenmek istemeyecektir yani siz o adama ne kadar gösterirseniz gösterin, gezdirirseniz gezdirin yapmayacaktır diyor. Ama öbür taraftan da yani ihtiyaç analizi de burada çok çözüm olmuyor çünkü. Yani ihtiyacın farkında olup olmaması da ayrı bir mesele. Ama daha ziyade bunu bir metafor olarak düşünürsek ilişkiyi inşa etmek gerekir diyor. Mesela bizim Hacettepe'den ben örnek vereyim. Daha işte hocam İşte TÜBA şeyi başlatmadan Open courseware'i bizim mühendislikte bir hoca vardı mesela. Adam kendi başına bir sistem kurmuş işte çekiyor, planlıyor, sunuyor öğrencilerine. Yani böyle bir konsept bile yok aslında. Yani ama mesela burada yalnız kalması onu çok rahatsız etmiyor çünkü ilişki odaklı biri değil. Yani kendi işini yürütüyor o anlamda. Bunu bir ilişki metaforuyla düşünürsek o ilişkinin bütün adımları aslında burada geçerli. İşte ne yapıyorsunuz söz kesme var, isteme var, şu var bu var yani bunun karşılığı bizim ortamda çok farklı şekillerde. Yani ne oluyor işte çalıştay oluyor, bir araya getiriyorsunuz, ödüllendiriyorsunuz. Dinletiyorsunuz, yazdırıyorsunuz, çizdiriyorsunuz bir araya getiriyorsunuz, çalışma grupları kuruyoruz, Special interest gruplar falan. Bunlar hep motive edici, özendiriyor. Aslında kimse mutlu olsun diye de yapmıyoruz bunu aslında. Bunlar, bunları genişlettiğiniz zaman bunlar da dolayısıyla ikna etme derdiniz de kalmayacak bence. Bu zaten dolayısıyla olacak. Bir şekilde. (Moderatör: Devinimsel olarak) Mesela gene orada güzel bir örnek vardı. Bu pisuar örneğini verirler erkekler tuvaletindeki. Adamın bir tanesi gelmiş oraya bir tane sinek koymuş, yani ufacık bir örnek yani. Siz ne yaparsanız yapın, hedefine sizi odaklıyor yani. Şimdi burada da sizi ikna etmek için ekstra bir farklılık yaratmıyor kimse. Yani doğal olarak bu akışında akıyor. Ki bu tarz bir şey oluşturulursa bence bu dönüşüm ölçütleri yerine getirmek görevinden transformasyona doğru geçiş yapar diye düşünüyorum.

Özetlenecek olursa, odak grup görüşmesi katılımcıları konu ile ilgili görüş birliğine varamamıştır. Bazı katılımlar mesleki gelişim etkinliklerinin zorunlu tutulmasını ve ödül-teşvik sistemleri ile desteklenmesini savunurken bazı katılımcılar ise öğretim elemanlarının farkındalıklarının arttırıldıktan sonra verilecek gönüllülük esasına dayalı eğitimlerin daha etkili olacağını savunmuşlardır. Diğer bir bulgu ise süreçte kültürün önemli bir değişken olabileceğidir. Kültür değişkenine vurgu yapan katılımcılar sürece ilişkin verilecek kararlarda öğretim elemanlarının mensubu olduğu kültürün sürecin başarısını etkileyeceğini belirtmişlerdir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımına Yönelik İhtiyaçlarını Karşılamak için Tasarlanacak Eğitimin Özellikleri

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında ilk olarak tasarlanacak eğitimde nasıl bir model benimsenmesi gerektiği araştırılmıştır. Daha sonra odak grup görüşmesi katılımcılarına tasarlanacak eğitimin içeriği, benimsenecek pedagojik yaklaşım ve öğretim elemanlarının aldığı eğitimdeki başarılarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği sorulmuştur.

5.3.1. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanacak eğitim modeline ilişkin bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında ilk olarak tasarlanacak eğitimde nasıl bir model benimsenmesi gerektiği araştırılmıştır. Bu bağlamda öncelikle bu araştırma kapsamında tasarlanacak eğitimin yapılandırılmasına yol gösterici olması, önceki araştırmaların bulgularına göre öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenlerinin bu çalışma kapsamında mümkün olduğunca en aza indirilebilmesi ve sonrasında da önerilecek modele yol gösterici olması amacıyla sistematik alanyazın taraması aşamasında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri araştırılmıştır. Odak grup görüşmesinde ise eğitimin içeriği, benimsenecek pedagojik yaklaşım ve ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin veri toplanmıştır.

5.3.1.1. Sistematik alanyazın taraması bulguları

Araştırmanın sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim etkinliği modelleri incelenmiştir. Ayrıca, bu araştırmada önerilecek politika ve tasarlanması planlanan mesleki gelişim etkinliğinin öğretim elemanlarının katılımını etkileyen etmenleri mümkün olan en az seviyeye indirmesi amacıyla incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin neler olduğu incelenmiştir.

5.3.1.1.1. Alanyazında öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim etkinlik modelleri

Araştırmanın sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen 78 çalışmanın 15'inde öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim modeline ilişkin bulguya erişilmiştir (Tablo 5.13):

Tablo 5.13. *Sistematik alanyazın taramasında öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim modeline yer veren çalışmalar*

Araştırma Türü	Toplam Araştırma Sayısı	Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Bulgu Olan Çalışma *f*	Çalışma	Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Bulgu Olan Çalışma %
Doktora Tezi	17	6	Ünlüer, 2010; Özdamar Keskin, 2011; Önkol, 2011; Kaya, 2011; Elçi, 2012; Yecan, 2012	35,29
Yüksek Lisans Tezi	46	7	Ekşi, 2010; Ercan, 2010; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Bolcal, 2017; Hilal, 2017; Aka, 2017	15,21
Makale	10	2	Koç, Demirbilek ve İnce, 2015; Yerin Güneri, Eret Orhan ve Aydın, 2017	20,00
Bildiri	5	0	--	0,00
TOPLAM	**78**	**15**		**19,23**

Tablo 5.13 verileri incelendiğinde incelenen doktora çalışmalarının %35,29'unda, yüksek lisans tezlerinin %15,21'inde, makalelerin %20'sinde öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim türüne ilişkin bulgulara erişildiği tespit edilmiştir. İncelenen bildirilerde bu tür bulguya rastlanmamıştır.

İlgili araştırmaların bulguları incelendiğinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliği olarak en çok çalıştayları tercih ettikleri görülmüştür (Ekşi, 2010; Yecan,

2012; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Bolcal, 2017). İki araştırmada katılımcıların çoğu hem yüzyüze hem çevrimiçi eğitimi içeren harmanlanmış bir modeli tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Ercan, 2010; Hilal, 2017). Bir araştırmada katılımcıların çoğu mesleki gelişim etkinliği olarak kursları (Ünlüer, 2010); bir araştırmada ise birim bazında bilgilendirme toplantılarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Aka, 2017). İncelenen araştırmaların çoğunda katılımcıların çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerine çekimser oldukları belirlenmiştir (Ekşi, 2010; Ercan, 2010; Kaya, 2011; Kabadayı, 2013). İki çalışmada ise çevrimiçi eğitime yönelik olumlu görüşler tespit edilmiştir (Özdamar Keskin, 2011; Elçi, 2012). Bir araştırmada ise katılımcılar eğitimin modelinden çok içeriğin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Önkol, 2011). Bu çalışmada katılımcılar informal modelleri formal modellere tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Özetle, incelenen araştırmalardan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları daha çok yüzyüze mesleki gelişim etkinliklerini tercih etmektedirler. Yüzyüze etkinliklerden en çok tercih edileni ise çalıştaylardır. İlgili çalışmaların katılımcıları çevrimiçi eğitimlere çekimser yaklaşmaktadır.

5.3.1.1.2. Alanyazında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri

Araştırmanın sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen bazı çalışmalarda öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu konusunda bilgi eksikliğine ve bazılarının kurumlarında mevcut olmasına rağmen mesleki gelişim etkinliklerine katılmadıkları bulgusuna erişilmiştir. Analiz sonucunda toplam 10 çalışmada öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmamalarına neden olan etmenlerin ele alındığı görülmüştür (Tablo 5.14):

Tablo 5.14. *Sistematik alanyazın taramasında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin bulgulara yer veren çalışmalar*

Araştırma Türü	Toplam Araştırma Sayısı	Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılmama Nedenlerine İlişkin Bulgu Olan Çalışma *f*	Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılmama Nedenlerine İlişkin Bulgu Olan Çalışma %
Doktora Tezi	17	3	17,64
Yüksek Lisans Tezi	46	6	13,04
Makale	10	1	10,00
Bildiri	5	0	0,00
TOPLAM	**78**	**10**	**12,82**

Tablo 5.14 verilere göre ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenlerinin doktora çalışmalarının 3'ünde (%17.64), yüksek lisans tezlerinin 6'sında (%13.04) bildirilerin ise 1'inde (%10) ele alındığı görülmektedir. İncelenen bildirilerde bu konuda bulguya rastlanmamıştır. Analiz kapsamına alınan çalışmalarda dile getirilen etmenler Tablo 5.15'te listelenmiştir:

Tablo 5.15. *Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Yoğun iş yükü	Önkol, 2010; Salar, 2013	Ekşi, 2010; Ercan, 2010; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	7
Kurumsal destek olmaması	--	Ekşi, 2010; Ercan, 2010; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Sadıç, 2015; Turan-Güntepe, 2015	--	--	6
Eğitimin ücreti	--	Ekşi, 2010; Ercan, 2010; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	5

Tablo 5.15. (Devam) *Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri*

KATEGORİ	DOKTORA TEZLERİ	YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	MAKALELER	BİLDİRİLER	*f*
Haberdar olmama	--	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	4
Motivasyon eksikliği	--	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013; Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	4
Eğitimin zamanlamasının uygun olmaması	Salar, 2013	Ercan, 2010; Kabadayı, 2013; Turan Güntepe, 2015	--	--	4
Zaman yetersizliği	Salar, 2013; Haseski, 2013	Ekşi, 2010	--	--	3
Eğitimin içeriği	--	Ercan, 2010; Kabadayı, 2013; Turan Güntepe, 2015	--	--	3
Mekânın uygun olmaması		Ercan, 2010; Kabadayı, 2013			2
Eğitmenlerin yetersizliği	--	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013	--	--	2
Çalıştay türü etkinliklerin etkisinin zayıf olması	--	--	Baran, 2016	--	1
Kişisel sorunlar	--	Ercan, 2010	--	--	1
Eğitimin yoğun temposu	--	Ekşi, 2010; Kabadayı, 2013	--	--	2
Katı iş saatleri	--	Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	2
Eğitim geçmişi	--	Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	2
Alandaki kaynaklara erişme güçlüğü	--	Muyan, 2013; Sadıç, 2015	--	--	2
Daha çok bilimsel araştırmanın desteklenmesi	Haseski, 2013	--	--	--	1
TOPLAM	**3**	**6**	**1**	**0**	**10**

Tablo 5.15'te de görüleceği üzere analiz aşamasında incelenen araştırmalarda öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri arasında en çok araştırmada dile getirilen nedenler sırasıyla yoğun iş yükü (n=7), kurumsal destek olmaması (n=6) ve eğitimin ücreti (n=5) olmuştur. Haberdar olmama, motivasyon eksikliği, eğitimin zamanlamasının uygun olmaması dörder araştırmada; zaman yetersizliği ve eğitimin içeriği üçer araştırmada; mekânın uygun olmaması, eğitmenlerin yetersizliği, eğitimin yoğun temposu, katı iş saatleri, eğitim geçmişi, alandaki kaynaklara erişme güçlüğü ise ikişer araştırmada dile getirilen nedenler olmuştur. İncelenen çalışmalarda en az yer bulan nedenler ise daha çok bilimsel araştırmanın desteklenmesi (n=1), çalıştay türü etkinliklerin etkisinin zayıf olması(n=1) ve kişisel sorunlar (n=1) olmuştur. Tüm bu nedenler incelendiğinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenlerinin en çok öğretim elemanlarının yoğun iş yaşantısı ve kurumsal destek ile ilgili olduğu söylenebilir.

5.3.1.2. Odak grup görüşmesi bulguları

Odak grup görüşmesinde uzmanlara, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için verilecek eğitimin Türkiye bağlamında yüzyüze mi, tamamen çevrimiçi mi yoksa harmanlanmış olarak verilmesinin mi daha etkili ve verimli olacağı sorulmuştur. Uzmanlar bu konuda farklı fikirler belirtmiş olmakla beraber neredeyse tamamı olanaklar doğrultusunda mümkün olduğunca esnek bir yapı içerisinde her üç yöntemi de kapsayacak bir modelin benimsenmesinin gerektiğini vurgulamışlardır.

> **Uzman 4:** Dünyadaki uygulama harmanlanmış eğitim diyorlar. Amma velakin bence olması gereken hepsi. Yani isteyen yüzyüze alsın, isteyen harmanlanmış alsın, isteyen işte tamamen çevrimiçi alsın.
>
> **Uzman 7:** Evet kişiselleştirilmiş. Çok güzel, doğru. Yani teke tek de olabilir.
>
> **Uzman 6:** "Ben bu grubun içerisinde yüzyüze eğitim alacağım zaman tercih etmeyebilirim. Bunun da kültür olduğunu düşünüyorum, o da ayrı da yani ben benim vaktimi alacak, işte iş saatini, mesai saatini, doktora gideceksindir, çocuğunuzla ilgileneceksinizdir. Bu, bunların hepsi bir araya geldiği zaman bence de hepsi, hocama katılıyorum, çünkü bu yüzyüzeye gidebilirim yarın da harmanlanmışa girebilirim. Yani bunun bir tek bir formülü yok bana kalırsa.
>
> **Uzman 5:** "Şimdi burada şey çok güzel bir örnek olabilir. Harvard EdX'teki CSP dersi var. Computer science. Mesela o modelde üçünü yapıyor ve her öğrenci istediğine gidiyor. Haftada 2 gün toplanıyorlar, 700-800 kişilik bir amfide dersi canlı yapıyor orada hoca,

yaparken canlı yayınlanıyor, isteyen oradan takip ediyor. Sonra bir video koyduktan sonra biz de MOOC'tan izliyoruz.

Uzman 1: Aslında ben üniversitede yönetici olsam önce bir anket yapardım öğretim üyelerine, bunlardan hangi modeli istersiniz diye sorardım herhalde. Belki hepsi %30, %30, %30 çıkacaktı ama burada önemli olan tüm arkadaşlarımızın da dediği gibi iyi örnekler. Bu çevrimiçi de olabilir ve iyi bir hocayla başlar. Bizim …'da şöyle bir şey yaşadık. Tüm idari personel süreç yazma konusunda eğitim almaları istendi. Stratejide bir kişi var, Koç'la falan da çalışmış. Kalite yönetimi falan diye başlıyor. Ben ilklerine gitmedim. Sonradan gidenlerle konuştuğumda yahu işte süreç müreç yazdırmıyor, kendi deneyimlerini anlatıyor falan bir gitti yine süreç müreç yazdırmıyor. Sonunda sıra bize geldi tabii imza atıyoruz, bütün personel katılacak. Gittim ben de oturdum. İdari personel, mimarlar falan var, üniversitenin mimarları, sonunda eller kalkmaya başladı. İtiraz ettiler. Hocam biz ne zaman süreç yazacağız diye. Biz tabii akademik bir şey verdiği için az çok anladık. Deneyim, saygıdan falan bahsetti, onları anlattı. Ya adam ben süreç yazacağım diyor. Benim yazdığım sürecin aynısını öbür ofis de yazacak. E biz bu aynı süreçler olmadığı için beraber, paralel yürütemeyeceğiz. E büyük sıkıntılar oldu ve iyi bir örnek olmadı. Dolayısıyla yüzyüze başarısız oldu. Ama çok güzel hazırlanmış bir içerik olsaydı, çevrimiçi olsaydı, videolarla süslenmiş, animasyonlarla süslenmiş herhâlde kişiler çevrimiçini tercih ederlerdi diye düşünüyorum. Çünkü bir saati bile ayırmak ki zamanı da aşıyordu genelde arkadaş Ahmet Bey, 75 dakikayı buluyordu. O üniversite ortamında derse gir-çık vesaire çevrimiçi tercih edilir gibi geliyor; ama her şey o içeriğe, yüzyüze olacaksa da o ilk hocaya, ilk derse gidenlerin intibaı: kafeteryada söyledikleri şeyler, ya siz de gidin, çok güzel bir konuşma yaptı, çok güzel şeyler söylüyor. Süreç geliştirme, işe alım süreci mesela, bunu yazmayı gösterdi, beraber yazdık filan deseydi başarıyla bitecekti diyorum. Yani tek bir cevabı yok gibi geliyor bana. Hocamın dediği gibi iyi örnekler.

Bir uzman özellikle açık erişimli dokümantasyon sisteminin iyi yapılandırıldığında çok verimli olacağını belirmiştir.

Uzman 8: Sürekli eğitimler hazırlayıp salonları boş olan, üç beş kişiye mi anlatacağız? Bence farklı sistemler kurulabilir. Ben yurtdışında bu işin şu şekilde gerçekleştiğini gördüm. Herkes kendi oluşum sürecini oluşturuyor yani işte kendi sistemi varsa sistemin nasıl olduğuna dair çok güzel dokümantasyon teknolojisini kullanıyor. Yani bence bizim en büyük sorunumuz içerik. Yani ney varsa cihaz kullanımıyla ilgili yeni bir şey mi geldi, bunun içeriğini online ortamda birkaç adımda araştırıp öğrenebilir kendi. Yani zahmetli bir iş gibi görünüyor ama bununla ilgili bence her mesleğin bence kendi bilgilendirici dokümanları, eğitim içerikleri olabilir, kısa kısa şeyler hazırlanabilir. Buna çünkü insan o anda ihtiyaç duymayabilir ama daha sonra ihtiyaç duyduğu anda başvurmak istediği zaman –Ben mesela okulun ilk kullandığım zamanlarda e-posta yapılandırmasının dokümantasyonunu bulamadım, bulsaydım ama o an ihtiyacım oldu uzun yıllar önce. Outlook'u nasıl kullanacağımı mesela. Ya da benzer şeyler. Yani bu tarz bilgi-belge ne kadar çok olursa öğretim üyesi bir şeye

ihtiyaç duyduğu zaman, nedir Excel'de şunu yapmak ya bu temel bilgi teknolojileri eğitimi olur, başka bir şey olur hepsinin kaynağı açık, açık eğitim kaynağı ile ilgili çok güzel, MOOCs mu olur, başka bir şey mi olur bunların sayısı başka üniversitelerle işbirliği yapılıp açılabilir. Hani dönüşüme destek sağlayıcı şeyler. Hem öğretim üyesi hem öğrenci açısından, diye düşünüyorum.

Uzman 7 ise hem doktora sonrası çalışmalarında gözlemleme şansını bulduğunu belirttiği hem de görev yaptığı üniversitede uygulamakta oldukları öğrenme toplulukları modeline işaret etmiştir. Uzman 7, sözünü ettiği modeli henüz uygulamakta olduklarını, ancak sonuçlarını gözlemleme fırsatını henüz bulamadıklarını belirtmiştir:

Uzman 7: Faculty learning communities diye şeyin …[17]'da faculty learning communities var, yıllardır uyguladığı bir şey. Değişik disiplinlerden hocaları bir araya getirerek bir şey yapıyor bu şekilde gelişimler yaptırıyor. Ben ona çok hayranım. Ben kendim de sevdiğim için bu community fikrini. Ondan sonra ben hem bunu düşündüm hem …[18]'in 2003te teknoloji adapte şeyleri var. Bunlardan bir tanesi de early adopters %36yı alan. Bu işte tamamen kendi kendine öğrenenler var, yenilikçi insanlar var. Onlar %3 mü %4 mü öyle bir şey. Ama bunun dışında öğrettiğin zaman, yani bir şeyi öğrettiğin zaman hemen adapte olan %36 gibi bir early adopters var. O early adoptersa öğretip oradan yayılmasını sağlamak aynı sizin söylediğiniz gibi hocam. Yani o öğrenenler öbür tarafa, ya bir söylentiye uyuyor ya yayılıyor. Biz hocam akademik bilişimde bir çalıştay yaptık. Aslında 25 kişi istedik ama 45 kişiye kadar gitti katılım oldu. Biz sadece hem pedagojik olarak hem de teknolojik olarak işte sanal sınıf nedir, hikaye anlatımı, dijital hikaye anlatımı storyboardda, ondan sonra neydi web tasarımı ve bir de şey oyunla öğrenme gibi 4 topic seçtik. Böyle bir şey yaptık. Biz hocalardan da katılanlarımız vardı. Ondan sonra arkasından biz bunu devam ettirmek istedik. Ama tamamen kendi olanaklarımızla. Dekanlığımız bir oda verdi bize interneti wifi.si olan. Şimdi en sonunda beşinciyi yaptık geçen hafta fakat ne oldu o şey 45 kişiye gönderdik davetiye, bu 45 kişiden dönen hoca sayısı on kişi oldu. Şimdi artı eksi onda gidiyoruz. Artıya çıkmadık hiç, on ve daha az gidiyoruz. Ondan sonra. Kendimiz yiyecek hazırlıyoruz onlara, poğaça börek yapıyoruz. Evde. Brown bag lunches var gene bu şeyde faculty learning communitylerde. Öğlen saati yapıyor o eğitimi. Biz de 11:30'da başlıyoruz, 1'de bitiriyoruz. Dersinden erken çıkan hoca geliyor. Birde de öbür dersine gitsin diye. Ama tabii şimdi ne olacak. Tabii değişik disiplinlerden gelenler var. Hedefimiz şu: yani her birini uygularsam kendi gruplarına, mesela eğitim fakültesinden gelen var, şeyden gelen var mühendislikten bir de kendi fakültemizden. Şu anda üç fakülteden gelenler var. Bu şekilde bir şey başlattık. Ama tabii bunların başarılı olması lazım ve uygulaması lazım ki şey olsun. Bilmiyoruz yani. Böyle bir adım attık.

[17] Kurumun adı uzmanın gizliliğinin korunması açısından verilmemiştir.
[18] Kurumun adı uzmanın gizliliğinin korunması açısından verilmemiştir.

Uzman 2 ise diğer katılımcılardan farklı olarak önemli olanın benimsenen modelin ne olacağı değil, sürecin ne kadar kolay olacağı olduğunu belirtmiştir:

> **Uzman 2:** Blogspotların yüzde aşağı yukarı ampirik yani gözlemlerim, %40ı falan yemek üzerine, hanımlar yaptıkları yemekleri koyuyorlar. Yemek siteleri var. Amerika'da hatta Bianca diye yemek bloğu olan bir kadın var, kitap falan da çıkarttı (tüm katılımcılar onaylıyor) 40 yıl önceki bir yemek kitabı yazarını,… kocası diplomat, o. Yemek, gastronomi konusu yükselen bir trend zaten. Yüzde 30 kadarı da çocuğu şunu yaptım, çocuğuma şunu ördüm, şunu diktim, çocuğum anaokulunda şöyle bir performans gösterdi falan gibi bir şey. Ama % 30 ama işte onun içinde gezi blogları var, kendi yaptığı bir şeyleri sergileyip sattığı bloglar falan var. Şimdi şunu diyeceğim, yani bu blogspot hayır kimse onlara öğretmiyor. Bunların da büyük bölümü ev hanımı. Bunu öğreniyorlar. Demek ki blogspot kendi kendine öğretiyor. Kursa da gitmiyorlar. Demek ki bu şekilde olması lazım. Çok kolay olacak. … Yeni bir yol açıyorsan insanların o yola girmesi için teşvik, tamam ödül, tama ceza falan ama o yolun kolay olması lazım. Eski yollardan daha kolay.

Bazı uzmanlar ise mesleki gelişim sürecinde benimsenecek model kadar eğitimi kimin vereceğinin önemli olduğunu savunmuştur:

> **Uzman 6:** ben bir de değişkenin öğretici kılavuzsa kılavuz, yani hocamın dediği gibi yani öğretenin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bu modellerin üçü de olabilir hani aynı anda olabilir ama öğreten yani bu kağıt olabilir, kişi olabilir, yani kim olduğu önemli değil, ama öğretici çok önemli. En önemli kriter olduğunu düşünüyorum.
>
> **Uzman 9:** Ya ben öğretmenim, ama gidip bir yerde eğitim verdiğim zaman şu olduğunu fark ettim. İlk önce biz vermek zorundaydık, yani ben olduğum için değil. Hocam dediler sen gideceksin. İyi dedim ilk başta biz hatta eğitmen eğitimiyle başladık. Şimdi ben ne kadar uğraşırsam uğraşayım ben öğretmenim. Özlük haklarım öğretmen, yaptığım şey öğretmen, yani her şekilde öğretmenim tamam mı? Ama oraya çıkıp da nerede çalışıyorsunuz dediğiniz zaman şurada Bakanlık yazıyor ya bitti. Ben otoriteyim. Bana ben ders verirken şey olurdu. Sınıf gayet sessiz. Yapalım mı yapalım. Soru soracağı zaman Nefise[19] hanım, bir anda hanım oluyorsunuz, öğretmen değilsiniz. Sonra baktım bu böyle olmuyor. Hocam dedim bu böyle olmuyor, bunu dedim kıralım. Hocam dedi hani sen ver. Ya dedim bu böyle olmaz. Bir grup kurduk. Böyle 20 kişi falan. Bütün eğitimler falan. Başta 45 kişiydik 20ye düştük. Sonra onlarla yetişkin eğitimi ve uzaktan eğitimle ilgili eğitimler vermeye başladık. Hizmet içi eğitim nasıl verilir diye başladık ve biz kendimizi şey pozisyonuna çektik. Şu anda onun evrak işini benim yaptığımı bilen yok. O 1600 kişiyle uğraştığımı bilen yok. Ya da o kadar şikâyetle uğraştığımı bilen yok. Bildikleri tek şey şu, işte Mersin'de Yıldız hanım varmış, o bize eğitim anlattı. Bildikleri bu. Ya da işte XXX hoca var. Şeyde işte İstanbul'da bir yerde. Teknoloji tasarımında, biz teknolojiyi ondan öğrendik. Tüm bütün eğitimlere, hatta artık eğitimlere ben yönetici olarak bile gitmiyorum. Öğretmenlere diyorsunuz gidin anlatın.

[19] Uzmanın kimliğinin gizli kalması amacıyla isim değiştirilmiştir.

> İdareciler, öğretmenler şeyi yapıyoruz, karması yapıyoruz. Onlara da mesela müdür yardımcısı eğitmenimiz varsa onu gönderiyoruz. Daha iyi oluyor.

Uzman 7 ise bu konuda lisansüstü eğitim öğrencilerinden mentörlük alınabileceğini belirtmiştir:

> **Uzman 7:** Bizde de yüksek lisans öğrencileri veriyor bu çalıştaylarımızı. Yani organize ediyoruz. İki hocayız…Yüksek lisans öğrencimiz var 3 tane. Bunun iki tanesi eğitim kökenli değil. Bunlar bilişim kökenli ikisi de. Biri YBS biri bilişim kökenli. Diğer öğrencimiz BÖTE'ci bir öğretmenimiz var, lise öğretmeni. Lisede şey öğretmeni, BÖTE öğretmeni. O 3 yüksek lisans öğrencisi yapıyor. Bir de öğrencilerimiz var. 9 tane öğrencimiz var. Onlar da YBS öğrencisi. Onlar da support system diyoruz biz. Hocaların yanında duruyorlar. Yani yapamadıkları zaman, şey oldukları zaman destek oluyorlar... Ondan sonra yani onu biraz ne için iyi oluyor? Öğretmen öğretmen olunca, hani birbirimize bir şey öğretiyormuş gibi, hani bilmiyorum, acaba şeyler daha mı iyi olur diye düşünüyorum ben. Senin durumun biraz daha farklı benimki. Hani ben anlatsam bir de Aydın[20] hoca anlatsa belki o kadar olmaz ama, şey öğrencileri anlatınca acaba daha mı etkili oluyor diye düşünüyorum bilmiyorum, yüksek lisans öğrencileri. Onları çok sevip sayıyorlar hocam yani. İnanmazsınız. Yani öpüyor ayrılırken. Ondan sonra Aslıcım[21] falan demeye başladırlar. Yani yüksek lisans öğrencileriyle çok iyi.

Özetlenecek olursa, odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik verilecek mesleki gelişim olanaklarının yüzyüze, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmeyi kapsayacak şekilde çeşitli olmasını önermişlerdir. Öğretim elemanlarının iş ve kişisel yaşantılarına göre esnek bir şekilde sürdürülebilecek çoklu gelişim fırsatlarının yaratılması konusunda tüm katılımcılar arasında görüş birliği olmuştur.

5.3.2. Eğitimin içeriğine ilişkin bulgular

Birinci araştırma sorusu bağlamında alanyazında ihtiyaç olarak tespit edilen konuların yanı sıra odak grup görüşmesi katılımcılarına bu çalışma kapsamında tasarlanacak eğitimin içeriğinin hazırlanmasında nelere odaklanması gerektiği sorulmuştur. Uzmanların tamamı içerik konusunda benzer görüşler ifade etmişler ve benzer yanıtları ifade etmektense ilave edilmesini uygun gördükleri içerikleri önermişlerdir. Uzmanların önerdiği konu başlıkları altı başlıkta toplanmıştır (Şekil 5.6):

[20] İsim değiştirilmiştir.
[21] İsim değiştirilmiştir.



Şekil 5.6. *Odak grup görüşmesi katılımcılarının önerdiği eğitim içeriği*

Uzmanlar öncelikle yükseköğretimde dijital dönüşüm konusunda bir farkındalık yaratılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda dijital dönüşümün ne olduğu konusunda bir ön bilgilendirmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

> **Uzman 1:** Dijital dönüşümün tanımıyla başlamamız lazım herhalde. Yani içerikte giriş bölümü, işte dijital dönüşüm nedir? Farkındalık yaratacak bir şeyle başlayıp, o anlamda.
>
> **Uzman 4:** Sadece benim kendi kişisel görüşüm. Karıştırıyoruz. Yüzyüze süreçlerimize teknolojiyi entegre etmek, bu teknoloji tabanlı bir, öğretimi teknoloji destekli hale getirmek başka bir şey. Tamamen bir şeyi uzaktan yürütüyor olmak başka bir şey. Çok evet örtüşen yanları var ama farklılaşan yanları da var. Buna dikkat etmek gerekiyor. Hani senin söylediğin. Bu söylenilen şey, yani hocamızın söylediği hani dijital dönüşüm nedir, neden teknolojiyi kullanmalıyım ayrı bir şey, bunun üzerine bir şeyler veririz olabilir bu eğitimde, ama hani tamamen uzaktan eğitim diyorsak o ayrı bir şey. Böyle bakmak lazım; çünkü buradaki odak noktası dijital dönüşüm. Dijital dönüşüm eşittir uzaktan eğitim yapacağız değil, değil mi?
>
> **Uzman 1:** Ben de bir table of contents hazırladım kendi kafama göre. Bir okuyayım. Bazılarını hocalarım da söyledi, değinmişler. Sayısal dönüşüm nedir diye başlıyor ilk bölüm, altında temel kavramlar, onun altında eğitimde öğretim teknolojileri.

Bir uzman özellikle öğretim elemanının dijital eğitimdeki rolünün neler olması gerektiğinin vurgulanması gerektiğini belirtmiştir:

> **Uzman 7:** Yani burada da aynı şekilde "to be"yle başlamak lazım… Ama önce hocaya dönüşümde senin nerede olman gerektiğini ve nasıl bir rolün olması gerektiğini, arkası sıra gelen bir sürü şey var zaten, ölçmesi-değerlendirmesi… bunları o platformdan çünkü yapabiliyoruz… Yani çünkü mesela Open University'nin işte açık üniversitenin ilk sayfasına gidip destek hizmetlerine baktığımda ben how to be a distance learner diye başlıyor. Mesela

uzaktan öğrenen nasıl olunur. Aynı şey burada da olması lazım. Uzaktan öğretici nasıl olmalı. Bunlar çok bir de içerik olarak o kadar kısa ve öz dokümanlar ki yani biz böyle bir şey yapınca gözünü çıkartabiliyoruz. Sayfalar dolusu metinler falan değil. Kısaca çünkü bu bir sürü şeyi etkiliyor, bir hoca için de öğrenci için de… yani bu çok şemsiye bir kavram uzaktan nasıl öğretici olunur. İçinde bunun işte pedagojisi var, ölçme-değerlendirmesi var. İşte teknik tarafı var okuryazarlık olarak. Bir sürü şey var. Dolayısıyla ilk başlangıç noktası sanki kısaca buradaki adam nasıl olmalı, işte sosyal medyayı mesela nasıl entegre etmeli demin söylediniz, Facebook'u nasıl kullanmalı gibi.

Açık erişim ve açık eğitsel kaynakların yaygınlaşmasına bağlı olarak bazı uzmanlar açık eğitsel kaynaklar hakkında bir bilgilendirme yapılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Uzman 1: Bu açık ders malzemeleri de bir bölüm olabilir. Çünkü bir içerik soruyorsunuz, syllabus soruyorsunuz. Bunun altında opencourseware veya MOOCs gibi şeyler olabilir.

Uzmanlar aynı zamanda açık eğitsel kaynaklar hakkında bilgilendirme yapılmasının yeterli olmayacağını, bu kaynaklara nasıl erişilebileceği konusunda da yol gösterici eğitsel içerik veya eğitimlerin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır:

Uzman 1: Kaynaklara erişim. Yani kişinin internet kullanımıyla birlikte alanıyla ilgili bu dijital dönüşüme yönelik kaynaklara nasıl erişecek. İşte Google var, search machine, arama motorları. Yani buna yönelik bir içerik olması lazım. Burada içerik soruluyor, ama ondan sonra bu içerik, kaynaklara nasıl erişim sağlanıyor.

Uzman 3: O bilgiyi, sorun nedir? O sorunla ilgili ne tür bir bilgiye erişmem gerekiyor, eriştiğim bilgi içinde işime gelen nedir gelmeyen nedir, onları ayıklayabilme gücü demin dedi ya Uzman 2. Hani eskiden biz kaynak arardık, şimdi kaynaklar arasındaki ihtiyaca uygun olan hangisi irrelevant. Yani aslında bir bütün olarak buna bakmak lazım. Yine tabii okuryazarlık.

Dijital ortamlarda, AUÖ ortamlarında ise etkileşimin farklılaşması nedeniyle bir uzman özellikle etkileşim konusuna vurgu yapılması gerektiğini savunmuştur:

Uzman 5: Burada biraz belki teknoloji açısından da içerik geliştirme açısından baktığımızda birkaç noktayı ben eklemek istiyorum. Mesela bir tanesi bu etkileşim tasarımını mutlaka düşünmek lazım bence. Çok boyutuyla. Yani etkileşim tasarımı nasıl yapılır, neler var? Bunların örnekleri üzerinden gidilmeli, yani böyle bir öğretim içeriğinde ben etkileşim tasarımını önemli görüyorum. İkincisi de bununla bağlı olarak engagement, yani bu eğitimde bu angaje etme metodlarını da süreçleri teknolojiyle nasıl oluyor onunla ilgili örneklere bakmak lazım.

Uzman 5 tarafından önerilen diğer bir konu da sınıf yönetimi olmuştur:

Uzman 5: Bir şey daha var. Bence teknoloji girdiği zaman sınıfa zaman yönetimi değişiyor. Teknolojiyle ders yapan bir hocanın zaman algısı da değişiyor bence. Dolayısıyla bunun da nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda da belki eğitim içeriğine bu da katılabilir.

Özetlenecek olursa, odak grup görüşmesi katılımcıları eğitimin öncelikle farkındalık yaratmaya yönelik olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu bağlamda dijital dönüşüm, dijital dönüşümde eğitmen rolleri, AEK ve KAÇED'ler, teknoloji entegrasyonu ve etkileşim konularının öncelikle ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

5.3.3. Eğitimde kullanılacak pedagojik yaklaşımlara ilişkin bulgular

Odak grup görüşmesi katılımcılarına tasarlanacak eğitimin hangi pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanması gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarının üç tema altında toplandığı görülmüştür. Odak grup görüşmesi verilerinin derinlemesine analizinden elde edilen tema ve alt temalar Şekil 5.7'de sunulmuştur:



Şekil 5.7. *Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre mesleki gelişim etkinliğinde benimsenecek pedagojik yaklaşımın özellikleri*

Odak grup görüşmesine katılan uzmanların tamamı öğretim elemanlarına verilecek eğitim veya sağlanacak platformun esnek bir yapıya sahip olması gerektiğini, geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi zaman ve mekân sınırlaması olan etkinliklerden oluşmaması gerektiğini savunmuştur.

> **Uzman 6:** Yani öğrenciye tek bir yöntemle öğretim uygulamadığını kendin söyledin. Yani onlara şunu da yaptırıyorum, bunu da yaptırıyorum. Bunda da aynı şey geçerli, çünkü bazı insanlar o bizim verdiğimiz senkron derslere katılır ama orada hiç aktif olmazlar. Ama oradadırlar. Bazıları hiç orada olmak istemez ve orada değildirler. Yani bu bir seçim, canım ne istiyorsa bireyselleştirilmiş daha doğrusu her türlü şeyi, öğrenme şeklini kapsayıcı bir şey olması lazım. Tek bir formülü yok gene bunun da.
>
> **Uzman 5:** Bizde mesela uzaktan eğitim sisteminde lisans öğrencilerine devam zorunluluğu koymuşuz. Yönetmelikte öyle. Çocuk diyor ki hocam cep telefonumdan bağlanıyorum diyor, koyuyorum masaya gidiyorum diyor. Beni zorlamayın diyor yani aslında. O da bağlandı mı bağlantı, çünkü bağlantıyı ölçülüyor, ölçüyoruz.

Uzmanların dile getirdiği diğer konu ise eğitimde kullanılacak içeriklerin sunum biçimi ile ilgilidir. Uzmanlara göre eğitim içeriklerinin sunum biçimi eğitime katılımı etkilemektedir. Odak grup görüşmesi katılımcılarının çoğuna göre, sunulacak içerik ve etkinliklerin kısa ve öz olması gereklidir. Uzun etkinlik ve dokümanların kullanılabilirliğinin sınırlı olduğu dile getirilmiştir.

> **Uzman 7:** X[22] üniversitesinde de hocalar aynı şeyi söylediler. Instruction design bölümü dediler çok uzun açıklamalar yazıyor. Biz onu okuyamıyoruz dediler. Bunlar işte şey yapmak için bir sürü şey yazmışlar. Bir yollar var ama gidiyorlar, uzun uzun. 20 dk. 30 dk."
>
> **Uzman 4:** Kısa ve öz olması lazım. Çok çeşitler olması lazım. Byte size learning diyorlar ben çok seviyorum. Yani içerik şey, şöyle bir sıkıntı var. O zaman her şeyin bir paket içinde verilmesi. Bunu herkes istediğini alsın, istediği zamanda tüketsin. Bu şekilde olması lazım. Bir tür zaten eğitim değil, yani bunu arasındaki ayrımı yapmak gerekiyor. Sınıflarda da biz 3 saatte bir şey öğretmiyoruz, kapı açıyoruz. Onlar bir şekilde birbirlerinden öğreniyorlar, ya bir yerlere gidip merak edip öğreniyorlar falan. Destek niteliğinde olmalı. Yani bu bilgilendirme. Mesela bu TED Talks denildi ya orada da bilgilendirme başka bir şey. Yani öğrenmesine yardımcı olmak başka bir şey.

Sunulan içeriklerin özellikle soru-cevap türü etkinliklerin hem dikkat çekici hem de etkili olacağı vurgulanmıştır:

> **Uzman 5:** Böyle nokta atışı soru-cevap tarzı şey çok etkili olabilir yani. Öbür türlü yetişkin eğitiminde öyle yaparak-yaşayarak öğretme, onu probleme gömme uygulanabilir mi? Mesela benim onlar hiç hoşuma gitmezdi. Niye? Çünkü orada işte onu yapmak istemiyorum. Yani o bilmediğim anlamına gelmiyor.

Bir uzman sağlanan bu türlü kısa içeriklerin animasyonlu olması durumunda daha dikkat çekici olacağını, kullanıcıların motivasyonunu arttıracağını belirtmiştir:

> **Uzman 2:** Yani biz Türk milleti olarak uzatmayı, dolaştırmayı çok seviyoruz. Hani bazı şeyler dolambaçlı, kompleks falan şeyler olabilir ama bunun en benim gördüğüm örneklerden

[22] Uzmanın kimliğinin gizliliğinin korunması için üniversitenin ismi belirtilmemiştir.

yani eğitimin içeriği değil de içeriğin biçimi, sunum biçimi çok belirleyici. Storybooklar var bu sinemacıların çok kullandığı. Çok güzel bir şey. Bazı bilgiler de koyuyorlar… Bu tür şeyler, içerik biçimleri direk damadan veriyor. Yani text yerine ya da animasyondan, yani bir anlamda animasyon sayılabilir bunlar gerçi ama videoklipten de daha şey. Çizgi olduğu için daha yalın algı sağlayabiliyor.

Bunlara ek olarak öğretim elemanlarına sunulacak eğitim ve platformlarda akran etkileşiminin yoğun olarak sağlanması gerektiği, çünkü kişilerin eğitmenden çok meslektaşlarıyla etkileşime geçmeyi tercih ettikleri belirtilmiştir:

Uzman 2: Sonunda şeyi keşfettim. Verimli toplumda danışma diye on beş yirmi yıl yaptım. Dedim çocuklar bu işleri siz yapacaksınız. Ben karışmayacağım. Ben kontakları kuracağım. Gezi düzenliyorlar otobüs full, seminer düzenliyorlar, full. Bir şey icat ediyor. İşte atıyorum sertifika veriyor, geliyor bana imzalatıyor. Bütün sınıf orada. Ondan sonra bir daha elimi sürmedim. Yani peer dediğimiz, kendi akranından öğrenmek, kendi akranıyla iş yapma, kendi akranlarını organize etme çok bir büyük kaynak aslında.

Uzmanlara öğretim elemanlarının birbirleriyle etkileşiminin nasıl sağlanması gerektiği sorulmuştur. Yanıtlarda iki farklı görüş belirmiştir. Uzmanların bir kısmı eğitimler planlanırken beceri ve bilgi düzeyine göre bir sınıflama yapılması gerektiğini; çünkü daha üst düzey becerileri olan öğretim elemanlarıyla aynı grupta yer alan daha az beceriye sahip öğretim elemanlarının etkileşime girmekten kaçınabileceğini belirtmiştir.

Uzman 1: İki yüz tane öğretim elemanına bu e-dönüşümle ilgili bir eğitim vermek istiyorsunuz. Bunlar otuzarlık kırkarlık gruplara böldünüz yüzyüze veya işte diğer şekillerde yapacaksanız. Bu grupları kurarken aynı bölümden iki insanı bir gruba koymamak gerekiyor. Yani bu önemli bir şey diye düşünüyorum çünkü orada aynı bölümden iki arkadaş aynı ortamda olurlarsa konuşmazlar. Tepki vermezler. Bilgileri, bilgisizliklerinin ortaya çıkacağını düşünebilirler ki olabilir, olabilir de. Zaten o kursu almalarının nedeni bilgi sahibi olmak, ama bir yerde pot kırabilirler ve mahcup olabilirler. Bu da yayılır bölüme. Dolayısıyla bu eğitim planlamasıyla ilgili de belki bir şeyler düşünmek lazım… Burada etkileşimli bir dersse yani orada sorun yok. Yani fazla siz karşı tarafa bir soru sormuyorsa, ama size bir takım sorular sorularak bir şey bildiğinizi ölçmeye dayalı bir eğitim varsa orada sıkıntı olabilir. Yani susabilir, susabilir diye düşünüyorum.

Uzman 3: "Sınıfta soruyu kim sorar öğrenci sorar veya öğretmen sorar. Kim yanıtlar öğrenci sorduysa öğrenci yanıtlar, öğretmen sorduysa öğrenci yanıtlar. Şimdi aslında bu hepimizin de mi çok büyük çoğunluğumuzun yaptığı bir şey tabii ama yanlış bir şey. Bunu konuştuk. Bu yanlış bir şey. Niye yanlış? İşte öğrenci soru soruyorsa bırak diğer öğrenci yanıtlasın, fırsat işte etkileşim fırsatı, ama tabii bunu üsluplu bir şekilde yapmak lazım. Bunu rastgele seçim yaparsan sınıfta çatışmalara yol açarsın. Ergenler arasında olabilir bu, üniversitedeki yetişkinler arasında da olabilir. Biz öğretim üyeleri arasında da olabilir o çatışma.

Uzman 10 ise öğretmenlerde tersi bir durum söz konusu olduğunu, öğretmenlerin özellikle kendi kurumlarından kişilerle eğitim almayı tercih ettiklerini belirtmiştir:

> **Uzman 10:** Sizin hocam çok ilginç geldi bu söylediğiniz. Çok tersi bir yaklaşım var. Eğer bir eğitim verilecekse bazı vakıflar da buna dikkat ediyor mesela, o okulda, o okulda öğrenmeyi tercih ediyor mesela, öğretmenlerde öyle bir şey var. Öğretmenler kendi ekosistemleri olduğu için orada eğitim vermeyi, onun içerisine dışarıdan bir okulu getirmemeyi tercih ederler mesela.

Aynı zamanda akranların muhakkak sisteme dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir projesinde kültürel farklılıkları çalışan bir uzman özellikle Türk kültüründe akranların muhakkak sistemde birlikte çalışmalar yapabileceği alanlar ve iletişim kanalları kullanılması gerektiğini vurgulamıştır:

> **Uzman 6:** Bu kültürel yapıda hiçbir şekilde akranını devre dışı bırakmaman gerekiyor. Yani öğretim elemanlarının etkileşiminde hem evet birbirlerine muhakkak erişimi olmalı, istediklerinde istediğiyle mitoz, mayoz bölünebilmeli. İşte o whatsapp gruplarında kendi aralarında seven anneler görüşüyorlar, onlara ilişkin bir yazı okumuştum. Bazı anneler her grupta varlar. Bazı anneler birbirlerini sevmiyorlar falan. Burada da aynı o sosyal ağı, o nasıl, yani yüzyüzedeki sosyal ağda ne yaşıyorsa orada da aynı şeyi yaşıyor olabilmeleri lazım bence.

Özetlenecek olursa, odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarının dijital dönüşümüne yönelik tasarlanacak bir eğitimin geleneksel öğrenme yaklaşımlarını benimsememesi, esnek bir yapıya sahip olması konusunda görüş birliğine varmışlardır. Eğitimlerde içeriklerin kısa ve öz şekilde sunulması, özellikle video-animasyon içeriklerin etkili olacağı belirtilmiştir. Etkileşim konusunda ise genellikle meslektaşlar arası etkileşimin sağlanması gerekliliği vurgulanmış, ancak eğitimi alacak öğretim elemanlarının eğitim içerisinde nasıl gruplanması gerektiğine ilişkin görüş birliği oluşmamıştır.

5.3.4. Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansının nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin bulgular

Uzmanlara dijital dönüşüme yönelik bir eğitim verilen öğretim elemanlarının eğitimdeki performansının nasıl değerlendirilmesi gerektiği sorulmuştur. Akran dönütü, katılım sertifikası verilecekse neye göre verilmesi gerektiği, ön test-son-test gibi uygulamalar mı yapılması gerektiği sorulduğunda uzmanlar oldukça çeşitli cevaplar vermişlerdir.

Bazı uzmanlar böyle bir eğitimde öğretim elemanlarının performansının formal bir şekilde belirli ölçme araçlarıyla değerlendirilmesinin zorunlu olmadığını belirtmişlerdir.

> **Uzman 8:** Değerlendirme yapsak ne olur yapmasak ne olur?... şimdi bu dönüşüme zaten hazır değilse…
>
> **Uzman 9:** Mesela performans vermedi yapmadı ne olacak? Şöyle söyleyeyim. Hani Öğretmen geldi oraya, ya da hocalarımız geldi oraya, kendini uzaktan eğitimde geliştirmek için öğrendi öğrendi, siz arkasından ister web araçlarıyla bir etkinlik koyabiliriz. Mesela deriz ki bir tane video çek koy. Mesela onu padlet'e yapıştır. Sonra onu kendi portfolyosuna ölçebiliriz. Yapmadı? Yani şöyle bir şey var. Ben orada ona zaman harcamak istemiyorum, öbür tarafta işim var ve internette öğrendiğimle uzaktan eğitimimi tasarladım. Yani hocamın dediği gibi ölçmesek ne olacak? Şey burada kritik bir soru gibi. Bıraktı yarıda, drop out oranı uzaktan eğitimde çok yüksektir ya da şey ya benim için sertifika önemli değil ve bu etkinliklerle ölçme-değerlendirmeyle vakit harcamak istemiyorum ama bütün içeriği okudum ve bunu sınıfımda uyguluyorum. O zaman ne yapacağız?
>
> **Uzman 4:** İnsanlara yok işte geleceksin sınav olacaksın, işte senin şu performansına bakacağız. Zaten bu iş biraz inanç işi biraz kendini geliştirmeye bakacak. O yüzden böyle formal bir değerlendirme olmamalı.

Bazı uzmanlar ise eğitim süresince yapılacak değerlendirme etkinliklerinin işlevsiz olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim içerisinde kısa vadede yapılan performans değerlendirmelerinde dönüşümün ölçülmesinin mümkün olmadığını, öğretim elemanlarının kendi verdikleri derslerde eğitim süresince edindikleri bilgi ve becerileri uygulayıp uygulamadıklarının görülmesi gerektiğini, bu nedenle de öğretim elemanlarının uzun vadede değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

> **Uzman 2:** Bence bir yıl sonra değerlendirelim.
>
> **Moderatör:** uyguluyor mu?
>
> **Uzman 1:** evet kullanmaya başladı mı? Yoksa sınav yapamazsın, bir şey yapamazsın.
>
> **Uzman 2:** Şeyde de Üniversite mezunu olurken yapılan değerlendirme anketlerine de karşıyım. Onları da iki yıl, üç yıl, dört yıl sonra yapmak lazım. Yani ders değerlendirme, hoca değerlendirme, bölüm değerlendirme, bir zahmet 3 yıl sonra onlara erişip e-maille ya da çağırıp üniversiteye bir mail grubuyla falan hani yüzyüze de tartışılabilir. Yani mezun olurken adam bir taraftan mülakatlara giriyor bir taraftan işte mezun olmaya çalışıyor falan kalkıp seni değerlendir, doğru değerlendirecek hali yok. Dersi kötüyse zaten eksi veriyor. Kafadan. Yani burası Amerika değil. Belki Amerika'da da öyle yapıyor, bilmiyorum. Güvenmiyorum; ama bir sene sonra bakılır. Ne yapmış? Almış mı? Almamışsa niye alamamış, ne yapmamız lazım?
>
> **Uzman 7:** Bir sene sonra mesela şey yapıyorlar hani orada öyleydi. Hocalarla görüşmeler yapıyorlar. Kullanıyor musunuz? Ne derecede kullanıyorsunuz? Ama daha çok o performans,

hocaların performansından çok bu eğitimi verenlerin performansını ölçmeye çalışıyorlar. Hani şey, işe yaradı mı falan gibi bakmaya çalışıyorlar."

Uzman 4: En son belki küçük bir anketle genel olarak nasıl iş yaptığına bakılabilir, ama önemli bir şey daha sonra bir etki analizi yapılmalı, belli bir süre sonra. Gerçekten burada derste kazandıklarını şey yapabiliyor mu? Hayatına yansıtabilmiş mi? Onlara bakılmalı diyorum.

Uzman 9: Burada bahsettiğimiz şey hani öğretim elemanlarının performansını değerlendiriyoruz ya eğer şey üniversite senatosu bütün öğretmenler, yani bütün öğretim elemanları kendi derslerini uzaktan eğitim haline getirecek dese de demese de buradaki değerlendirmeyi nasıl yapacağız diye bir soru sorduğu zaman ben yanlış anlıyor olabilirim ama o olay şöyle oluyor. Zorunlu olsa da uzaktan eğitime bir şey çevirmek zorunda, isteyerek de yapsa çevirmek zorunda. O değerlendirmeyi yaparken ben ne yaptığına bakmamız gerektiğini söylüyorum. Yani gidip hocayla konuşmak değil de o, o ortamda ne yapmış? Yani zorunlu olarak dersini uzaktan eğitime çevirse de yaptığına bakalım, isteyerek yapsa da yaptığına bakalım. O performansı değerlendirmesinden kasıt, yani benim anladığım o tarafta. Senato bunu ister zorunlu hale getirsin isterse benim inisiyatifimde…

İki uzman ise öğretim elemanlarını performansının değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının ders verdiği öğrencilerden görüş alınması gerektiğini belirtmişlerdir:

Uzman 9: Şayet öğretim elemanının eğitimdeki performansını değerlendireceksek o derste sertifika vermenin veya o işte derste ön-test son-test yapmanın değil hocamın da dediği gibi orada bir yıl sonra ne yaptığına, hani bu ne yaptı dediğim gibi birden fazla şeyi vardır, öğrenciye etkisine kadar bakacaksanız sınıfa girip ya da 3 yıl öncekine geri dönüp yani bilmiyorum öğrenciyle de bir gözlem yarı-yapılandırılmış, yapılandırılmış bir toplantı bilmem ne bilmiyorum yani onu seçersiniz, duruma göre de seçilebilir, ama oraya bakılması gerekiyor bence. Yani bunu zorla mı yaptı, senato mu söyledi bilmiyorum, kendisi mi istedi onu da bilmiyorum.

Uzman 6: O zaman bence paydaşlarına da sorulması gerekiyor. Yani öğrenciye de sorulması gerekiyor. Ela ders hazırladıysa sadece ben niceliksel ölçülsün, kaç kere tıklandı, kaç kere o materyal seyredildi, bu önemli olabilir. Ama o materyali algılanan kalitesi ve öğrenme üzerine etkisi sadece hocanın yaptığı şey değildir. Paydaşı, en önemli paydaşı kimse alıcısıdır, yani müşteriyse müşteri, öğrenciyse öğrenci, dışarıya yapılıyorsa dışarısı, onlara da soruyor olması gerekiyor. Yani bu eğitim iyi bir eğitim miydi? Biz bu dersi iyi ki böyle mi aldık hani, bir şey öğrendik mi bu dersin sonunda.

İki uzman öğretim elemanlarının performansının formal olmasa da bir şekilde eğitim içerisinde de değerlendirilmesi gerektiğini, bunun da çeşitli yollarla yapılabileceğini belirtmiştir.

Uzman 9: Şimdi bir öğretim elemanının dersini uzaktan eğitimle ilgili bir şey aktarmasını istiyorsak büyük bir ihtimalle ona bir uzaktan eğitim portalı da sağlanması gerekiyor değil mi? O zaman hiç değerlendirme ya da performansı ilk başta söz etmeyip o imkanlar ona

> sağlandıktan sonra orada ne yaptığı analiz edilebilir belki, yani eğer orada bir şey yapmıyorsa, yaptıkları belli bir şey varsa yine bir geri dönülüp onun içerisinden bir örneklemden soru sorulup bakılabilir. Yani ortamı bu bahsettiğimiz uzaktan eğitim olduğu için bu ortam olmak zorunda, orada ne yapıyor? Orayı analiz edebiliriz. Hani hiç hocayı kasmadan ya da şey yapmadan ne yaptı, kaç tane, bu betimsel olur ama kaç tane video çekmiş, kaç tane öğrenci girmiş, yani zaten orada bir şeyler yolunda gidiyorsa, bir şeyler oturmaya başlamışsa böyle bir büyüme, bir hareketlilik, bir şey gözükür. Hani orada bir ağdaki şey görülebilir.

Bunlara ilave olarak bir uzman oyunlaştırma unsurlarının da değerlendirmede kullanılabileceğini belirtmiştir.

> **Uzman 4:** Bazı şeyler var hani oyunlaştırma kullanmak, yani bunu gibi rozetlerdir, şunlar bunlar; çok şey yapılabilir de nitel olarak da aslında çok da test etmedik. Rozetler mesela herkes kullanıp duruyor ama ne kadar işe yarıyor Türkiye'de emin değiliz. Bir ortam oluşturdunuz. Oradan siz merak ettiniz bir konuyu, gittiniz bir şeyi, videoyu izlediniz ya da bir şey öğrendiniz. O onu yapık hemen size bir rozet veriyoruz.

Uzmanlardan biri öğretim elemanlarına soru sordurmanın da bir yöntem olarak kullanılabileceğini, bu sorular aracılığıyla nelerin anlaşılıp anlaşılmadığının keşfedilebileceğini önermiştir.

> **Uzman 3:** Yani değerlendirme yöntemlerinden birisi zorunlu olarak herkesten soru almak olabilir. O konuyu anlamış olsun olmasın. Bu sayede konuyla ilgili açığa çıkmayan bölümler, durumlar ortaya çıkabilir. Neleri yenilemek gerekir, neleri tekrarlamak gerekir, o şansı elde etme durumu söz konusu olur.

Özetle, odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarına yönelik hazırlanacak mesleki gelişim etkinliğinde formal ölçme-değerlendirme unsurlarının çok da işlevsel olmayacağını savunmuşlardır. Bunun yerine öğrenmenin davranışlara etkisinin ölçülmesiyle daha etkili sonuçlar alınabileceğini savunmuşlardır.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Öğretim Elemanlarının Aldıkları Eğitimin Başarısının (Etkililiği, Verimliliği, Çekiciliği, vb.) Nasıl Değerlendirilmesi Gerektiği

Dördüncü araştırma sorusu bağlamında odak grup görüşmesi katılımcılarına öğretim elemanlarına sağlanan eğitimin nasıl değerlendirilmesi gerektiği sorulmuştur. Bu konuda da uzmanlar farklı önerilerde bulunmuşlardır (Şekil 5.8):



Şekil 5.8. *Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre eğitimin değerlendirilmesi için kullanılabilecek yöntemler*

Bir uzman eğitime katılan öğretim elemanlarına anket yoluyla ulaşılabileceğini, bu tür anketlerin kısa, etkili ve verimli olduğunu belirtmiştir:

> **Uzman 4:** Onlara soracağız. Ben önemsiyorum hani her ne kadar hocam şey diyordu anketlere inanmıyorum dese de bence küçük basit, açık uçlu sorulardan oluşan, özellikle açık uçluya yazıyor da insanlar, özellikle gönüllülükle gelmişse. Zorlamayla geldiyse zaten senin istediğin bir şeyi yazmıyor. Zaten o bitti gitti, ama bir başka şey için geldiğinde yazıyorlar. Ama ondan sonra aslı önemli olan, işte bunlar gerçekten önemli. Sadece onların beyanı değil daha sonrasında bir etki analiziyle o zaten hem yapılan eğitimin, hocanın şeyini ortaya koyacak. Verimliliği nasıl aldığına bağlı.

İki uzman alınan eğitimlerin kurum içinde ve dışında tanınmasının da bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini, katılımın yaygınlaşmasının veya eğitime talebin artmasının da bir gösterge olarak kabul edilebileceğini savunmuşlardır.

> **Uzman 4:** Mesela çekicilik daha başkaları geliyor mu gelmiyor mu açtığın eğer MOOC'sa, MOOC'sa ya da başka bir şeyse insanlar geliyor mu gelmiyor mu ona bakmak gerekiyor. Benim diğer evet zaman, emek, maliyet düşünüyorsan ona göre hesaplamasını yapmak gerekiyor orada."
>
> **Uzman 9:** Bizim şöyle bir şey oldu. Geçen gün bir hoca başka bir proje dersim var benim. Proje dersine jüri diye başka bir bölümden bir hocaya davetiye yollamıştım. Ondan sonra hoca bana şey yazmış. XXX'te[23] benim yaptığınız YYY[24] çalıştayı bizim akademide konuşuluyor demiş. XXX'te konuşuluyor demiş. Mesela bu da bir değerlendirme. Kulaktan duyma ya da başkalarının birbirine aktarması, tabii pozitif mi negatif mi orasını daha araştırmadık. Araştıracağız.

[23] [Uzmanın kimliğinin gizliliğinin korunması amacıyla isim verilmemiştir]
[24] [Uzmanın kimliğinin gizliliğinin korunması amacıyla isim verilmemiştir]

Bir uzman yine eğitimi alanlara sorulmasının önemli olduğunu, çünkü bu türlü bir eğitimin değerlendirilmesine kaynak olabilecek bir referans noktasının olmadığını belirtmiştir.

> **Uzman 5:** Aslında bunlar da olabilir ama ben bu tarz uygulamaları değerlendirme kapsamında, kavramının dışında bir şekilde ifade edilmesini daha anlamlı buluyorum. Yani bunu değerlendirmemiz için bizim bunun altını doldurabilecek bir şeyler de olabilir. Bazıları değerlendirmeyi sadece sınav sonucu olarak tanımlayabilir, bazıları bunu sadece not olarak da görebilir. Ama bunu yerine başka bir kavramla bunları düşünsek, mesela mesleki gelişimden bahsettik. Mesleki gelişim hep bir süreç. Ama şu anda konuştuğumuz şeyler hep sonuç odaklı gibi duruyor. İşte bu 25 yıl örneği. 97 yılıydı sanırım ben bir projede çalışıyordum o zaman. Bu Blackboard ve Web-CT öncesi ilk şey oluşturulması süreciydi, kampüs çapında LMS yapıyordu üniversite. Bizim de birim yapıyordu onu. İşte hep bu konu geliyordu önüne hocanın? Oradaki tartışmaları gözümün önünden geçiriyorum. Hoca mesela hiçbir zaman göstergeler üzerinden hep karşı çıktı. Yani işte herkes soruyordu, peki bunu kaç kişi kullanacak? Kaç derste kullanacağız, nasıl yapacağız, rapor istiyorlardı. Şimdi bu batının kültürüyle düşündüğünüz zaman bunlar kaçınılmaz bir gösterge. Orada mesela şöyle ilginç bir şey yapmıştı, çıkış yapmıştı hoca o zaman. Bunu dedi bir karşılaştırabilecek bir platformumuz yok. Yani bunu neyle karşılaştıracağız? Yani değerlendirme yapabilmeniz için bir şey koymanız lazım. Yok ki dedi yani, bu ilk oluyor böyle bir şey. Dolayısıyla bunu dedi bizim experiment etmemiz lazım, açmamız lazım ve görüş toplamamız lazım. Israrla onun üzerinde duruyordu mesela. O bana çok mantıklı geldi o zaman. Baktığınız zaman mesela siz böyle bir uygulama da olmadığı için nereye bizi götüreceğini bilmiyoruz.

İki uzman ise yine etki analizinin eğitimin değerlendirilmesi için de uygun olduğunu örneklemiştir:

> **Uzman 4:** Asıl önemli olan, işte bunlar gerçekten önemli. Sadece onların beyanı değil daha sonrasında bir etki analiziyle o zaten hem yapılan eğitimin, hocanın şeyini ortaya koyacak. Verimliliği nasıl aldığına bağlı.
>
> **Uzman 2:** Konuyla uzaktan ilgili ama 26 yıl önce Kent Koop'ta çalışırken Stockholm mimarlık fakültesi bir panele davet etti. Yani forum gibi panel. 30 kişi falanız. Rinkeby-Kista mahallesindeki yabancılaşma sorununu nasıl çözeriz temalı. Orada da bizim Türk işçiler işte Sırp işçiler, Polonyalılar bilmem ne oturuyor. Yeni bir kent her şeyiyle altyapısı ama canlılık yok. Bunu nasıl aşarız falan gibi işte sorular orada da konuşuldu. Hatta çok güzel bir de anı şeysi vermişlerdi, yerel ağaçlardan bir kuş yuvası ve içinde bir kuş var, saklıyorum. Geçen yıl geldiler, nereden buldularsa 25 yıl geçti, biz aynı panelistlerle bu oturumu tekrarlamak istiyoruz. Şimdi bu iki şeyi gösteriyor. Bir batının uzun soluklu planlama yaklaşımı, biz üç sene sonra unuturuz bir daha filan yani ne yapacaksın, ikincisi bazıları ölmüş işte toplandık falan. Gene götürdüler. Rinkeby-Kista'ya. Baktık işte şunları yaptık, bunları yaptık, mimarlarımız şunları yaptı, belediye bunu yaptı. Nasıl değişimi görüyorsunuz diye tekrar

sordular. Yani bu da işte bir performans. Öyle 2 yıl 3 yıl değil 25. Yani benim hayatımda inanılmaz bir şey.

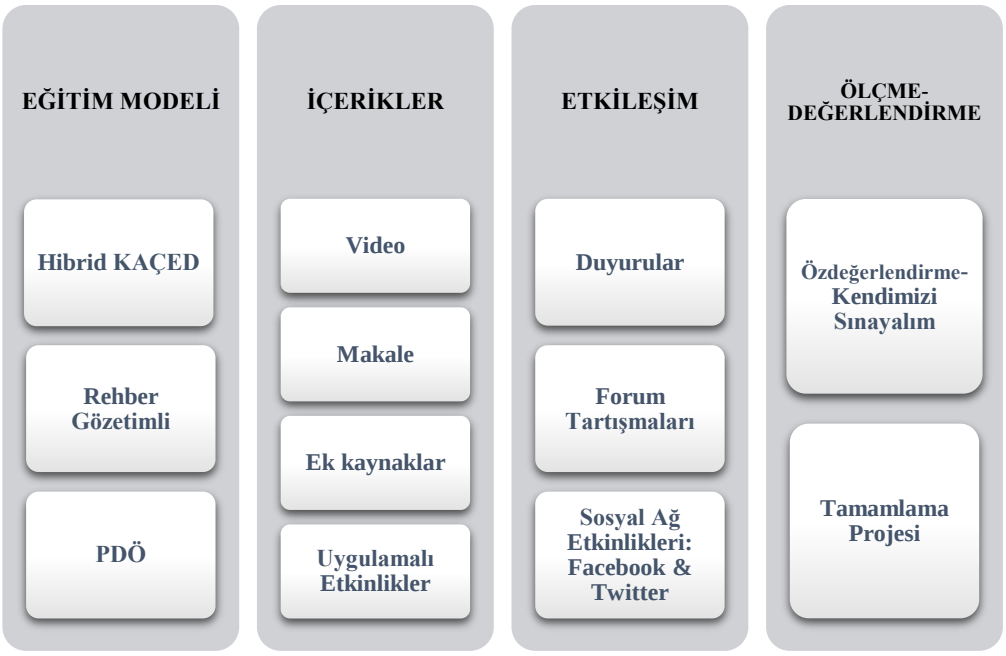
Uzman 2 aynı zamanda eğitime katılan kişi sayısına bağlı olarak yüzyüze görüşmelerle de eğitime ilişkin veri toplanabileceğini belirtmiştir:

> **Uzman 2:** Şeyi önerecektim. Bir mangal partisi yapılır bittiğinde, orada ayaküstü konuşulur nasıl buldun falan diye.

Özetle, odak grup görüşmesi katılımcıları eğitimin başarısının değerlendirilmesinde anket, görüşme, tercih edilirlik ve uzun vadeli etki analizi gibi farklı yöntemler kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

5.5. İlk Dört Araştırma Sorusuna İlişkin Toplanan Veriler Doğrultusunda Tasarlanan Eğitim

Araştırmanın birinci aşamasında sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi bulgularından elde edilen veriler ve araştırmacının erişebildiği olanaklar doğrultusunda öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerine katkı sağlamayı hedefleyen bir mesleki gelişim eğitimi tasarlanmıştır. Tasarlanan eğitimin genel özellikleri Şekil 5.9'da özetlenmiştir:



Şekil 5.9. *Tasarlanan mesleki gelişim etkinliğinin genel özellikleri*

5.5.1. Eğitim modeli

Tasarlanan eğitimde benimsenecek modele karar verirken araştırmacının elindeki olanakların yanı sıra alanyazından elde edilen bilgiler, sistematik alanyazın taraması aşamasında elde edilen bulgular ve odak grup görüşmesi bulgularından yararlanılmıştır.

Sistematik alanyazın taraması bulgularına göre öğretim elemanları en çok yüzyüze çalıştay türü etkinlikleri tercih etmektedirler. Ancak yine aynı çalışmalar incelendiğinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri arasında yoğun iş yükü, yönetim desteği olmaması, eğitimlerin ücretli olması, eğitimlerin zamanlamasının uygun olmamasının araştırmalarda en sık yer alan nedenler olduğu görülmüştür. Odak grup görüşmesi katılımcıları ise öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına uygun esnek yapıda bir mesleki gelişim modeli önermişlerdir. Odak grup görüşmesi katılımcıları aynı zamanda tasarlanacak eğitim modelinin katılımcılar arasında etkileşime olanak sağlayan bir model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın ve araştırmacının olanakları dâhilinde eğitimin öğretim elemanlarının dile getirdikleri yapıyı sunabileceği düşünülen bir KAÇED olmuştur. Eşzamansız yapısıyla KAÇED'lerin öğretim elemanlarının yoğun iş temposu arasında diledikleri hızda ilerleyebilecekleri bir yapıda ve esneklikte olması; eğitimin tamamen ücretsiz olması nedeniyle öğretim elemanlarına ek maliyet oluşturmaması bu tür bir mesleki gelişim etkinliğinin uygun olduğu kanısını uyandırmıştır.

Eğitimin tasarımı Hibrid KAÇED olarak yapılmıştır. Bu tür KAÇED'in tercih edilmesinin nedeni tasarımın tüm içeriklere erişilebilecek ortak bir platformun yanı sıra katılımcılar arası formal olmayan etkileşimlere de olanak tanımasıdır. Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi KAÇED platformunda yürütülecek ders için sosyal ağ hesapları oluşturulmuştur. Ders için bir Twitter hesabı (@MOOC_ES_005) ve ders süresince kullanılacak bir twitter etiketi (#hashtag) oluşturulmuştur (#ES005). Ayrıca ders için bir facebook grubu oluşturulmuş ve grubun bağlantısı da ders izlencesinde (EK 13) katılımcılarla paylaşılmıştır (Görsel 5.1):

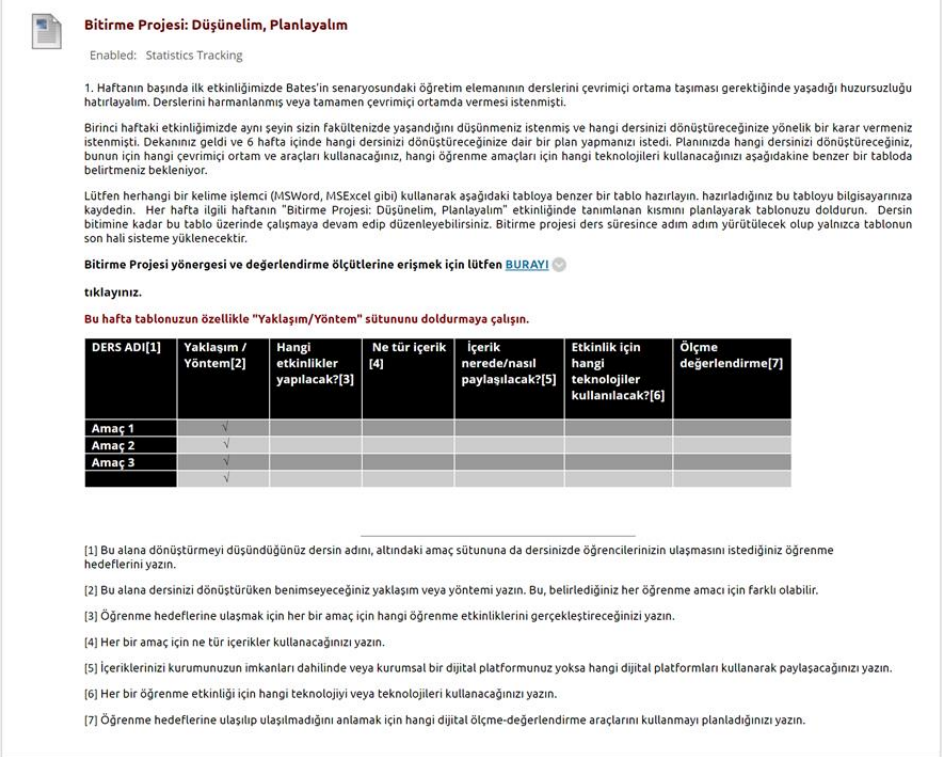


Görsel 5.1. *Dersin sosyal ağ hesapları*

Odak grup görüşmesi katılımcılarının vurguladıkları bir diğer nokta da eğitim süresince eğitim sorumlusu ile iletişim olanağı olan bir modelin gerekliliğidir. Bu nedenle dersin içerikleri bireysel öğrenmeye uygun tasarlanmış olmakla birlikte, eğitimin bireysel öğrenmeye dayalı değil, rehber gözetimli olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Bu sayede dileyen öğretim elemanları eğitime tamamen bireysel öğrenmeye dayalı katılabilecekken, dileyen öğretim elemanlarının da rehber gözetimi sayesinde öğreten-öğrenen ilişkisini kurabileceği bir yapı oluşturulmuştur. Bu durumda ders yürütücüsü olan araştırmacı ders izlencesinde (EK 13) iletişim bilgilerini katılımcılarla paylaşmış, aynı zamanda ders süresince duyuru ve forumlarda aktif olarak süreci takip etmiştir.

Odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesini ve geliştirilmesini hedefleyen bir mesleki gelişim etkinliğinde belirli bir pedagojik yaklaşım olmasının gerekli olmadığını, ancak eğitimin esnek olması gerektiğini, zaman-mekan kısıtlamalarının olmaması gerektiğini belirtmiştir. Tasarlanan eğitimin bir KAÇED olması sebebiyle bir ders yapısına uygun bir öğretim tasarımı yapılması gerekli olmuştur. Bu aşamada yetişkin eğitimi bağlamında yetişkinlerin gerçek hayat problemleri ile karşılaştıkları öğretim süreçlerinin yetişkinlerin öğrenme süreçlerine daha uygun olduğu (Knowles, 1990; Knowles vd. 2015) görüşüne göre hareket edilmiş ve öğretim tasarımında Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu amaçla, dersin birinci haftasında öğretim elemanlarına bir senaryo verilmiş ve ikinci haftadan itibaren ders süresince verilen senaryodakine benzer şekilde,

yürütmekte oldukları derslerden birine ilişkin bir dönüşüm planı hazırlamaları istenmiştir (Görsel 5.2):



Bitirme Projesi: Düşünelim, Planlayalım

Enabled: Statistics Tracking

1. Haftanın başında ilk etkinliğimizde Bates'in senaryosundaki öğretim elemanının derslerini çevrimiçi ortama taşıması gerektiğinde yaşadığı huzursuzluğu hatırlayalım. Derslerini harmanlanmış veya tamamen çevrimiçi ortamda vermesi istenmişti.

Birinci haftaki etkinliğimizde aynı şeyin sizin fakültenizde yaşandığını düşünmeniz istenmiş ve hangi dersinizi dönüştüreceğinize yönelik bir karar vermeniz istenmişti. Dekanınız geldi ve 6 hafta içinde hangi dersinizi dönüştüreceğinize dair bir plan yapmanızı istedi. Planınızda hangi dersinizi dönüştüreceğiniz, bunun için hangi çevrimiçi ortam ve araçları kullanacağınız, hangi öğrenme amaçları için hangi teknolojileri kullanacağınızı aşağıdakine benzer bir tabloda belirtmeniz bekleniyor.

Lütfen herhangi bir kelime işlemci (MSWord, MSExcel gibi) kullanarak aşağıdaki tabloya benzer bir tablo hazırlayın. hazırladığınız bu tabloyu bilgisayarınıza kaydedin. Her hafta ilgili haftanın "Bitirme Projesi: Düşünelim, Planlayalım" etkinliğinde tanımlanan kısmını planlayarak tablonuzu doldurun. Dersin bitimine kadar bu tablo üzerinde çalışmaya devam edip düzenleyebilirsiniz. Bitirme projesi ders süresince adım adım yürütülecek olup yalnızca tablonun son hali sisteme yüklenecektir.

Bitirme Projesi yönergesi ve değerlendirme ölçütlerine erişmek için lütfen BURAYI

tıklayınız.

Bu hafta tablonuzun özellikle "Yaklaşım/Yöntem" sütununu doldurmaya çalışın.

DERS ADI[1]	Yaklaşım / Yöntem[2]	Hangi etkinlikler yapılacak?[3]	Ne tür içerik [4]	İçerik nerede/nasıl paylaşılacak?[5]	Etkinlik için hangi teknolojiler kullanılacak?[6]	Ölçme değerlendirme[7]
Amaç 1	√					
Amaç 2	√					
Amaç 3	√					
	√					

[1] Bu alana dönüştürmeyi düşündüğünüz dersin adını, altındaki amaç sütununa da dersinizde öğrencilerinizin ulaşmasını istediğiniz öğrenme hedeflerini yazın.

[2] Bu alana dersinizi dönüştürüken benimseyeceğiniz yaklaşım veya yöntemi yazın. Bu, belirlediğiniz her öğrenme amacı için farklı olabilir.

[3] Öğrenme hedeflerine ulaşmak için her bir amaç için hangi öğrenme etkinliklerini gerçekleştireceğinizi yazın.

[4] Her bir amaç için ne tür içerikler kullanacağınızı yazın.

[5] İçeriklerinizi kurumunuzun imkanları dahilinde veya kurumsal bir dijital platformunuz yoksa hangi dijital platformları kullanarak paylaşacağınızı yazın.

[6] Her bir öğrenme etkinliği için hangi teknolojiyi veya teknolojileri kullanacağınızı yazın.

[7] Öğrenme hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını anlamak için hangi dijital ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmayı planladığınızı yazın.

Görsel 5.2. *Derste kullanılan PDÖ etkinliği*

Ders süresince bu etkinlik aracılığı ile katılımcıların en azından bir derslerine ilişkin bir tasarım planlamaları istenmiş, bu sayede kuramsal bilginin uygulamaya dökülmesi için bir hazırlık da yapılması amaçlanmıştır.

5.5.2. Tasarlanan eğitimdeki içerikler

İlk olarak analiz aşamasında belirlenen öğrenme yöntemi ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına göre uygulanacak olan "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" adlı dersin ders izlencesi hazırlanmıştır. İzlence için belirlenen konular sistematik alanyazın taramasında tespit edilen ihtiyaçlar ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ışığında belirlenmiştir. Bulguların sentezlenmesi sonucunda öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesini hedefleyen eğitimde ele alınması gereken öncelikli konuların Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan Eğitmenler İçin Dijital Yeterlilikler Çerçevesinde (Redecker, 2017) tanımlanan altı bileşenden "Öğrenme-Öğretme" bileşeninin

araştırmada elde edilen verilerle uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle ders izlencesinde "Öğrenme-Öğretme" bileşeninin dört alt başlığına uygun olarak belirlenen konuları içeren altı haftalık bir ders izlencesi hazırlanmıştır (Tablo 5.16):

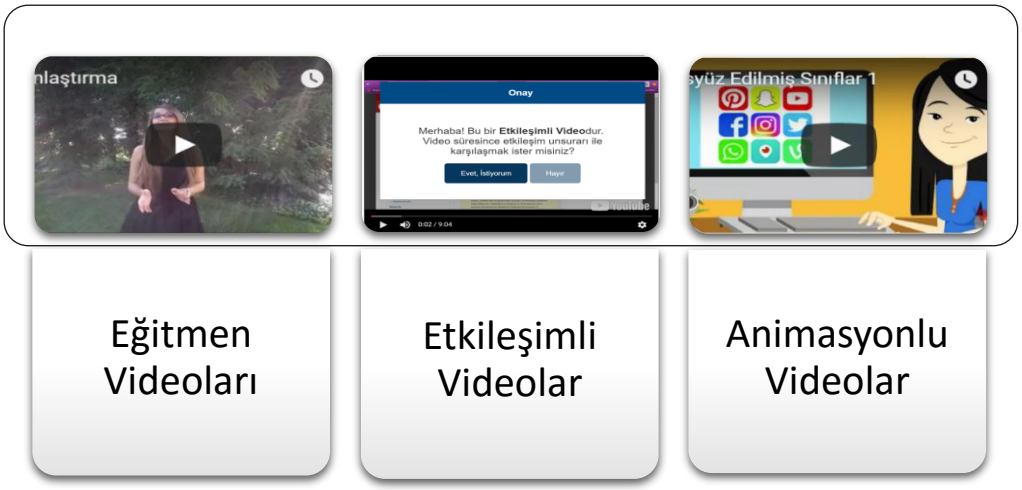
Tablo 5.16. *1. Aşama araştırma bulgularına göre eğitim için belirlenen konu başlıkları*

Tasarlanan Ders Konu Başlığı	Eğitmenler İçin Dijital Yeterlilikler Çerçevesi-Öğrenme-Öğretme Bileşenleri	Sistematik İnceleme Bulguları	Odak Grup Görüşmesi Bulguları
1. Hafta: Dijital dönüşüm ve dijital çağda öğrenme			√
2. Hafta: Yeni öğrenme yaklaşımları	Öğretim Rehberlik	√	√
3. Hafta: Yeni Öğrenme Yaklaşımları İçin Kullanılabilecek Dijital Ortam ve Kaynaklar		√	√
4. Hafta: Öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimde gözlemlenen değişimler	Rehberlik İşbirlikli öğrenme	√	√
5. Hafta: Dijital Araç ve Ortamları İletişim ve Etkileşimde Kullanmak	İşbirlikli öğrenme	√	
6. Hafta: Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini Yönetmelerini Sağlamak	Öz-düzenlemeli öğrenme	√	√

Her bir hafta konu başlığına ilişkin ek açıklamalar ve her hafta ele alınacak konular EK 13'te sunulan ders izlencesinde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Konu başlıklarının belirlenmesinden sonra odak grup görüşmesi katılımcılarının görüşleri doğrultusunda öğrenme malzemelerinin ağırlıklı olarak kısa videolardan ve bilgilendirici metinlerden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından içerik videolarının senaryoları yazılmış ve videolar yine araştırmacı tarafından üretilmiştir. Video içeriklerinin üretiminin ardından daha önce ders izlencesine görüş bildiren iki uzmandan videolar hakkında görüş alınmıştır. Videolar uzunluk, kapsam, görüntü ve ses kalitesi, etkileşim unsurları bakımından iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme tutanağı EK 11'da verilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrulusunda bazı videolar kısaltılmış ve özellikle ses sorunları olan bazı videolar yeniden kaydedilmiştir.

Ders kapsamında kullanılan videoların üretimi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Videoların üretiminde üç tür video kullanılmıştır (Görsel 5.3):



Görsel 5.3. *Ders içeriğinde kullanılan video türleri*

İlk olarak bir önceki adımda senaryoları yazılan, eğitmenin konu anlattığı videoların bir kısmı açık havada 1. Düzey video (izleyicinin dilediği zaman başlatma, durdurma, ileri/geri sarma gibi basit etkileşimler dışında etkileşimde bulunmadığı video türü) olarak kaydedilmiştir. Ardından videolar üzerine video düzenleme programları ile açıklayıcı notlar eklenmiştir. Bazı videolar ise animasyonlu video üretme programları aracılığı ile üretilmiştir. Videoların uzun olmamasına dikkat edilmiştir. Konu içeriğine bağlı olarak üretilen en uzun video 9.05 dakikalıktır. Tablo 5.17'de her hafta için kaç video üretildiği, açık kaynaklardan kaç video alındığı ve her bir videonun uzunlukları dakika cinsinden verilmiştir:

Tablo 5.17. *Eğitimde kullanılan videoların sayısı ve süreleri*

	Üretilen video sayısı	**Üretilen videoların uzunlukları (dk.)**	**Açık kaynaklardan alınan video sayısı**	**Açık kaynaklardan alınan videoların uzunlukları(dk.)**	**Toplam video uzunluğu(dk.)**
Dersimizi Tanıyalım	3	3,44’ 1,30’ 1,27’	-	-	6,41’
Hafta 1	7	0,21’ 3,50’ 7,24’ 6,28’ 1,53’ 2,15’ 8,53’	2	4,44’ * 2,13’ *	38,01’
Hafta 2	7	0,40’ 3,17’ 3,51’ 3,12’ 4,59’ 6,20’ 4,03’	2	10,02’ * 17,33’ **	53’57’
Hafta 3	16	0,48’ 1,12’ 9,05’ 8,39’ 1,57’ 1,37’ 6,16’ 5,18’ 1,47’ 2,15’ 2,29’ 1,13’ 1,57’ 1,22’ 3,27’ 3,33’	3	19,43’ * 6,39’ * 50,15’ **	125,72’
Hafta 4	5	1,01’ 3,54’ 2,52’ 1,16’ 4,27	-	-	13,30’
Hafta 5	14	0,32 1,07 1,40 1,06 1,15 1,54 4,17 1,44 1,42 1,38 1,53 4,41 5,16 6,04	2	11,08’ * 14,17’ *	59,14’

Tablo 5.17. (Devam) *Eğitimde kullanılan videoların sayısı ve süreleri*

	Üretilen video sayısı	Üretilen videoların uzunlukları (dk.)	Açık kaynaklardan alınan video sayısı	Açık kaynaklardan alınan videoların uzunlukları(dk.)	Toplam video uzunluğu(dk.)
Hafta 6	5	0,41' 4,57' 3,37' 3,50' 1,19'	3	2,39' * 15,01' * 13,39' *	45,14'
TOPLAM	**57**	**164,41'**	**12**	**165,93'**	**330,34'**

***Açık kaynaklardan edinilen videolar**
****Ek kaynaklarda verilen videolar**

Ardından bu videoların bir kısmı Anadolu Üniversitesi etkileşimli video hazırlama yazılımı kullanılarak etkileşimli video haline getirilmiştir. Etkileşimli videolarda "doğru-yanlış", "çoktan seçmeli sorular" ve düşünüp tartışmaya yönlendiren sorular kullanılmıştır. Etkileşimli videolarda kullanıcılara iki seçenek sunulmuştur. Katılımcılar videoları dilerlerse 1. Düzey video olarak, dilerlerse etkileşimli video olarak kullanabilmişlerdir. Bu amaçla videolar başlatıldığında bir uyarı metniyle kullanıcıların seçim yapmalarına olanak tanınmıştır. Görsel 5.4'te kullanıcılara sunulan seçimin ekran görüntüsü verilmiştir:

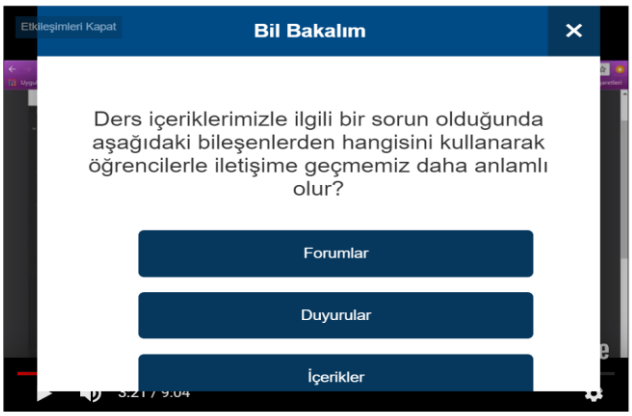


Görsel 5.4. *Etkileşimli video kullanma tercihi onay ekranı görüntüsü*

Kullanıcılar etkileşimli videoyu kullanmayı tercih ettiklerinde videonun belirli noktalarında üç tip soru ile karşılaşmışlardır:

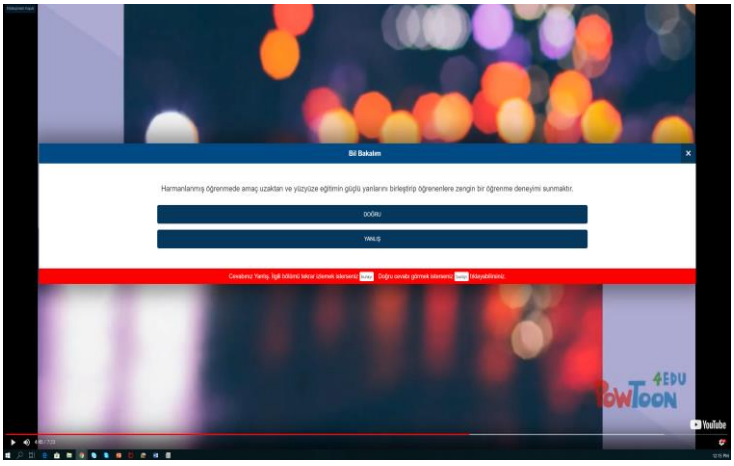
1. Çoktan seçmeli
2. Doğru/Yanlış
3. Dur/Düşün

Görsel 5.5'te kullanıcıların karşılaştıkları çoktan seçmeli soruların örneğinin ekran görüntüsü verilmiştir:



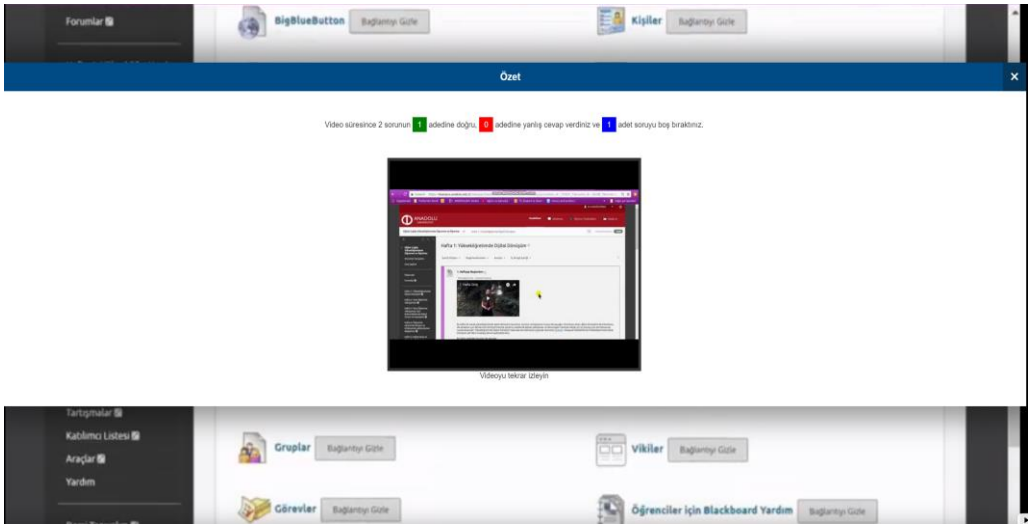
Görsel 5.5. *Etkileşimli videolarda çoktan seçmeli soru örneği ekran görüntüsü*

Katılımcıların etkileşimli videolardaki sorulara verdikleri doğru veya yanlış yanıtlara göre iki farklı ekran çıkmaktadır. Sorulara yanlış yanıt verildiğinde ilgili videonun soru ile ilgili konunun başladığı yere dönme veya doğru cevabı görme şansları vardır (Görsel 5.6):



Görsel 5.6. *Etkileşimli video yanlış yanıt geribildirim ekranı*

Katılımcı videoyu tamamladığında videoda yanıtladığı doğru, yanlış ve boş soru sayısına göre geribildirim almaktadır (Görsel 5.7):



Görsel 5.7. *Etkileşimli video sonuç geribildirim ekranı*

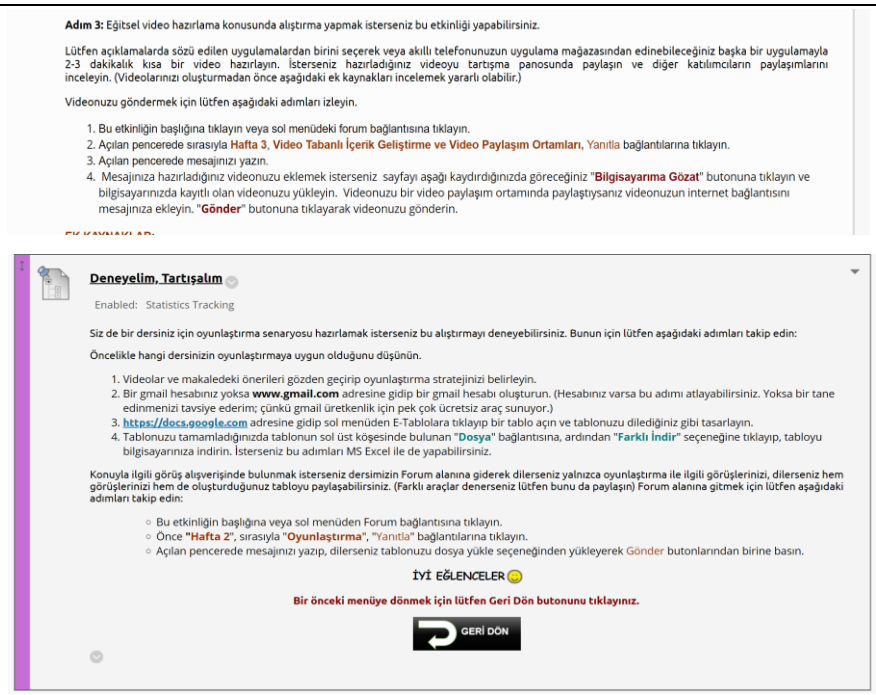
Hazırlanan videoların metin dökümü de aynı zamanda katılımcılarla videoların yanında Pdf dosyası olarak paylaşılmıştır (Görsel 5.8):



Görsel 5.8. *Video metni pdf dosyası bağlantısı ekran görüntüsü*

Video içeriklerinin yanı sıra her hafta okunacak okuma listeleri, ek kaynaklar listeleri bu süreçte belirlenmiştir. Okuma listeleri her bir hafta içeriğine uygun, videolarda kısa ve öz olarak anlatan konu içeriklerini ayrıntılı olarak ele alacak şekilde seçilmiştir. Bunların yanı sıra ek kaynakta her hafta konu ile ilgili okuma parçaları, tanıtılan araç ve uygulamalarla ilgili kullanma kılavuzlarına bağlantılar verilmiştir.

Ders süresince ayrıca video izleme ve okumaların yanı sıra katılımcıların öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlayacak uygulamalı etkinliklere de yer verilmiştir (Görsel 5.9):



Eğitsel video içerik hazırlama etkinliği örneği

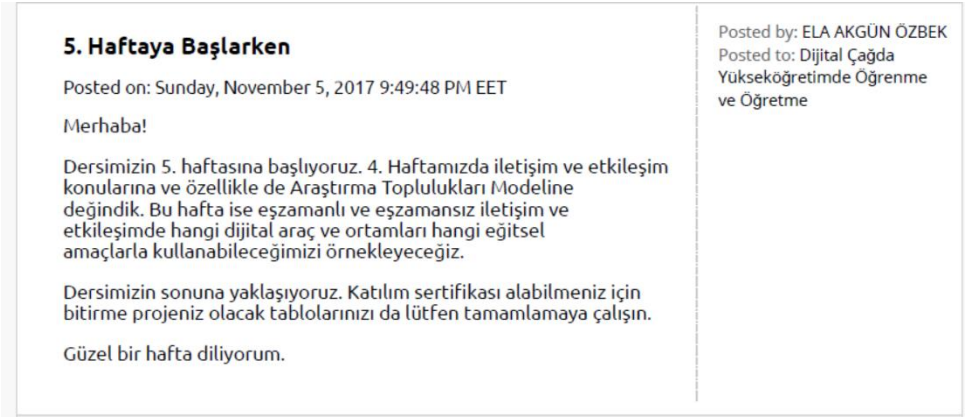
Oyunlaştırma etkinliği örneği

Görsel 5.9. *Uygulamalı etkinliklere örnekler*

5.5.3. Tasarlanan eğitimde etkileşim ve öğrenme etkinlikleri

Tasarlanan derste öğreten-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi için duyurular, forum tartışmaları ve sosyal ağ etkinlikleri (facebook, twitter) kullanılmıştır. Ayrıca özellikle odak grup görüşmesi katılımcılarının eğitimin öğrenme malzemelerine dayalı olmasını önermeleri ve eğitimde öğrenen-öğrenen etkileşiminin sağlaması gerekliliğine vurgu yapmaları nedeniyle her bir içerik alanında ele alınan konulara ilişkin öğrenme malzemeleri en az bir tartışma sorusuna yönlendirecek şekilde tasarlanmıştır. Bu sayede içeriği tüketen katılımcıların konu başlığına tıklayarak içerikle birlikte sunulan forum tartışmalarına doğrudan yönlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Ders süresince duyurular öğreten-öğrenen etkileşimi ve bilgilendirme amaçlı kullanılmıştır. Her hafta başlangıcında bir önceki haftayı özetleyip yeni haftanın içeriklerine ilişkin bilgilendirme yapılan duyurular yapılmıştır (Görsel 5.10):



Görsel 5.10. *Ders duyurularına örnek*

Birinci aşama bulgularına göre eğitim süresince katılımcılar arası etkileşimin yoğun olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda ders yürütücüsü her hafta konu başlıkları altında forum tartışmaları başlatmıştır (Görsel 5.11):



Görsel 5.11. *Dersin forum tartışmasına bir örnek*

Aynı zamanda ders yürütücüsü olan araştırmacı dersin tanıtımının başlangıcından itibaren sosyal ağ hesaplarında tanıtım, hatırlatma, bilgilendirme ve tartışma başlatma amaçlı gönderiler yazmıştır ve katılımcılarla ve katılımcılar arası etkileşimi sağlamaya çalışmıştır (Tablo 5.18):

Tablo 5.18. *Dersin sosyal ağ sitelerindeki mesajlara örnekler*

AMAÇ	Sosyal Ağ Sitelerinde Paylaşılan Mesajlar	
	Twitter	**Facebook**
Tanıtım		
Hatırlatma		
Bilgilendirme		
Tartışma		

5.5.4. Tasarlanan eğitimde ölçme-değerlendirme

Araştırmanın nitel bölümünde yer alan bulgulara göre ders süresince ön-test, son-test uygulamalarının, sınavların anlamlı olmadığı görülmüştür. Ancak bir odak grup görüşmesi katılımcısı özdeğerlendirme etkinliklerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bununla beraber AKADEMA derslerinden sertifika alabilmek için dersin amaçlarına yönelik başarı ölçütleri belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu ders kapsamında katılımcıların kendilerini test etmelerini sağlayacak çoktan seçmeli, birden fazla seçeneği işaretlemeli ve boşluk doldurmalı sorular sistemin anında geribildirim verebileceği şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların sertifikaya yönelik olarak dersin ikinci haftasından itibaren bir bitirme projesi hazırlamaları, bu proje kapsamında bir derslerini

dijital ortama aktarmak için bir öğretim tasarımı süreci planlamaları istenmiştir. Bu etkinlik derste kullanılan PDÖ etkinliğidir (Görsel 4.2). Projenin tamamlanması zorunlu tutulmamış, yalnızca sertifika almak isteyen katılımcıların projeyi tamamlayıp sisteme yüklemeleri istenmiştir.

5.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Tasarlanan Eğitimin Etkililiği, Verimliliği, Çekiciliği

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, AKADEMA'da uygulanan "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğinin değerlendirilmesi için odak grup görüşmesine katılan uzmanlar katılımcı anketi, görüşme ve uzun vadede davranışa etkinin belirlenmesi ve eğitim alan öğretim elemanlarının öğrencilerinden görüş alınmasını önermişlerdir.

5.6.1. Derse ilişkin kayıt bulguları

Odak grup görüşmesi katılımcılarının önerdiklerinin dışında dersin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği ile ilişkisi olduğu düşünülen dersteki sistem kayıtları, forum etkinlikleri ve sosyal ağ sitelerindeki kullanıcı etkinlikleri incelenmiştir.

5.6.1.1. Sistem kayıtları

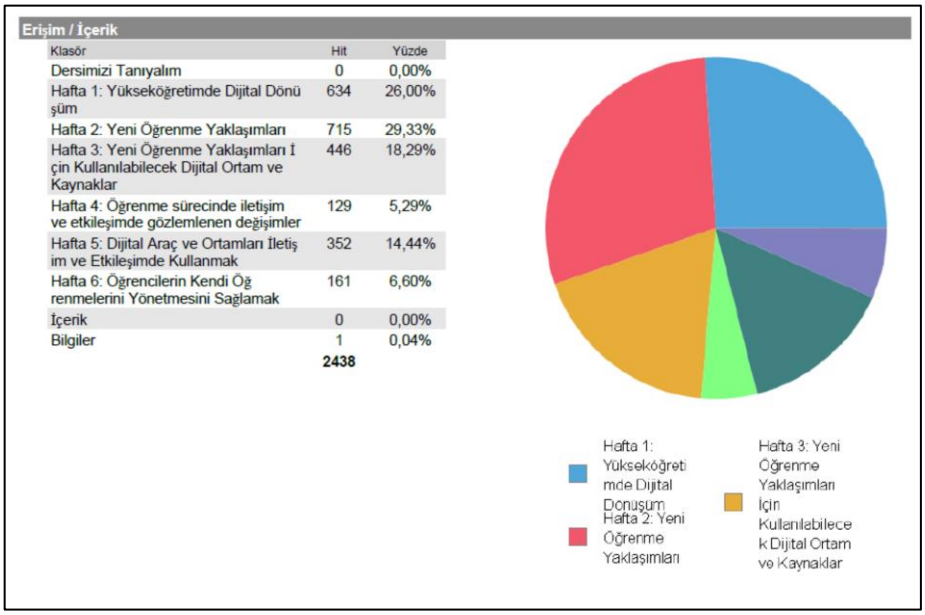
Derse ilişkin ilk tutulan kayıtlar katılımcı sayısı ile ilgili olmuştur. Derse toplam 225 kişi kaydolmuştur. Dersin bir KAÇED olması nedeniyle katılımcıların ders içeriklerine istedikleri zaman istedikleri içerikleri tüketme şansları bulunmaktadır. Bu nedenle dersteki haftalık içerik alanlarındaki aktif/pasif katılımcı sayıları frekans ve yüzde cinsinden verilmiştir (Tablo 5.19):

Tablo 5.19. *Dersteki haftalık içerik alanlarında aktif/pasif katılımcı sayıları*

		HAFTA 1	**HAFTA 2**	**HAFTA 3**	**HAFTA 4**	**HAFTA 5**	**HAFTA 6**	**Ortalama**
Aktif	*f*	83	52	32	25	26	7	37,5
Katılımcı	%	35,9	22,5	13,9	10,8	11,2	3,0	16,22
Pasif	*f*	148	179	199	206	205	224	193,5
Katılımcı	%	64,1	77,5	86.1	89,2	88,2	97,0	83,68

Tablo 4.19 verileri incelendiğinde derse katılımın en çok birinci hafta olduğu (n=83, %35,9), ikinci haftadan itibaren ise katılımın azaldığı görülmektedir. Derse ikinci hafta 52 (%22,5), üçüncü hafta 32 (%13,9), dördüncü hafta 25 (10,8), beşinci hafta 26 (%11) katılımcı katılmıştır. Son hafta olan altıncı hafta ise derse yalnızca 7 (%3) katılımcı katılmıştır.

İkinci olarak dersteki içerik alanlarındaki kullanıcı etkinliği tıklanma sayısı bakımından incelenmiştir (Şekil 5.10):



Şekil 5.10. *İçerik alanlarındaki toplam kullanıcı etkinliği*

İçerik alanlarındaki toplam kullanıcı etkinliği incelendiğinde katılımcıların en çok (n=715, %29,33) yenilikçi öğrenme yaklaşımlarından tersyüz edilmiş öğrenme, oyunlaştırma, işbirlikli öğrenme ve PDÖ'nün anlatıldığı 2. Hafta içerisinde etkinlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Katılımcılar ikinci olarak dijital dönüşüm olgusuna giriş yapılan ve bu süreçte öğretim elemanlarının üstlenmesi gereken rollerin ele alındığı birinci hafta içeriklerinde etkinlik göstermiştir (n=644, %26). Katılımcıların en çok etkinlik gösterdiği üçüncü etkinlik alanı ise daha çok KAÇED, AEK ve video içerik üretim araçlarının tanıtıldığı üçüncü hafta içerikleri olmuştur (n=446, %18,9). Katılımcılar dördüncü olarak yenilikçi öğrenme yaklaşımları için kullanılabilecek araç ve uygulamaların tanıtıldığı beşinci hafta içerisinde etkinlik göstermiştir (n=352, %14,44). Dijital çağın iletişim ve etkileşimdeki etkilerinin ve Araştırma Toplulukları Modelinin ele alındığı 4. Hafta (n=129, %5,29) ve yaşamboyu öğrenme ve 21. Yüzyıl becerilerinin

ele alındığı, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine yol gösterebilecek kişisel öğrenme ortamlarının tanıtıldığı 6. Hafta içeriklerinde (n=161, %6,60) katılımcı etkinliği son derece düşük olmuştur.

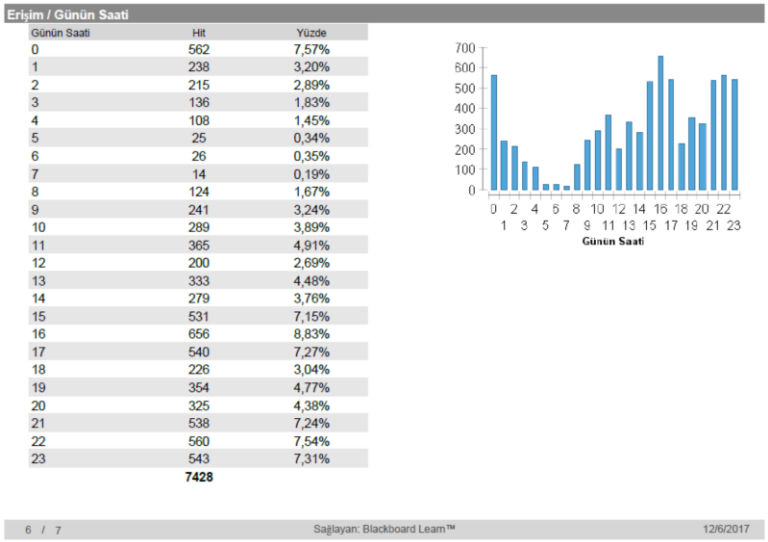
Üçüncü olarak ders içerisinde uygulama alanlarının tıklanma sıklığı incelenmiştir (Tablo 5.20):

Tablo 5.20. *Ders içerisindeki uygulama alanlarının tıklanma sıklığı*

Erişim/Uygulama	Tıklanma Sayısı	Yüzde
Duyurular	133	2,61
İçerik öğesi	2347	46,10
Katılımcı listesi	70	1,51
Tartışma panosu	2333	45,83
Notlarım	5	0,10
Görevler	196	3,85
TOPLAM	5091	100

Tablo 5.20 verileri incelendiğinde katılımcıların en çok haftalık içerikleri barındıran içerik öğelerine (n=2347, %46,10) girdikleri görünmüştür. İkinci olarak ise ders forumlarını oluşturan tartışma panosuna erişim olmuştur (n=2333, %45,83). Katılımcılar derse ilişkin yapılacakların listelendiği Görevler başlığına (n=196, %3,85), ders duyurularına (n=133, %2,61), katılımcı listesine (n=70, %1,51) ve kendimizi sınayalım etkinliklerinden alınan notların toplu olarak sunulduğu Notlarım sekmesine (n=5, %0,10) çok az sayıda erişim sağlamışlardır.

Bir sonraki aşamada ders katılımcılarının sistemi günün hangi saatleri arasında kullandıkları incelenmiştir (Şekil 5.11):



Erişim / Günün Saati

Günün Saati	Hit	Yüzde
0	562	7,57%
1	238	3,20%
2	215	2,89%
3	136	1,83%
4	108	1,45%
5	25	0,34%
6	26	0,35%
7	14	0,19%
8	124	1,67%
9	241	3,24%
10	289	3,89%
11	365	4,91%
12	200	2,69%
13	333	4,48%
14	279	3,76%
15	531	7,15%
16	656	8,83%
17	540	7,27%
18	226	3,04%
19	354	4,77%
20	325	4,38%
21	538	7,24%
22	560	7,54%
23	543	7,31%
	7428	

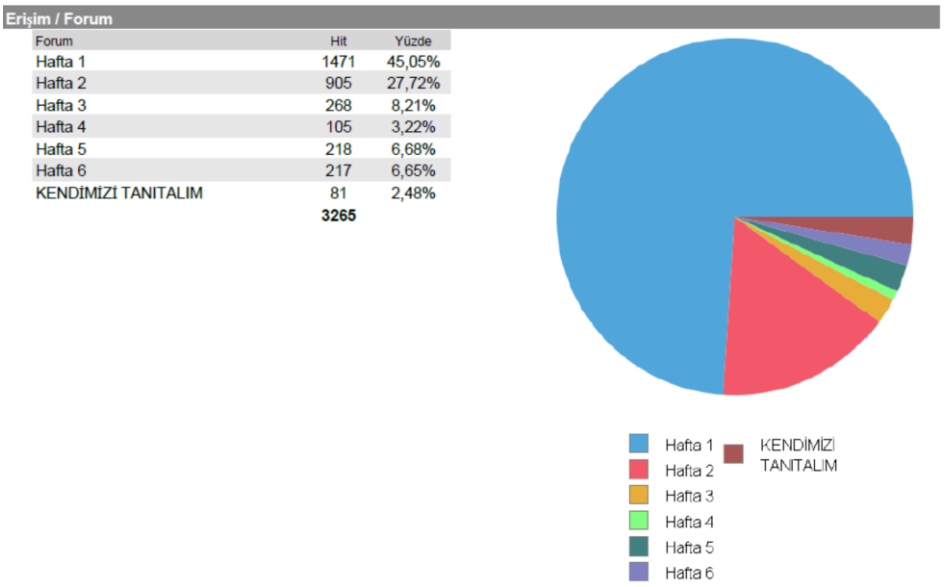
Şekil 5.11. *Katılımcılarının sistemi kullandıkları saatler*

Şekil 5.11 verileri incelendiğinde katılımcıların derse en çok saat 15:00-01:00 saatleri arasında eriştikleri görülmektedir. Özellikle 15:00-18:00 arası ve 21:00 01:00 saatleri arasında erişimin yoğunlaştığı görülmektedir. Erişimin en düşük olduğu saatler ise 03:00-07:00 saatleri arasıdır.

5.6.1.2. Forum etkinlikleri

Katılımcıların forum etkinlikleri haftalık forumlara erişim, forum etkinliklerindeki katılımcı sayıları, haftalık toplam forum mesajı sayısı ve mesaj bağlamı açısından incelenmiştir.

İlk olarak forumlara erişim forumlara haftalık tıklanma sayıları bakımından incelenmiştir (Şekil 5.12):



Şekil 5.12. *Forumların haftalık tıklanma sayıları*

Şekil 5.11 verileri incelendiğinde katılımcıların en çok 1. Hafta forumuna eriştikleri gözlemlenmiştir (n=1471, %45,05). İkinci hafta forumları ise en çok erişilen ikinci forum alanı olmuştur (n=905, %27,72). İkinci haftadan itibaren forum alanlarına erişim hızla azalmıştır. Erişim sayısı bakımından sırasıyla üçüncü hafta 268 (%8,21), beşinci hafta 218 (%6,68), altıncı hafta 217 (%6,65), dördüncü hafta ise 105 (%3,22) kere tıklanmıştır. Ders yürütücüsü araştırmacının kendini tanıttığı ve katılımcıların da kendilerini tanıtabileceği buz kırıcı etkinlik olan Kendimizi Tanıyalım forum başlığına ise 81 (%2,48) tıklama olmuştur.

Forumlara erişim sayılarının incelenmesinin ardından haftalık aktif katılımcı bazında forumlara kaç kişinin katıldığı ve forumlarda yazılan toplam mesaj sayıları incelenmiştir (Tablo 5.21):

Tablo 5.21. *Forum tartışmalarına katılan katılımcı ve gönderilen mesaj sayıları*

		Katılımcı			Mesaj	
Hafta	**Konu Başlığı**	**Hafta içerisinde aktif (*f*)**	**Foruma Katılan (*f*)**	**Foruma katılanların haftalık aktif katılımcı sayısına oranı (%)**	**Toplam Mesaj Sayısı**	**Katılımcı başına ortalama mesaj sayısı**
1	Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm	83	11	13,25	72	6,54
2	Yeni Öğrenme Yaklaşımları	52	7	13,46	50	7,14
3	Yeni Öğrenme Yaklaşımları İçin Kullanılabilecek Dijital Ortam ve Kaynaklar	32	3	9,37	32	10,66
4	Öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimde gözlemlenen değişimler	25	3	12,00	17	5,66
5	Dijital Araç ve Ortamları İletişim ve Etkileşimde Kullanmak	26	3	11,53	22	7,33
6	Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini Yönetmesini Sağlamak	7	2	28,57	31	15,50

Tablo 5.21 verileri incelendiğinde haftalık aktif katılımcı bazında forumlara katılım oranı en fazla olan hafta 6. Hafta olmuştur (n=2, %28,57). Ancak, altıncı haftada katılımcı sayısının çok az olduğu, derste halen aktif olan katılımcıların ise yalnızca 1/3'ünün forumlara aktif olarak katıldığı gözlemlenmektedir. Mesaj sayıları bakımından 31 mesajın gönderildiği altı hafta katılımcılar arası etkileşimin yoğun olduğu söylenebilir. Aktif katılımcı bazında forumlara katılımın ikinci sırada olduğu hafta dersin 2. Haftası olmuştur (n=7, %13,46). İkinci hafta forumlara toplam 50 mesaj gönderilmiştir. Dersin birinci haftasında 11 (%13,25) katılımcı toplam 72 mesaj göndermiştir. Üçüncü hafta 3 katılımcı (%9,37) toplam 32 mesaj, dördüncü hafta 3 katılımcı (%12) toplam 17 mesaj, beşinci hafta 3 katılımcı (%11,53) toplam 22 mesaj göndermiştir. Toplam mesaj sayılarının katılımcı sayılarına oranı incelendiğinde katılımcı sayısı düştükçe katılımcı sayısına düşen mesaj sayısının arttığı görülmektedir.

Forum mesajları incelendiğinde bir katılımcı hariç forum etkinliklerine katılan katılımcıların diğer katılımcılarla etkileşime geçmediği, gönderilen mesajların görüş veya deneyim paylaşımı veya ders yürütücüsüne soru sorma amaçlı olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar forum etkinlikleri süresince diğer katılımcılarla etkileşime geçmemiş, ancak ders yürütücüsüyle etkileşimde bulunmayı tercih etmişlerdir.

5.6.1.3. Sosyal ağ etkinlikleri

Dersin Hibrid KAÇED olarak tasarlanması nedeniyle Twitter ve Facebook'ta çeşitli etkinliklerde bulunulmuştur. Dersin facebook grubuna toplam 24 katılımcı kaydolmuştur. Bu katılımcıların hiçbiri grubu tartışma başlatma, ders yürütücüsünün gönderdiği paylaşımlara yorumda bulunma amaçlı kullanmamıştır. Yalnızca iki katılımcı dersin facebook grubunda ders yürütücüsüne soru sormuştur. Diğer katılımcıların ise yalnızca altısı gruba giriş yaparak grup içerisindeki gönderileri görüntülemiştir.

Dersin twitter hesabı ise yalnızca altı kişi tarafından takip edilmiştir. Twitter gönderilerinde kullanılan twitter etiketi (#hashtag) ise ders yürütücüsü ve derse gözlemci olarak katılan bir öğretim elemanı dışında hiçbir katılımcı tarafından kullanılmamıştır.

5.6.2. Eğitimi alan öğretim elemanlarının aldıkları eğitime ilişkin görüşleri

Bu araştırma kapsamında dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla tasarlanıp uygulanan eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğine ilişkin görüşleri katılımcı anketi ve görüşmeler aracılığıyla alınmıştır.

5.6.2.1. Katılımcı anketi bulguları

Dersin tamamlanmasının ardından çevrimiçi bir anket aracılığı ile katılımcılardan derse ilişkin görüşler toplanmıştır. Ankete toplam 20 katılımcı yanıt vermiştir. Ankete katılan katılımcıların cinsiyetine ilişkin bulgular Tablo 5.22'de verilmiştir:

Tablo 5.22. *Ders değerlendirme anketine katılan katılımcıların cinsiyeti*

Cinsiyet	***f***	**%**
Kadın	11	55
Erkek	9	45

Tablo 4.22 verilerine göre ankete yanıt veren katılımcıların %55'i kadın (n=11), %45'i erkektir (n=9).

Ankete yanıt veren katılımcıların yaş aralıkları Tablo 5.23'te verilmiştir:

Tablo 5.23. *Ders değerlendirme anketine yanıt veren katılımcıların yaşları*

	Min.	**Max.**	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**Ranj**
Yaş	23	51	35,3	9,28	28

Tablo 4.23 verileri incelendiğinde dersin en genç katılımcısının 23, en yaşlı katılımcısının ise 51 yaşında olduğu görülmektedir. Dersin katılımcılarının yaş aralığı oldukça geniştir (Ranj=28).

5.6.2.1.1. Eğitimin etkililiğine ilişkin anket bulguları

Eğitim sonu değerlendirme anketinin 16 maddesi eğitimin etkililiğine yöneliktir. İlgili anket maddeleri ve katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 5.24'te verilmiştir:

Tablo 5.24. *Eğitimin etkililiğine ilişkin anket bulguları*

ANKET BÖLÜMÜ	**SORU**	**ANKET MADDESİ**	**Hiç Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**Ortalama**	**Standart Sapma**
			1		**2**		**3**		**4**		**5**			
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
EĞİTİMİN PLANLANMASI VE UYGULANMASI	4	Eğitimin içeriğiyle ilgili ayrıntılı bilgi verildi.	0	0	0	0	2	10	4	20	14	70	4,60	0,663
	5	Eğitimin içeriği eğitimin tanıtımında belirtilen haftalık ders programına uygundu.	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70	4,65	0,572
	6	Eğitimin içeriği kapsam açısından yeterliydi.	0	0	0	0	3	15	5	25	12	60	4,45	0,739
	8	Eğitimin yöntemi ve tekniği (öğrenme etkinlikleri) konuların anlaşılabilmesi için uygundu.	0	0	0	0	3	15	5	25	12	60	4,45	0,739
	9	Öğrenme malzemeleri konular için uygundu.	0	0	0	0	2	10	4	20	14	70	4,60	0,663
	10	Konular açık ve anlaşılır bir şekilde işlendi.	0	0	1	5	1	5	3	15	15	75	4,60	0,800
	11	Eğitim süresince eğitmen ile iletişim kurabilmek konunun anlaşılması için önemliydi.	0	0	2	10	2	10	4	20	12	60	4,30	1,004
	12	Eğitim süresince diğer katılımcılarla etkileşimde bulunabilmek benim için önemliydi.	1	10	1	10	8	40	4	20	6	30	3,65	1,107
	14	Eğitim sonunda küçük bir tamamlama proje olması eğitim süresince daha dikkatli olmamı sağladı.	0	0	1	5	4	20	7	35	8	40	4,10	0,888
												ARA ORTALAMA	**4,37**	**0.325**

Tablo 5.24. (Devam) *Eğitimin etkililiğine ilişkin anket bulguları*

ANKET BÖLÜMÜ	SORU	ANKET MADDESİ	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama	Standart Sapma
			1		2		3		4		5			
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
EĞİTİM SONU KAZANIMLAR	1	Eğitim, mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı.	1	5	0	0	3	15	6	30	10	50	4,2	1,029
	2	Eğitim, kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı.	1	5	0	0	1	5	8	40	10	50	4,3	0,953
	3	Eğitim, yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.	0	0	0	0	2	10	7	35	11	55	4,45	0,668
	4	Eğitim, konuya olan ilgimi arttırdı.	0	0	0	0	0	0	6	30	14	70	4,7	0,458
	5	Eğitim, konuyla ilgili kendimi daha fazla geliştirmek için motivasyonumu arttırdı.	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70	4,65	0,572
	6	Eğitim, kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.	0	0	0	0	2	10	7	35	11	55	4,45	0,668
	7	Eğitim, meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.	0	0	1	5	1	5	7	35	11	55	4,4	0,800
												ARA ORTALAMA	**4,45**	**0,177**
												GENEL ORTALAMA	**4,40**	**0,265**

Tablo 5.24 bulguları incelendiğinde katılımcıların "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" isimli KAÇED'i yüksek derecede etkili buldukları görülmektedir ($\bar{x}$=4,40, s=0,265).

Anketin "Eğitimin planlanması ve uygulanması" başlığı altında katılımcılardan görüş alınan 9 anket maddesine verilen yanıtların ortalaması 4,37 (s=0,325) olmuştur. Bulgulara göre katılımcılar eğitimin içeriğine ilişkin ayrıntılı olarak bilgilendirildiklerini ($\bar{x}$=4,60, s=0,663), eğitimin içeriği eğitimin tanıtımında belirtilen haftalık ders programına uygun olduğunu belirtmişlerdir ($\bar{x}$=4,65, s=0,572). Katılımcılar eğitimin içeriğini kapsam açısından yeterli bulmuşlardır ($\bar{x}$=4,45, s=0,739). Katılımcılar eğitim süresince uygulanan öğretim yöntemi ve tekniğini ($\bar{x}$=4,45, s=0,739) ve öğrenme malzemelerini ($\bar{x}$=4,60, s=0,663) konuların anlaşılabilmesi için uygun bulmuşlardır. Katılımcılar ayrıca konuların açık ve anlaşılır bir şekilde işlendiğini düşünmektedir ($\bar{x}$=4,60, s=0,800). Etkileşim tasarımına yönelik olarak katılımcıların çoğu eğitmen ile iletişim kurabilmenin konuların anlaşılabilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir

($\bar{x}$=4,30, s=1,004). Diğer katılımcılarla iletişim kurabilmek ise orta düzeyde önemli bulunmuştur ($\bar{x}$=3,65, s=1,107). Katılımcıların çoğu eğitim sonunda bir tamamlama projesinin bulunmasının eğitim süresince daha dikkatli olmalarını sağladığını belirtmişlerdir ($\bar{x}$=4,10, s=0,888). Eğitimin planlanması ve uygulanması başlığında ele alınan tüm sorular incelendiğinde katılımcıların çoğunun eğitimi 5'li Likert tipi maddelerde 3 ve üzerinde değerlendirdiği, görülmektedir. Diğer katılımcılarla etkileşimde bulunabilme dışında tüm maddelerde katılımcılar dersi etkili bulmuşlardır.

Anketin "Eğitim sonu kazanımlar" başlığı altında katılımcılara eğitimin etkililiği ile ilgili sorulan yedi anket maddesine katılımcıların verdiği yanıtların ortalaması 4,45 olmuştur. Bulgulara göre katılımcıların çoğu eğitimin mesleki gelişimlerine ($\bar{x}$=4,2, s=1,029) ve kişisel gelişimlerine ($\bar{x}$=4,3, s=0,93) katkı sağladığını; eğitimin yeni bilgi ve beceriler ($\bar{x}$=4,45, s=0,668), kurumlarında uygulayabilecekleri bilgi ve beceriler ($\bar{x}$=4,45, s=0,668), meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri bilgi ve beceriler kazandırdığını ($\bar{x}$4,4, s=0,800) belirtmişlerdir. Katılımcıların dördüncü ve beşinci anket maddelerine verdiği yanıtlar incelendiğinde ise uygulanan KAÇED'in katılımcıların ilgi ($\bar{x}$=4,7, s=0,458) ve motivasyonunu ($\bar{x}$=4,65, s=0,572) arttırdığı söylenebilir.

Anket katılımcılarının anketin açık uçlu sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde yalnızca iki katılımcının eğitimin etkililiğine ilişkin yorumda bulunduğu görülmüştür. İlk katılımcı eğitimin içeriği ile ilgili yorum yapmıştır. Katılımcı "CALL lardan biri ya da bir kaçı seçilip detaylı olarak işlenebilir. Burada sadece hepsinden ufak ufak bilgiler bulabiliyoruz detaylı öğrenmek bizlere kalıyor." ifadesi ile içeriklerin daha ayrıntılı olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise kendimizi sınayalım etkinlikleri hakkında "Kendimiz sınayalım daha profesyonelleştirilebilir" ifadesi kullanmış, ancak başka bir açıklamada bulunmamıştır.

Özetle, katılımcılar eğitimin planlanma ve sunuş biçimini, eğitim süresince uygulanan öğrenme etkinliklerini, etkileşim tasarımını, öğrenme malzemelerini ve uygulanan değerlendirme projesini genel olarak etkili bulmuşlardır. Diğer anket maddeleri ile kıyaslandığında katılımcıların en az önemli gördükleri noktanın diğer katılımcılarla etkileşim olduğu söylenebilir.

5.6.2.1.2. Eğitimin verimliliğine ilişkin anket sonuçları

Eğitim sonu değerlendirme anketinin iki maddesi ile eğitimin verimliliğine ilişkin katılımcı görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Verimliliğe ilişkin anket maddeleri eğitimin

verilmesi ortam ve eğitim süresine yöneliktir. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 5.25'te verilmiştir:

Tablo 5.25. *Eğitimin verimliliğine ilişkin anket bulguları*

ANKET BÖLÜMÜ	SORU	ANKET MADDESİ	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama	Standart Sapma
			1		2		3		4		5			
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
EĞİTİMİN PLANLANMASI	1	Eğitimin çevrimiçi ortamda verilmesi uygundur.	0	0	0	0	2	10	5	25	13	65	4,55	0,668
	7	Eğitimin süresi yeterliydi.	1	5	0	0	5	25	6	30	8	40	4,00	1,048
GENEL ORTALAMA													**4.38**	**0,332**

Tablo 5.25 verileri incelendiğinde katılımcıların eğitimin çevrimiçi ortamda verilmesini uygun buldukları görülmektedir ($\bar{x}$=4,55, s=0,668). Bulgulara göre eğitimin süresi yeterlidir ($\bar{x}$=4,00, s=1,048). Ancak bu anket maddesine verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde katılımcıların diğer anket maddelerine verdikleri yanıtlara göre az düzeyde katıldıkları söylenebilir.

Anket katılımcılarının anketin açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin verimliliği ile ilgili bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguların eğitimin zamanı ve mekânı ile ilişkilidir. Katılımcıların yazdığı açıklamaların bazıları şu şekildedir:

1. "Süre bir iki hafta arttırılabilir."
2. "Ciddi bir sağlık sebebiyle çalışma programımın oldukça gerisinde kaldım ve proje işine yetişemedim. Kendi çalışma hızımızda ilerleyebileceğimiz bir eğitim programı daha uygun olabilirdi."
3. "Eğitim süresinin artırılması bana fayda sağlayacaktır."

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde eğitim süresinin bazı katılımcılar için yeterli olmadığı görülmüş, bir katılımcı ise eğitimin içerisinde sertifikaya yönelik olan projeyi yetiştirebilmek için sağlık problemleri nedeniyle yeterli zaman bulamadığını belirtmiştir. Katılımcıların verdikleri bu yanıtlar ankete verdikleri genel puanlarla birlikte

ele alındığında katılımcıların eğitimin süresini eğitimin diğer boyutlarından daha zayıf olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Ankete yanıt veren bir katılımcı ise "İçeriğe LMS sistemi dışında da ulaşabilmek, böylece ihtiyaç duyulduğunda bir başvuru kaynağı olarak kullanabilmek güzel olurdu." ifadesiyle eğitimin LMS içerisinde verilmesini sınırlayıcı bulmuş, içeriklerin LMS dışında başvuru kaynağı olarak erişilebilecek bir ortamda da erişime açılmasının uygun olacağını belirtmiştir.

5.6.2.1.3. Eğitimin çekiciliğine ilişkin anket sonuçları

Eğitim sonu değerlendirme anketinin dokuz maddesi eğitimin çekiciliğine yöneliktir. İlgili anket maddeleri ve katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 5.26'da verilmiştir:

Tablo 5.26. *Eğitimin çekiciliğine ilişkin anket bulguları*

ANKET BÖLÜMÜ	SORU	ANKET MADDESİ	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama	Standart Sapma
			1		2		3		4		5			
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
EĞİTİMİN PLANLANMASI VE UYGULANMASI	2	Eğitim içeriğine dilediğim zaman dilediğim yerden erişebilmek eğitime katılma isteğimi arttırdı.	0	0	0	0	2	10	4	20	14	70	4,60	0,663
	3	Eğitim sonunda katılım sertifikası almak benim için önemlidir.	0	0	1	5	1	5	4	20	14	70	4,55	0,804
	13	Eğitimde sınav olmaması kendimi rahat hissettirdi.	0	0	1	5	3	15	4	20	12	60	4,35	0,909
	ARA ORTALAMA												**4,5**	**0,132**
KATILIMCI ETKİNLİĞİ	1	Derslerdeki eğitsel videoları izledim.	0	0	1	5	2	10	6	30	11	55	4,35	0,852
	2	Etkinlik adımlarında belirtilen makaleleri okudum.	0	0	1	5	5	25	8	40	6	30	3,95	0,864
	3	Hafta içeriklerinde belirtilen ek kaynakları inceledim.	0	0	1	5	9	45	4	20	6	30	3,75	0,942
	4	Kendimizi sınayalım etkinliklerine katıldım.	1	5	6	30	2	10	6	30	5	25	3,40	1,280

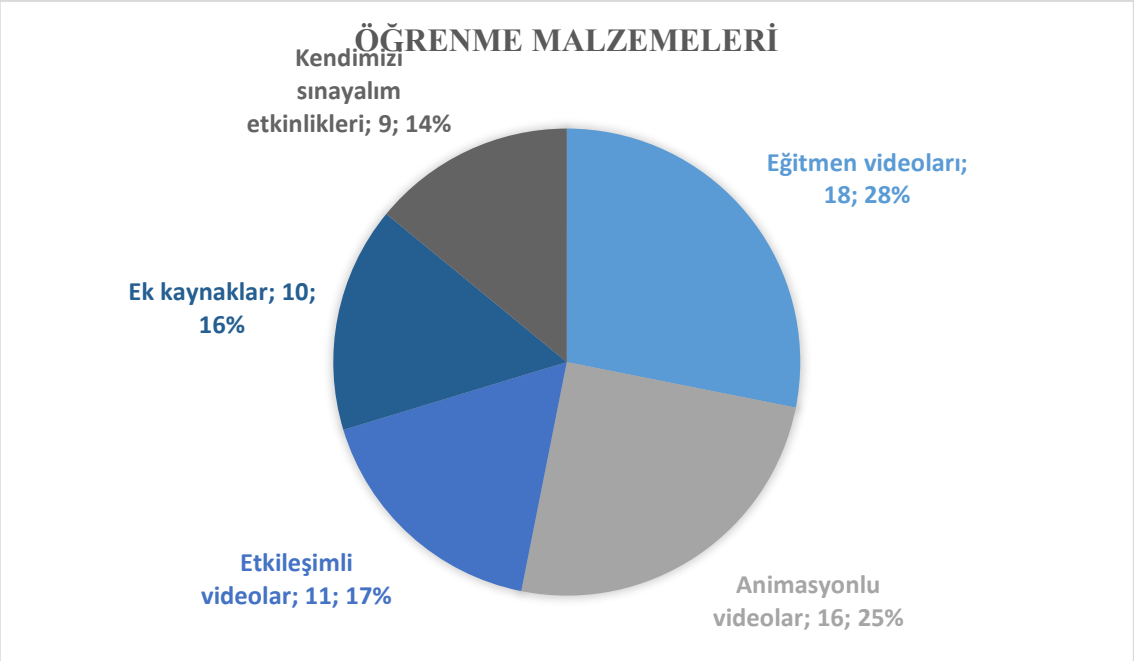
Tablo 5.26. (Devam) *Eğitimin çekiciliğine ilişkin anket bulguları*

ANKET BÖLÜMÜ	SORU	ANKET MADDESİ	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama	Standart Sapma
			1		2		3		4		5			
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
GENEL GÖRÜŞLER	1	Böyle bir eğitim yeniden düzenlenirse katılmak isterim.	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70	4,65	0,572
	2	Eğitimi meslektaşlarıma tavsiye ederim.	0	0	0	0	1	5	3	15	16	80	4,75	0,536
GENEL ORTALAMA													**4,21**	**0,474**

Tablo 5.26 verilerine göre katılımcıların neredeyse tamamı (*f*=19) böyle bir etkinlik yeniden düzenlenirse katılmak isteyeceklerini ($\bar{x}$=4,65, s=0,572), eğitimi meslektaşlarına tavsiye edebileceklerini (*f*=19, $\bar{x}$=4,75, s=0,536) belirtmişlerdir. Bu verilere göre katılımcıların eğitimi çekici buldukları, eğitimden memnun kaldıkları söylenebilir.

Tablo 5.26 verileri incelendiğinde katılımcıların eğitime istedikleri zaman istedikleri yerden erişebilmelerinin eğitime katılma isteklerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir ($\bar{x}$=4,60, s=0,663). Katılımcılar eğitimde bir katılım sertifikası olmasının kendileri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir ($\bar{x}$=4,55, s=0,804). Bulgulara göre katılımcılar eğitimde bir sınav bulunmaması katılımcıların kendilerini rahat hissetmesini sağlamıştır ($\bar{x}$=4,35, s=0,909). Bu verilere göre katılımcıların eğitimin planlama ve uygulama sürecini çekici buldukları söylenebilir.

Katılımcı etkinliği başlığındaki anket maddeleri ile katılımcıların öğrenme sürecinde en çok hangi öğrenme malzemelerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar sırasıyla en çok eğitsel videoları ($\bar{x}$=4,35), etkinlik adımlarında belirlenen makaleleri ($\bar{x}$=3,95), ek kaynakları ($\bar{x}$=3,75), kendimizi sınayalım etkinliklerini ($\bar{x}$=3,40) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu verileri doğrulamak amacıyla katılımcılara en faydalı buldukları öğrenme malzemeleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Şekil 5.13'te verilmiştir:



Şekil 5.13. *Katılımcıların eğitimdeki öğrenme malzemelerinden yararlanma durumları*

Şekil 5.13 verilerine göre katılımcılar en çok eğitmen videolarını çekici bulmuşlardır (*f*=18). İkinci sırada animasyonlu videolar (*f*=16), üçüncü sırada ise etkileşimli videolar faydalı bulunmuştur (*f*=11). Bulgulara göre katılımcılar en çok video içerikleri yararlı bulmuş, bu video içeriklerinden de en çok yararlı bulunan eğitmen videoları olmuştur. Etkileşimli videolar eğitimde en az yararlı bulunan video içerik olmuştur. Katılımcıların yarısı ek kaynakları (*f*=10) ve kendimizi sınayalım etkinliklerini (*f*=9) yararlı bulmuştur. Bu verilere göre video tabanlı öğrenme malzemeleri metin tabanlı içerikler ve öz-değerlendirme etkinliklerine göre daha çekici bulunmuştur.

Katılımcılara ayrıca forum etkinliklerine katılma durumları sorulmuştur. Katılımcıların birden fazla işaretleme yapmalarına izin verilmiştir. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 5.27'de verilmiştir:

Tablo 5.27. *Eğitim katılımcılarının forum etkinliklerine katılma durumları*

	f	%
Yeni konu başlatarak forum tartışmalarına katıldım.	4	20
Başlatılan konulara yanıt vererek tartışmalara katıldım.	6	30
Forum sayfasına girerek diğer tartışmaları okudum.	10	50
Forum sayfasına girmeden yalnızca öğrenme içeriklerine çalıştım.	13	65

Tablo 4.26'da verilen bulgular incelendiğinde ankete yanıt veren katılımcıların 13'ü (%65) forum sayfasına girmeden yalnızca içerikleri tüketmiştir. On anket katılımcısı (%50) forum sayfasına giderek diğer tartışmaları okuduklarını, altısı (%30) ise başlatılan tartışmalara yanıt vererek foruma katıldığını belirtmiştir. Ankete yanıt veren katılımcıların yalnızca dördü (%20) yeni bir konu başlığı açarak tartışmalara katıldığını belirtmiştir. Bulgulara göre katılımcıların çoğu forum tartışmalarını çekici bulmamışlar, forumu aktif olarak kullanmamışlardır.

Son olarak katılımcıların eğitimi genel olarak nasıl buldukları sorulmuştur. Ankete yanıt veren katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 5.28'de verilmiştir:

Tablo 5.28. *Katılımcıların eğitime ilişkin genel görüşleri*

	Çok zayıf		**Zayıf**		**Orta**		**İyi**		**Mükemmel**		***f***	**Standart sapma**
Eğitimi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?	0	0	0	0	1	5	7	35	12	60	4,55	0,589

Tablo 5.28 verilerine göre ankete yanıt veren katılımcıların katılımcıların 12'si (%60) eğitimi mükemmel bulduklarını, 7'si (%35) iyi bulmuştur. Bir anket katılımcısı ise (%5) eğitimi orta düzeyde değerlendirmiştir.

5.6.2.2. Bireysel görüşme bulguları (1. Görüşme)

Katılımcı anketi sonrasında ankete yanıt veren sekiz katılımcıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde benimsenen modele, kullanılan içerik türüne, benimsenen pedagojik yaklaşıma, eğitimin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşme verilerinin derinlemesine analizi sonucunda elde edilen bulgular her bir ana kategori altında temalar, alt temalar ve alıntılar şeklinde sunulup yorumlanmıştır. Son olarak katılımcıların görüşme soruları verdikleri yanıtlar eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği bağlamında birlikte yorumlanmıştır.

5.6.2.2.1. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde benimsenen ilişkin modele ilişkin görüşme bulguları

Katılımcıların aldıkları KAÇED ile ilgili görüşlerinin analizi sonucunda görüşlerin dört temada toplandığı görülmektedir. Katılımcıların eğitimde uygulanan

KAÇED modeline ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 5.14'te verilmiştir:



Şekil 5.14. *Eğitim modeline ilişkin görüşme bulguları*

Şekil 5.14'te de görülebileceği üzere eğitimde uygulanan model ilişkin katılımcı görüşmeleri sonucunda "esneklik", "sürekli erişim", "direnç" ve "süre" olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Her bir temaya ilişkin ayrıntılı analizler başlıklar halinde ele alınmıştır.

Esneklik

Katılımcıların çoğu eğitimin "zaman" bağlamında "esneklik" sağladığını vurgulamışlardır. Yoğun iş yaşantısına sahip olduklarını belirten katılımcılar, tasarlanan KAÇED'in eğitime diledikleri zaman eğitime devam edebilmelerine olanak sağladığını, bu durumun eğitime katılımlarına olumlu yansıdığını belirtmişlerdir. Katılımcıların "zaman"da esnekliğine ilişkin görüşlerinden bazılarına örnekler şu şekildedir:

> **K1:** Yüzyüze bir eğitime ders programımı ayarlayarak katılabilmem çok mümkün olmazdı büyük ihtimalle. Kendime uygun zamanlarda kendi ihtiyaçlarım kadar katılabileceğim için hiç düşünmeden kayıt oldum… gece gündüz istediğim zaman başlayıp istediğim kadar öğrenip istediğim zaman sonlandırabildim.

K4: İçinde bulunduğum şartlar itibarıyla yüzyüze olması benim katılımımı olumsuz etkilerdi. Neden, çünkü ciddi yoğun bir tempoda çalışıyorum. Hem çalışıp hem de yüzyüze bir eğitime katılabilmek gibi bir şansım söz konusu olamazdı.

K6: Yani kendim istediğim vakitte istediğim şekilde vakit ayırabileceğim. Yani bir şey beni sınırlandırmayacak şu şu saatler arasında değil de, hı boşum işte gireyim bakayım bu hafta neydi, ne vardı ne yoktu. Yani onun rahatlığı

K7: Olumlu bir özellikti benim için. Uygun zamanlarımda eğitimi alacaktım

Derse gözlemci olarak katılan, ancak aynı zamanda eğitim içeriğinde kendisi için de yeni içerikler bulunduğunu ifade eden K5 de "Eğitimin çevrimiçi ortamda verilmesi ders etkinliklerine katılmamda esneklik sağladı. Zaman olarak istediğim zaman derslere katılabildim… Eşzamansız olması bana istediğim zaman derslere katılmamı ve istediğim zaman kaldığım yerden devam edebilme şansını sağladı." İfadesiyle diğer katılımcılarla aynı görüşü paylaşmıştır.

Bir katılımcı (K6) eşzamansız olan bu eğitimin katılımcıların öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak sağladığını, bu sayede "özdenetim"in sağlandığını belirtmiştir:

K6: Hani böyle hani şey artık günümüzde de her şeyin saatli olması, çok planlı olması artık beni rahatsız etmeye başladı. O yüzden bu tür şeylere kendim karar veriyorum. Kendim oturuyorum, kendim istiyorum, zamana da kendim karar veriyorum. O tür şeyleri çok daha fazla seviyorum ve tercih ediyorum.

Tamamen eşzamansız olarak bu eğitimde ayrıca eşzamanlı oturumların da olup olmaması, bunun eksikliğini hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Katılımcılar bu konuda iki türde yanıt vermiştir. Bazı katılımcılar sınırlı sayıda ve belirli koşullarda eşzamanlı etkinliklerin uygun olabileceğini belirtmiştir:

K1: Sertifikaya ihtiyaç duysaydım daha az aşina olduğum konularla ilgili senkron soru cevap oturumlar yararlı olurdu.

K.4: Belirlenen zaman eğer benim için uygun olursa çok mutlu olur ve heyecan duyardım. Hocayla karşılaşabilmek, öncesinde gördüğüm, ilgimi çeken ama tereddüt ettiğim noktalar varsa ya da daha hocam bunu da yapabilir miyiz noktasındaki önerilerle karşılaşma imkânı yaratacağı için elbette çok olumlu olurdu, ama bu belirlenen zaman dilimi çalışan bir insan olarak çok önemli, çok çok önemli bir değişken olurdu.

K.6: Yani çok sık olmamak kaydıyla olabilir, çünkü onun da çok avantajları olduğunu düşünüyorum…Yani hani herkes ne yapıyor, ne durumda, onu görmek açısından evet ama ben çok sık olmasını istemiyorum çünkü doğasına aykırı olduğunu düşünüyorum bu tür

şeylerin. Ama iki haftada bir hani atıyorum, süresine bağlı tabii, mesela atıyorum altı haftalık bir şey için her hafta bir kere bir saat olabilir, mesela 15 haftalık bir şey için iki haftada bir kere olabilir. Olabilir yani, faydalı oluyor öyle şeyler, ama çok sık olması çok tercih ettiğim bir şey değil.

K.7: Az da olsa isterdim. Eşzamanlı oturumların dinamiğini ayrıca değerli buluyorum çünkü bu oturumlarda tıpkı sınıf içi eğitim ortamları gibi bir etkileşim sürerken zihinlerin daha kısa sürede daha etken ve üretken olabileceğini düşünürüm. Tabi eşzamanlı oturumdan kazançlı çıkılabilmesi için katılımcılara nasıl davranmaları gerektiği (örneğin kısa ve öz ifadeler kullanma, nesnel olma) önceden açıkça bildirilmeli.

K.5: Soru ve cevapların anında verilebilmesi başka bir ifadeyle anında dönüt için senkron oturumlar yapılabilir. Bununla beraber bu tür oturumların kayıt altına alınıp ayrıca asenkron olarak da erişime açılması gerekir. Bununla beraber yoğun iş temposunda eşzamanlı oturumlara ihtiyaç duymadığımı belirtmek isterim.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, özellikle anlaşılamayan noktaların netleştirilmesi, hızlı geribildirim sağlanabilmesi açısından eşzamanlı oturumların değerli olduğu belirtilmiştir. Ancak yine de katılımcıların çoğu eşzamanlı etkinlikleri de içeren bir yapı için zamanın uygun olması, seyrek olması gibi önkoşullar dâhilinde uygun olabileceğini belirtmiştir. Üç katılımcı ise eşzamanlı oturumlara ihtiyaç olmadığını, tercih etmediklerini belirtmiştir:

K.2: Aslında olabilir ancak katılımcı sayısının az olacağını düşünüyorum. Ayrıca dersler de eş zamanlılığı gerektirecek kadar zor değil. Bu yüzden çok gerekli görmüyorum.

K.3: İstemezdim senkron anladığım kadarıyla sınırlı zamanda yetiştirmem gerekirdi.

K.8: Eşzamanlı olsaydı da o zaman yazı devreye girecekti değil mi, sesli değil. İşte o, o yazılı anlatım çok tercih ettiğim bir iletişim modeli değil. Dolayısıyla hocayla direk olarak konuşmayı tercih ederim.

Katılımcıların modele ilişkin görüşlerinde vurgulanan diğer bir tema ise mekân konusunda esneklik olmuştur. Katılımcıların biri (K2) farklı bir şehirde olması nedeniyle "Eğitimin verildiği şehirde olmadığım için, dersler çevrimiçi olmasaydı katılamayacaktım" diyerek mekânsal esnekliğin katılımını sağladığını belirtmiştir. Üç katılımcı ise çevrimiçi ortamda verilen eğitimin "kesintisiz öğrenme deneyimi" yaşamalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir:

K4: Yoğun tempoda bazen öğle arasında çevrimiçi olduğu için öğle tatillerinde içerik taramalarını yaptım. Artı makaleleri araştırdım ya da eve gittiğimde sakin bir zaman diliminde oturup daha özümseyerek bakma ve öğrenme şansım oldu

K7: Evde ve fakültede internet erişimim olduğu için uygun bir platformdu

Derse gözlemci olarak katılan K5 de diğer katılımcılarla aynı şekilde mekânsal esnekliğin kesintisiz öğrenme deneyimine katkı sağladığını "İnternet bağlantısı ve bilgisayar aracılığıyla iş yeri+evden katılabilme fırsatını yakaladım... Bir anlamda bu şekilde kesintisiz öğrenme deneyimi yaşayabildim." ifadesiyle belirtmiştir.

Sürekli erişim

Katılımcıların eğitim modeline ilişkin görüşlerinden elde edilen bir diğer tema ise "sürekli erişim" olmuştur. Katılımcıların tamamı eğitimin planlanan süresinden sonra da çeşitli nedenlerle eğitim içeriklerine çevrimiçi platformdan erişmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler şu şekildedir:

K1: Hatırlamak, eksiklerimi tamamlamak ve sertifika almak için

K2: Zaten makalelerin bir çoğunu bilgisayarıma indirdim ancak daha organize bir şekilde olduğu için ve videoları indiremediğim için ihtiyacım olduğunda kullanmayı düşünüyorum.

K.3: Düşünürüm bazı videolarda kullanamadığım programları anlatıyordu hocamız.

K.4: Dünden beri yine takip ediyorum; çünkü hemen etkinliği bir kere okuyup etkinliği hemen yapılabilecek bir kavram değil. Dönüp dönüp tekrar. Bu işin içindeyseniz bu tarz kavramlar bir kez okuma, bir kez izlemeyle yer edebilir; ama konuya çok uzaksanız ve bunu gerçekten öğrenmek için sık sık geriye dönüp başvuracağımız bir şey ve bu anlamda geriye dönüp başvurma hakkımızın olması inanılmaz güzel.

K.5: Evet, aslında bu tür içerikler belirli konularda bilgilerin derlenip toplandığı yerler ve ileride ders içeriklerine ihtiyaç duyduğumuzda ulaşılabilir olması anlamlı"

K.7: Tabi düşünürüm çünkü birçoğuna henüz hiç bakamadım bile. 'Hayat boyu öğrenme' fikrine de katılıyorum.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde katılımcıların aldıkları KAÇED'e hatırlama (K1, K4), belgelendirme (K1), referans kaynağı olarak kullanma (K1, K2, K3, K4, K5)

amacıyla yeniden giriş yapma niyetleri olduğu görülmektedir Bu bağlamda katılımcılar aldıkları KAÇED'in yapısını olumlu değerlendirmişlerdir.

Süre

Katılımcı görüşlerinden uygulanan eğitim modeline ilişkin diğer bir tema da eğitimin "**süre**"si olmuştur. Eğitimin AKADEMA'da verilmesi ve katılım sertifikası alınabilmesi için belirli bir süre zarfında tamamlanmasına ilişkin katılımcılar farklı görüşler belirtmişlerdir. K2, K3, K4, K7 ve K8 eğitimin süresinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, K1, K4 ve K6 eğitimin süresinin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir:

> **K.1:** Bence bazı haftalar çok yoğundu. İki hafta daha uzatılıp konular bölünebilir.

> **K.4:** Birazcık daha süreyi uzatabiliriz. Yani çünkü dediğim gibi çok özümsenmesi gereken bir şey ve çevrimiçi olduğu için sadece işiniz öğrencilik değilse buna çok vakit ayıramıyorsunuz. Çok yoğun çalışan insanlar olarak akşam oturup evet bunu yapmam gerek dediğiniz zaman hem algılamanız düşüyor, hem enerjiniz düşüyor ve çok dolu dolu bir içerik, kavramsal olarak. Belki de ben mi abartılı yaklaşıyorum; yani bilmiyorum orada bir kelime yazıyorsun. Onu alanyazında tarıyorsun. Onu hafızanıza almanız lazım, onun bağlantılı olduğu şey falan falan, ooo o bir haftalık etkinlik oluyor benim için birçok günlük iş. Öğlen tatilinde yarım saat ayırmaya çalışıyorum ya da akşamları genelde. O yüzden ben çok dolu dolu bir içerik olduğunu, tekrar tekrar uygulayacağım. Süre benim adıma çok dardı. 6 haftanın üzerine çıkamıyorsak içeriği yani evet.

> **K6:** Altı haftada tamamlanacak, ama proje deadlineı var. Bu contentle çok bağlantılı süre benim bildiğim. Mantıken de öyle olması gerekiyor. Content çok genişse ki burada mesela acayip geniş. Hatta dediğim gibi yedi-sekiz specificleşip, ilk altı hafta basic, ondan sonra hani şey olabilir. Specific tür gibi bir şey olabilir. O yüzden ben şey süre konusunda çok şey edemiyorum. Bu süre iyi diyemiyorum. It depends demek istiyorum. Yani bu contentte bence az bile mesela.

Eğitimin süresin yetersiz olduğunu belirten katılımcıların yanıtları incelendiğinde özellikle K6'nın dersin modeline vurgu yaptığı görülmektedir. Ders bir KAÇED olarak tasarlanmış olmakla beraber sertifikanın alınabilmesi için tasarım aşamasında içeriklerin özümsenmesi ve etkinliklerin tamamlanması gereken süre katılımcıların bazıları tarafından yeterli görülmemiştir. Bunun nedeni olarak da hem eğitim içeriğinin yoğunluğu hem de iş yaşantısının yoğunluğu gerekçe gösterilmiştir.

Direnç

Diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı (K8) modele ilişkin "direnç" göstermiştir. Eğitimi merak edip katılmakla birlikte çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerinin kendisi için uygun olmadığını belirtmiştir:

> **K8:** Yani şimdi şöyle benim her zaman bilgisayardan aldığım eğitimlere, uzaktan aldığım eğitimlere karşı bir önyargım var. Kendimi orada etkisiz eleman gibi hissediyorum, iletişim kuramıyorum. Dolayısıyla yani bazen bazı videolarda, bazı eğitimlerde biraz sıkılır gibi oldum, ama bazıları çok ilgimi çekti… Ya bu güzel, şöyle ki istediğim zaman seyretme olanağına sahip oldum elbette. Fakat sorular geldiğinde aklıma onu soracak durumda olamadığımda obsesif kişiliğimden dolayı biraz rahatsız oldum… Ben çok İnternetten eğitim alabilen, eğitime yönelik bir kişilik değilim. Daha çok yüzyüze konuşularak, tartışarak eğitimin süregelmesini arzu ediyorum… Yani bu tür eğitimler. Workshop yapalım mesela, çalıştay yapalım. Hoca orada olsun, diğer katılımcılar orada olsun. Ben diğer katılımcıların birebir ne duyduğunu, ne konuştuğunu hissedebileyim. Hocayı dinleyebileyim, hocaya soru sorabileyim. O zaman bu etkinlik benim için on numara bir eğitim etkinliği olur… sertifika programı şeklinde yapılacaksa eğer örneğin üç hafta sonunu harcayıp bu iş için harcayıp böylece üç hafta sonu gelip, yani eğitimlerimize her bir Cumartesi bir modül, Pazar ikinci modül şeklinde eğitimlerimizi tamamlayıp, son hafta da ilgili sınava katılıp gerekli sertifikaya hak alıyor muyuz, kazanıyor muyuz kazanmıyor muyuz ona bakılabilir ve ben buna koşa koşa gelirim.

K8'in ifadeleri incelendiğinde K8'in eğitimin esnekliğinden hoşlanmış olmasına rağmen, yoğun etkileşimli, eşzamanlı yüzyüze etkinlikleri tercih ettiği görülmektedir. Bu bulgu bireysel özelliklerin eğitim modeline uygunluğu ile ilişkilendirilebilir.

Özet

Katılımcıların görüşlerinden de görülebileceği üzere, eşzamansız ve çevrimiçi ortamda verilen eğitimin modeli katılımcıların çoğu tarafından uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu durum eğitimin verimliliği ile ilişkilendirilebilir. Katılımcılar eğitim süresince zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenme sürecine dâhil olmaları nedeniyle öğrenme süreçlerini yönetebilmişlerdir. Bu da mesleki yaşantıda zamanın verimli kullanılabilmesine işaret etmektedir. Ancak eğitimin verimliliğine ilişkin süre temasında da görüldüğü üzere eğitimde öngörülen süre bazı katılımcıların verimliliğini olumsuz etkilemiştir. İçerikleri yoğun olarak tasarlanan dersin belirli bir tamamlama süresi olması bazı katılımcılar için verimliliği azaltan bir etmen olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular aynı zamanda KAÇED yapısının katılımcılar için çekici de olduğunu göstermektedir; çünkü katılımcıların çoğu eğitime diledikleri zaman diledikleri yerden katılmayı bir fırsat olarak görmüş, bu durum katılımlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yalnızca bir katılımcı çevrimiçi etkinlikleri çekici bulmamış, yüzyüze ve anında iletişim kurabileceği bir mesleki gelişim modelini daha çok tercih ettiğini belirtmiştir.

5.6.2.2.2. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin içeriğine ilişkin bulgular

Görüşmelerde katılımcılara eğitimde ele alınan konular ve eğitimin içeriğine ilişkin değerlendirmeleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar "kapsam" ve "fayda" olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Görüşme verilerinin ayrıntılı analizi her iki ana temaya ilişkin çeşitli alt temaların olduğunu göstermiştir. Katılımcıların eğitimin içeriğine ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen tema ve alt temalar Şekil 5.15'te özetlenmiştir:



Şekil 5.15. *Eğitim içeriklerine ilişkin görüşme bulguları*

Şekil 5.15'te de görülebileceği üzere, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri "kapsam" ve "katkı" olmak üzere iki ana

tema altında toplanmış ve her bir temaya ilişkin alt temalar tespit edilmiştir. Her bir temaya ilişkin ayrıntılı analizler ayrı birer başlık altında sunulmuştur.

Kapsam

Sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi bulguları doğrultusunda bir farkındalık eğitimi olarak tasarlanan eğitimin "kapsam"ı temasına ilişkin ilk alt tema "içerik yoğunluğu"dur. Eğitimin kapsamı katılımcılar tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

> **K2:** Bence başlangıç için yeterliydi.
>
> **K4:** Dersin içeriği dersi alırken forumlara yazdığım gibi çok çok çok dolu dolu.
>
> **K8:** Şimdi konuya sizin kadar hakim olmadığım için neler eklenebileceği konusunda bir söz söyleyemeyeceğim. Ben var olanlarla yetindim. Var olanlar da benim için fazlasıyla yeterliydi. Dediğim gibi yeterli olmayanları da kendimce eledim; ama dediğim gibi kendimce.

K4 ise eğitim içeriklerinin çok yoğun olduğunu, böyle bir eğitimin başlı başına bir mesai gerektirdiğini belirtmiştir:

> **K4:** Çok doluydu. Bence bu içeriğin içerisinden farklı bir alan alınır mı, farklı bir ders bile yapılabilir. Ha şöyle olabilir. Tamamen boşsunuzdur; çok yoğun bir çalışma temponuz yoktur, sadece bu ders sizin her şeyiniz olur; o zaman bu ders çok çok iyi olup, özümseyip çok güzel bir noktaya gelebilirsiniz. İçerik tamamen öyleydi.

Görüşmelerde eğitimin kapsamına ilişkin dile getirilen diğer alt tema eğitimin "güncelliği" olmuştur. Bir katılımcı eğitim içeriklerinin güncel oluşunun etkili olduğunu vurgulamıştır:

> **K6:** Bir kere current issuesı kapsaması yani diyorum ya ben de teknolojiye meraklıyım ve eğitime bunun entegre edilmesini acayip seviyorum, beğeniyorum ve takdir ediyorum. Konular da çok güncel, çok faydalı olduğunu düşünüyorum.

Derse gözlemci olarak katılan K5 de "Eğitimin kapsamı güzeldi, bununla beraber dönüşümü konu aldığını düşündüğümüzde eğer tekrar edecekse konularında yaşanan değişime göre güncellenmesi gerekir." ifadesiyle içeriğin güncelliğine vurgu yapmış, ancak değişen ihtiyaçlara göre eğitim içeriğinin güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır

Görüşme bulgularından elde edilen bir diğer alt tema da "eğitimin hedef kitlesi" olmuştur. Bir katılımcı eğitimin içerdiği konuların "hedef kitle"sinin deneyim veya bilim alanı fark etmeksizin herkese hitap etmesinin olumlu olduğunu belirtmiştir:

> **K6:** hani hitap edilen kesim sadece novice, inexperienced falan şeklinde değil de yani herkesin… Ama konular çok güzel. Zaten başında da çok beğenmiştim konuları. Yani şey her branştan her tür hocanın çok güzel faydalanabileceği şey.

Ancak, tasarlanan eğitimin kapsamı katılımcılarca yeterli görülmesine karşın, iki katılımcı mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olabilmesi için farklı bilim alanlarını hedef alan "alana özgü içerikler" içeren eğitimlerin de sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı bilim alanlarına yönelik ihtiyaçlara ilişkin örnek katılımcı söylemleri şu şekildedir:

> **K1:** Eğitim temelde öğretim elemanlarını hedef alıyordu ancak İngilizce öğretmenliği lisans programındaki son sınıf öğrencilerim de çok yararlandı. Geleceğin eğitimcilerinin örgün programlardaki eksiklerini tamamlamak için de kullanılabilir. Bu giriş seviyesinde bir eğitimdi ama alt modüllerle ilgili de dersler açılırsa ve farklı bilim alanlarındaki uygulamalarla ilgili bilgi ve etkinlikler arttırılırsa, forumlardaki paylaşımlar da katılımcılar için daha motive edici olabilir, katılımı arttırabilir."

> **K6:** Mesela gerçekten hem hocaların hem öğrencilerin zorluk çektiği bazı dersler var, yani daha specific olarak mesela şey olabilirdi. Stajla ilgili mesela çok ciddi sorunlar yaşanıyor, ya da ÖMB ile ilgili çok ciddi sorunlar yaşanıyor. Yani bazı şeyleri nasıl yapacağını bilemiyor öğrenciler valla hocalar da bilemiyor. Bunca senedir yapmama rağmen bazen benim de kafama takılan çok şey oluyor hani böyle pratiğe yönelik, daha böyle kısa süre içinde kafaya oturtup hani bildiğimiz bir şeyle örtüşebilecek daha specific konular olsa muhteşem olur.

Katılımcıların görüşmelerde dile getirdikleri bir diğer konu eğitimin "uygulamaya yönelik oluşu" teması ile ilişkilendirilmiştir. Üç katılımcı eğitim içeriklerinin uygulamaya yönelik oluşuna ilişkin yorumda bulunmuştur. Bu katılımcılardan biri (K6) eğitim içeriklerinin kuramsal altyapı ile sınırlı kalmayıp uygulamaya yönelik içeriklerin de sunulmasının etkili olduğunu belirtirken, iki katılımcı (K2, K4) eğitim süresince uygulamaya daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklenmiştir:

> **K6:** Valla çok beğendim başında da zaten söyledim. Acayip beğendim. Bir de uygulamaya yönelik şeyleri çok seviyorum ben. İçeriği beğenmemin sebeplerinden biri o. Yani teori değil hani o teoriyi alıp uygulamaya dökebileceğim şeyler olunca daha çok ilgimi çekiyor. Bu da o yüzden çok ilgimi çekti.

> **K2:** Ek olarak herhangi bir kuruma bağlı olmadan dijital ders vermek isteyenler için bunun yöntemleri hakkında bilgi verilebilirdi. Youtube'dan bahsetmiyorum. Eş zamanlı ve/veya eş zamansız ücretli bir online kurs demek istiyorum.

> **K4:** Bu dersi aldım, evet bu dersi aldım dediğiniz zaman o dersin içinde size sunulan bilgi, birikim, kavram, alanyazın her şeye hakim olabilmeniz ve uygulama noktasında da verilen

> bilgiyi yapabiliyor olmanız gerekli; ama işin içine teknoloji girdiği zaman birazcık pratik yapmanız gerekiyor; oturup onları denemeniz gerekiyor. Ancak ben bu süreç içerisinde çok ufak denemeler yapabildim. Tamamını yaptım diyemem dürüst olmak gerekirse. Bu nedenle özellikle uygulamaya dönük şeylerde, video paylaşımı, etkinliklerin hepsinin zaman içerisinde tekrar tekrar denenmesi gerektiğini, birbiriyle bağlantısının sağlanması gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde eğitimin kuram-uygulamayı bir arada bulundurmasına rağmen, uygulama aşamasının bazı katılımcılarca yeterli görülmediği anlaşılmaktadır.

Katkı

Eğitimin içeriğine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen ikinci tema eğitim içeriğinin öğretim elemanına "katkı"sı olarak yorumlanmıştır. Katılımcılar eğitim içeriğinin "farkındalık yaratma", "kullanılabilirlik", "kişisel gelişim" ve "mesleki gelişim"e yönelik katkılarına değinmişlerdir.

Dört katılımcı eğitim içeriklerinin daha önce karşılaşmadıkları yöntem ve teknolojileri tanıttığını, bu bağlamda eğitimin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların "farkındalık" alt temasına ilişkin söylemlerine örnekler şu şekildedir:

> **K1:** Çok katkısı oldu. Kullanmadığım çok sayıda araçtan haberdar oldum. Derslerimde kullandım ve öğrencilerimi de bilgilendirdim.
>
> **K3:** Flipped Classroom sistemini öğrendim dijital yerliler dijital göçmenler okulda başladığım ilk haftadan öğrencilerime anlattım onların psikolojisini anlamam açısından faydalıydı.
>
> **K6:** Her gün mesela, aa bu bunun farkında değilmişim dediğim bir şey çıkabiliyor yani. O yüzden bu tür şeylerin acayip etkili olduğunu düşünüyorum, pratiği bol bastığı sürece.
>
> **K8:** Çok güzel düzenlenmiş. Bunca yıldır eğitim sektörünün içerisindeyim, bu eğitimde çok farklı şeyler öğrendim, terminolojiler öğrendim, eğitim modelleri öğrendim… Dediğim gibi bir çok terminoloji öğrendim, metod öğrendim.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde eğitimde kullanılan içeriklerin öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik farkındalıklarını arttırdığı, yenilikçi öğrenme yaklaşım ve dijital uygulamaları tanımalarını sağladığı görülmüştür.

Bir katılımcı (K3) eğitim içeriğinde örneklenen uygulamaların "kullanılabilirliğine" vurgu yapmış, bu sayede işinin kolaylaştığını ve maliyet tasarrufu yaptığını belirtmiştir:

> **K3:** Derslerimde bazı araçları kullandım ve faydasını gördüm. Online drive üzerinden dersine girdiğim sınıflar için bir klasör oluşturdum ve öğrencilerimi ekledim. Her ödev için

> ayrı klasör oluşturdum. Öğrenciler ödevlerini oraya yüklediler ben de oradan dönüt verdim. Böyle olası hem benim için daha kolay oldu hem de kâğıt harcamamış olduk. Ayrıca paylaşmak istediğim ek materyalleri de çıktı almak zorunda kalmadan oradan paylaşabildim.

K3'ün ifadeleri incelendiğinde, K3'ün eğitim içeriğinde bulut depolama sistemlerinin ÖYS olarak kullanımına ilişkin açıklamaları uyguladığı, ilgili içeriğin kullanılabilirliğinin K3'ün işini kolaylaştırdığı görülmektedir.

Katılımcılardan K4 ise içeriğin "kişisel gelişim"e katkısına vurgu yapmıştır:

> **K4:** Ben her şeyin insana bir katkı sağlayacağı inancındayım. Yani bir yerde mutlaka bu konuyla ilgili bir sohbet ediliyorsa bile en azından boş bir dinleyici olmayacaksınız. Tamam, siz de net olarak bir takım şeyler, atıyorum maddi manevi katkılar hemen sağlamıyorsa bile en azından boş bir kişi olmayacaksınız.

K4 eğitim içeriğinde anlatılan uygulamaları hemen kullanmaya başlayamasa bile farkındalığının artmasının kişisel gelişimine katkısı olduğunu belirtmiştir.

Eğitime gözlemci olarak katılan K5 ise "Özellikle mesleki gelişimime katkısı olduğunu söyleyebilirim." ifadesi ile uzaktan eğitim uzmanı olmasına rağmen eğitimin mesleki gelişimine katkısı olduğunu ifade etmiştir.

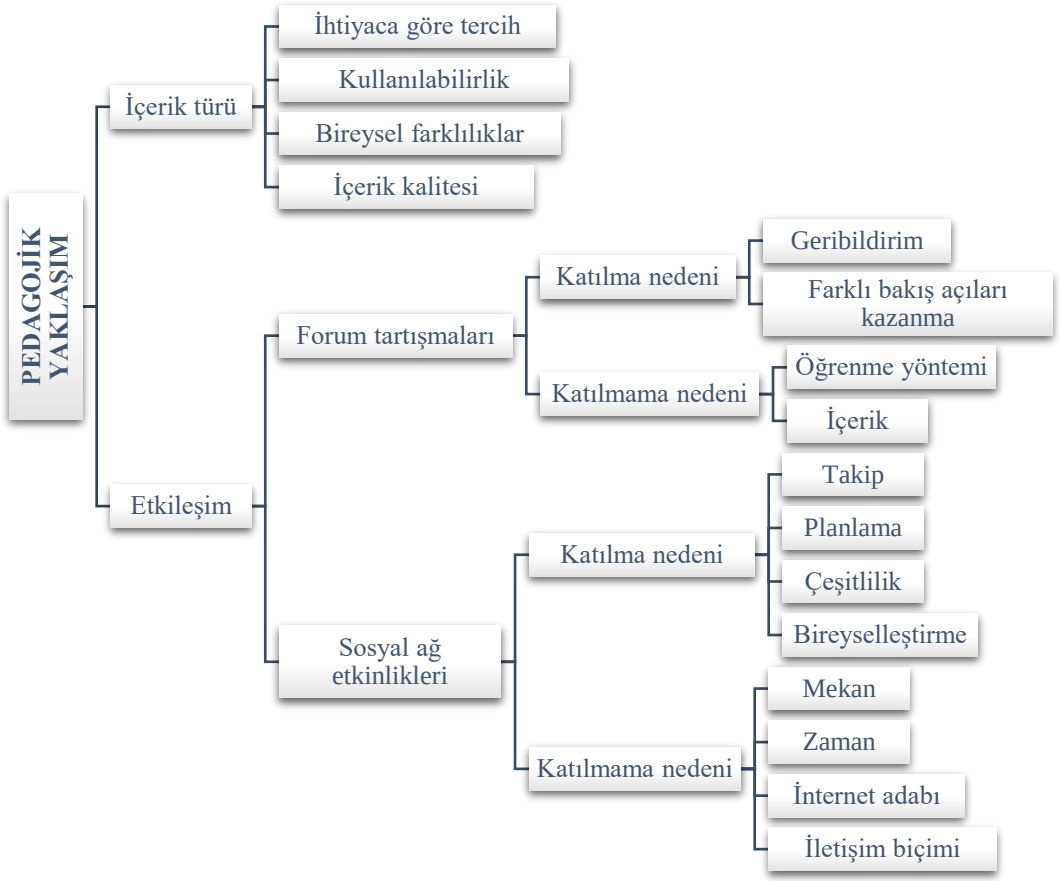
Özet

Özetlenecek olursa, katılımcılar eğitim içeriklerini kapsam ve öğretim elemanına katkısı bakımından genellikle etkili ve çekici bulmuşlardır. Eğitim içeriklerinin güncel ve farkındalık arttırmaya yönelik olması, tüm öğretim elemanlarına hitap etmesi, uygulanabilirliği, mesleki ve kişisel gelişime katkısı genel olarak olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ancak, bazı katılımcılar açısından her öğretim elemanına hitap eden jenerik ders alana özgü ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kalabilmektedir.

5.6.2.2.3. "Dijital çağda yükseköğretimde öğrenme ve öğretme" dersinde kullanılan pedagojik yaklaşımlara ilişkin bulgular

Bireysel öğrenmeye uygun olarak tasarlanan, ancak tercih eden katılımcıların birbirleri ve ders yürütücüsüyle etkileşimine de olanak sağlayacak şekilde rehber gözetimli sürdürülen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde benimsenen pedagojik yaklaşıma ilişkin görüşler, katılımcıların kullanmayı tercih ettikleri ve en faydalı buldukları öğrenme malzemeleri ile ders süresince kullanılan öğrenme ortamları ve etkileşim türleri ile ilişkili görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Görüşme bulgularının analizinden elde edilen ilişkin tema ve alt temalar Şekil 5.16'da sunulmuştur:



Şekil 5.16. *Eğitimdeki pedagojik yaklaşıma ilişkin görüşme bulguları*

Şekil 5.16'da da görüldüğü üzere katılımcıların eğitimdeki pedagojik yapıya ilişkin görüşleri "içerik türü" ve "etkileşim" temaları altında toplanmış ve her iki temanın çeşitli alt temalardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Her bir tema ve alt temaya ilişkin ayrıntılı analizler ayrı birer başlık altında ele alınmıştır.

İçerik türü

İçerik türüne ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların K7'nin "Hepsinden istifade etmeye çalıştım… Yine en çok diyemem ama etkileşimli videoları oldukça beğenmiştim...Tamamlama projesi hariç ilk bir kaç hafta diğer tüm etkinlikleri gerçekleştirdim. En çok diye bir şey söyleyemiyorum" ifadesine benzer şekilde tüm içerikleri kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak bazı katılımcıların (K1, K3, K4, K5) ders içerisinde sunulan tüm öğrenme malzemelerini "ihtiyaçları doğrultusunda"

kullandıklarını belirttikleri görüşmüştür. Katılımcıların ders içerisinde "ihtiyaçlarına göre" kullanmayı tercih ettikleri içerik türlerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> **K1:** Konu anlatımları, etkileşimsiz videolar, ve makaleler. En çok bilgi eksikliği hissettiğim için ve bu kaynaklardan sadece ihtiyaç duyduğum kadarını öğrenme özgürlüğüm olduğu için… Konu anlatımları ve etkileşimsiz videolar. Özet şeklinde olduğu için. İçerik sayfası gibi. Konu anlatımları ile o haftanın konularına ihtiyacım var mı çabucak karar verebildim. İlgisiz olduğum konuları atladım. İlgili olduğum konularda zamanım olduğu kadar çok ve çeşitli malzemeyi kullanmaya çalıştım.
>
> **K.3:** Hepsini kullandım daha iyi anlamak adına araştırdım. Hepsi faydalı oldu videoları izlemekten zevk alıyordum ve yorumlamak hoştu.
>
> **K.4:** Ya aslında ben hepsinden böyle ufak ufak şeyler aldığım için sadece biri dersem çok yanlış bir cevap vermiş olurum… Ben makaleler ve ek kaynakları okumayı çok sevdim; çünkü orada onu okurken öbür tarafa geçiyorsunuz; oradan oraya geçiyorsunuz. Daha farklı bir dinamiğe sahip. Belki de bunu daha rahatlıkla yapabildiğim için. Ancak videoları da izlediğimde gerçekten çok basit olmadığını, ama bunu da kullanabileceğimi… Ama ben en çok makalelerden keyif aldım.
>
> **K.5:** Videolar ve derinlemesine bakmak istediğim konularda pdf (makale) içerikler…

Bazı katılımcılar (K2, K6) ise içerikleri tercih etmelerinde içerik türünün o anki "kullanılabilirlik" durumunun önemli olduğunu belirtmişlerdir:

> **K2:** Hepsinden istifade etmeye çalıştım. Hepsi ancak videolar yorgunken bile izlenebildiği için makalelere göre daha kullanışlıydı.
>
> **K5:** Kısa videolar oldukça etkiliydi. Yoğun iş temposunda hızlı şekilde tüketmek ve verilen bilgiyi içselleştirmek açısından önemliydi.
>
> **K6:** Test de olsun, text de olsun, video da olsun, yani çünkü bu şeylik katıyor, çeşitlilik katıyor. Mesela videosunu seyrettiğim bir şey "yani neydi o" dediğim an elimde işte mesela laptop var, dinleyemeyeceğim, çünkü kulaklığım yok, ama hatırlayamıyorum. Ben oraya tıklayıp o texti bulabilmeliyim.

Katılımcıların ifadelerinde belirttikleri üzere eğitsel içeriklerin tercih edilmesinde katılımcının eğitim içeriklerini tükettikleri koşulların etkili olduğu görülmektedir. Katılımcılar, içerik türünün bulundukları koşullar içinde kullanılabilir olma durumunun içerik türü tercihlerini etkilediğini söylemişlerdir.

İçerik türlerine ilişkin görüşme bulgularından elde edilen bir diğer tema da "bireysel özellikler" olmuştur. K6 ve K8 içerik türlerinden tercihte bulunurken katılımcının bireysel özelliklerinin etkili olduğunu, kişilerin öğrenme tercihlerine uygun öğrenme malzemesi seçtiklerine vurgu yapmıştır. Katılımcıların ifadelerine örnekler şu şekildedir:

> **K.6:** Hani demin dedim ya yani şimdi şeye çok inanıyorum artık galiba, multiple olaya. Yani tek transkript tek text ya da tek video, bu artık bana yeterli gelmiyor. Yani bir şey okuduğum zaman dikkatim dağılabiliyor, çok etkili olmayabiliyor. Sadece videoyu seyrettiğimde aynı şekilde. Ama mesela şeyi seviyorum artık videoyu seyrederken texti okumayı seviyorum anlatabiliyor muyum? O yüzden bence hepsi olmalı. Yani olması gereken her şey olmalı. Çünkü kimisi hakikaten sadece videoyla akılda tutabiliyor, kimisi textle kimisi benim gibi, işte ben mesela ikisini birden takip ediyorum öyle bir şey olduğunda. Hoşuma gidiyor. Daha etkili olduğunu düşünüyorum, daha kalıcı olduğunu düşünüyorum birçok kanala birden hitap ettiği için. E o yüzden bence hepsi olsun.

> **K.8:** Evet, makaleleri okudum, örnek caseleri okudum; videolarda soru çıktığı zaman ignore ettim, çünkü onlara cevap vermem. O zaman ona cevap verirsem eğer o etkileşim benim videoya olan ilgimi kaybettiriyor. Ben hep ya sürekli dinlemeliyim. O zaman mesela hoca olsa karşımda, sorsa ben cevabını veririm. Ama hoca olduğu yerde kalacaktır veya tekrar beni geri döndürecektir. Ben kendi başıma nerede kaldım, neydi bu şeklinde bu beni rahatsız ediyor biraz… Sizin videolarınız çok başarılıydı, onlar bana çok şey öğretti. Altında da ilgili açıklamalarınızdan okuyunca pekişti. Örnek caseler, olaylar daha da anlamamı sağladı…

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde K6'nın çeşitli içerik türlerinin sunulmasının eğitimin etkililiği açısından gerekli olduğunu belirttiği görülmektedir. Katılımcıya göre bireysel farklılıklar nedeniyle böyle bir çeşitliliğin farklı öğrenme tercihlerine sahip bireylere etkili öğrenme fırsatı sunabilir. K8'in ifadesi de bu durumu örnekler niteliktedir. K8 etkileşimli videolardaki etkileşim unsurlarını dikkat dağıtıcı bulduğunu ifade etmiştir.

Görüşmelerden içerik türlerine ilişkin elde edilen bir diğer alt tema da "içerik kalitesi" olmuştur. Bir katılımcı (K8) özellikle AEK'lerden elde edilerek eğitim içeriklerinde kullanılan bazı video içeriklerinin yeteri kadar kaliteli olmadığını, bu tip içeriklerin kullanımının etkili olmadığını belirtmiştir:

> **K8:** Bazı videolardaki sorunlu anlatım var, diksiyon bozuklukları var. Onlar beni biraz uzaklaştırıyor eğitimden. Dolayısıyla onları atlamak ihtiyacını duyuyorum. Onlar daha iyi olabilir ya da siz yapabilirdiniz. Ya da diksiyonu iyi, konuya hâkimiyeti iyi olan arkadaşlar yapabilirdi. O örnek videolarınız çok eğlenceli, onları çok beğendim, onlar ilgi çekmiş. Onları sonuna kadar ilgiyle izledim.

Katılımcının ifadeleri incelendiğinde video içeriklerde anlatım biçiminin ve diksiyonun öğrenme üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Katılımcı, kaliteli bulmadığı videoların aynı zamanda ilgi çekici de olmadığını söylemiştir. Bu bağlamda kullanılan içeriklerin kalitesinin eğitimin etkililiği ve çekiciliği üzerinde bazı katılımcılar için öğrenmede olumlu veya olumsuz etkiye neden olabildiği söylenebilir.

Özetle, katılımcıların eğitimde kullanılan içerik türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde "Kendimizi sınayalım" etkinlikleri hariç eğitimde kullanılan tüm öğrenme malzemelerine atıfta bulundukları, genellikle video içerikleri daha etkili buldukları ve video içeriklerinden daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların içerik türleri tercihlerinde anlık ihtiyaçları, içerik türünün o anki durumda kullanılabilirliği, katılımcıların bireysel özellikleri ve içerik kalitesi belirleyici olmuştur.

Etkileşim

Görüşme bulgularından eğitimdeki pedagojik yaklaşımlara ilişkin elde edilen ikinci tema etkileşim olmuştur. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde öğrenme etkinlikleri forum tartışmaları şeklinde tasarlanmıştır. Ayrıca sosyal ağ etkinlikleri de öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen etkileşimlerinin arttırılması için tasarlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların dersteki etkileşim türlerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Katılımcılara forum etkinlikleri hakkında ne düşündükleri sorulduğunda tespit edilen ilk alt tema "geribildirim" olmuştur. Foruma katılım gösteren katılımcılar forum etkinliklerini konuyu öğrenip öğrenmediklerine ilişkin geribildirim alma amacıyla kullanmışlardır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şöyledir:

> **K2:** Hem öğrendiklerimi uygulamamı, hem doğru anlayıp anlamadığımı görmemi sağlıyorlardı.
>
> **K3:** Katıldım, bilgilerimi paylaşmak doğruluğunu test etmekle eşdeğerdi. Hatta bir soruyu yanlış anlayıp oyun projesi üretmiş bulundum; bana katkı sağladı doğrusunu da anladım.
>
> **K4:** Yani katılma gerekçem hem forumda da yazdığım şeyler hem etkileşimin çok önemli olduğunu düşünüyorum öğrenen ve öğreten açısından. Öğreten ulaşmak istediği kişiye ulaşabilmiş mi, öğrenen neye ne kadar ulaşabilmiş, çevrimiçi olduğu için tek gösterge bu.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrenilenlerin doğrulanmasının ortak nokta olduğu görülmektedir. K4 "olumsuz noktaları bizlerle paylaşırken öğreten de buna yönelik olarak ders içeriklerini güncelleyebilir ya da yanlış anlaysak onu düzeltme

şansına ulaşır. O yüzden forumlar önemli ve oldukça nitelikliydi" ifadesiyle forum tartışmalarının aynı zamanda öğretene de geribildirim olduğunu belirtmiştir.

Forum etkinliklerine ilişkin bir diğer tema "farklı bakış açıları edinme" olmuştur. Bir katılımcı (K5) "İlk haftalar zaman buldukça katıldım ve katılımları okudum. Farklı bakış açılarını görebiliyorum" ifadesiyle forumları kullanma amacının farklı bakış açıları edinmek olduğunu belirtmiştir.

Görüşmeye katılan diğer katılımcıların forum etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin ilk alt tema "öğrenme yöntemi" olmuştur. K1 ve K5 öğrenme hedeflerine ulaşmak için forum etkinliklerine ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir:

> **K1:** Sınırlı bir bilgi edinimini hedeflemiştim. Diğer malzemeler yeterli oldu.
>
> **K.5:** Çok kısa katıldım ama derse katılım amacım sosyal etkileşimle değil, bireysel bir şekilde içeriği tüketmek olduğu için fazla katılımım olmadı.

Forum etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin diğer bir alt tema ise "forum etkinliklerinin içeriği" olmuştur. K1, eğitimin belirli bir bilim alanını hedeflememesi, genel olarak tüm öğretim elemanlarına yönelik olması nedeniyle forum etkinliklerinin kendisi için çekici olmadığını belirtmiştir:

> **K1:** Belki ders içeriği daha dar kapsamlı olsa, yani alt bilim dalları için farklı forumlar veya dersler ve forumdakilerle daha çok ortak noktam olsa ve sertifika da hedeflesem, katılımım artardı. Zamansızlık da önemli… Çok geniş bir kitleye hitap ettiği için çok gerekmedikçe katılım ihtiyacı hissedilmiyor olabilir

K6 ise forumlarda yazılan içeriklerin kendisi için zaman zaman ilgi çekici olmadığını belirtmiştir:

> **K.6:** Bazen forumlardaki konular hiç ilgimi çekmiyor. Bazen şey oluyor, nasıl diyeyim, soruları ve şeyi çok anlamsız buluyorum. Aslında hani şeyimdir hani herkesle empati kurmaya çalışıyorum aslında ama bazen gerçekten çok gereksiz olduğunu düşündüğüm şeyler oluyor. Böyle oraya bir şey yazmak istemiyorum. Bakıyorum oraya, o kadar absürd bir şey ki mesela hani işte problem solvingde ne vardır. Önce bir problemin exist etmesi gerekir, onu da identify etmek gerekiyor, algılamamız gerekiyor ki çözüm üretebilesiniz değil mi? Orada soruyor işte "peki problemi algılayamazsak ne olur", anlatabiliyor muyum? Böyle bir soru gördüğümde hiç ne gerisini okumak içimden geliyor ne de bir şey yazmak içimden geliyor.

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin etkileşim boyutunun incelenmesine ilişkin bir diğer tema da "sosyal ağların kullanımı" olmuştur. Görüşmede katılımcılara dersin sosyal ağ etkinliklerine katılma veya katılmama nedenleri sorulmuştur.

Görüşmeye katılan katılımcıların sosyal ağ etkinliklerine katılma veya sosyal ağ etkinliklerini olumlu bulma nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde "takip", "planlama", "çeşitlilik" ve "bireyselleştirme" alt temaları tespit edilmiştir.

K2 "Ben twitter kullanmıyorum ancak Facebook'ta işlenilen konularla alakalı güncellemeler, yeni bilgiler bulunabiliyor." ifadesiyle sosyal ağ etkinliklerinin dersin çeşitli etkinliklerini sosyal ağlarda takip edebildiğini belirtmiştir.

K4 ise ders dışı bir planlama yapılması durumunda sosyal ağ etkinliklerine ihtiyaç duyulabileceğini, bunun dışında böyle bir platforma ihtiyaç olmadığını belirtmiştir:

> **K4:** Bir araya gelme gibi bir süreç planlanıyorsa ve de katılımcıların tümüne en hızlı ulaşım yolu twitter, facebook veya whatsapp grupları olabilir. Ama eğer çevrimiçi grup, bunu yani Türkiye'nin bir başka ilindeki kişi de alıyor bu dersi. Neticede planlı, programlı bir araya gelme lüksü yok. Gayet güzel ders platformu içerisinde neyin ne zaman yapılacağı da yazıyor; atlamayın diye de yazıyor; atlayan bazı katılımcılar olabiliyor. O yüzden ben twitter ve Facebook'un Akadema platformunda çok da elzem olduğu inancında değilim.

Derse gözlemci öğretim elemanı olarak katılan K5 ise " Öğrenme sürecinde çeşitliliğin sağlanabilmesi için gerekli bence. Ayrıca derse farklı platformlardan erişilebilmesi aslında çeşitlilik kadar öğrenme sürecinin bireyselleştirilebilmesi için de önemlidir." İfadesiyle öğrenme ortamlarında "çeşitlilik" ve "bireyselleştirme" alt temalarına vurgu yapmıştır.

Katılımcıların sosyal ağ etkinliklerine "katılmama" tercihlerine ilişkin ilk alt tema "mekân" olmuştur. İki katılımcı (K1, K6) eğitim sürecinde dağıtık ortamların takibinin zor olduğuna, bu nedenle eğitimlerde mekânsal anlamda dağıtık ortamları içermemesi gerektiğini belirtmişlerdir:

> **K1:** Ben iki hesabımı da kapattığımdan yararlanamadım. Çok farklı kanallar olması dağınık olur gibi sanki.

> **K.6:** Burada forum varsa Facebook'a niye gerek var anlayamıyorum. Hani facebook üzerinden kurulursa okey, ona diyecek bir şeyim yok, ama buranın sitesi belli her şey belli, adresi belli yani. Bu şey demek yani bir bu adreste, bir o adreste, her adreste bulunabilirim, şimdi aynı şeyler var mı? Bence hiç gerek yok, çünkü suyu çıkıyor. Şimdi şöyle, burada tabii daha bir formal bir şey var ve öyle olması gerekiyor… Belki çok valuable bir şey çıkacak gerçekten çok ilginç fikirler var. Burada forumda yapılabilir o. Var madem burada kalsın. Hiç gerek yok dağılmaya.

K1 ayrıca "Takip edilmesi daha çok zaman gerektirir." ifadesiyle sosyal ağ etkinliklerinin "zaman" olarak da kullanım tercihini etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların sosyal ağ etkinliklerini kullanmama tercihlerine ilişkin diğer bir alt tema "İnternet adabı" olmuştur. İki katılımcı (K6, K8), sosyal ağlarda gerçekleşen etkileşimlerde kullanılan dil ve üslubun zaman zaman uygunsuz olabildiğini, bu durumun iletişimde sorunlara neden olabildiğini belirtmiştir:

> **K6:** Ama facebook ve twitter olunca işin biraz rengi de değişiyor. Kullanılan kelimeler, işte yaklaşım tarzı, ifadeler falan sulanıyor ister istemez. Siz istediğiniz kadar hani o şeyi korumaya çalışın, sulanıyor, sulandıran oluyor, işin şeyi çıkıyor, o burada görülmüyor mesela herkes katılmadığı için.
>
> **K8:** Kullanılmamalı, kullanılmamalı. Ben karşıyım. Yani bir kere bu tür sosyal medyadaki konuşmalara, ilişkilere soğuk davranıyorum, anlamlı bulmuyorum, doğru bulmuyorum. İçten bulmuyorum. Bir de sosyal medyada insanlar önce tartışmaya başlarlar. Sonra o tartışma kavgayla da sonuçlanabiliyor; çünkü yazılı olarak ifadeler çok zor olduğu için sizin hangi tavırla yazdığınızı okuyucu anlamadığından dolayı, okuyucu kendi tavrında okuduğunda iletişim kopukluğu sağlanıyor. Dolayısıyla olay bambaşka bir mecraya doğru gidiyor.

Bunların dışında katılımcı görüşmeleri verilerinin analizinden katılımcıların sosyal ağ etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin bir diğer alt tema da "iletişim biçimi" olarak tespit edilmiştir. Bir katılımcı (K8) yazılı iletişimi tercih etmediğini belirtmiştir:

> **K8:** Yazarak iletişim çok zor. Anlamlı olmadığını düşünüyorum ve o yüzden de bu tür sosyal medyam yok, mesaj yazmayı sevmem, whatsapp kullanmayı sevmem. Eğer iletişim kurulacaksa böyle karşılıklı otururuz ve konuşuruz. Ben kendi kafamdan geçirdiğim konuları, soruları oraya yazarak vakit kaybettiğimi düşünüyorum.

K8 aynı zamanda çevrimiçi ders alma konusunda direnç gösteren katılımcıdır. Yazılı iletişimi iletişimde engel olarak gören katılımcı, bu nedenle sosyal ağ etkinliklerine katılmayı da tercih etmediğini belirtmiştir.

Özet

Katılımcıların ders içerisinde öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen etkileşimlerinin sağlandığı forum ve sosyal ağ etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunun temelde etkileşimli ortamları kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Forum etkinliklerine katılan katılımcılar forum etkinliklerini öğrenme süreçlerine ilişkin geribildirim almak ve farklı bakış açıları edinebilmek amacıyla kullanmışlardır. Forum etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin temalar incelendiğinde ise katılımcıların öğrenme hedefleri arasında etkileşim kurmanın bulunmaması forum tartışmalarındaki içeriklerin anlamlı bulunmaması gibi nedenler görülmüştür. Eğitimin sosyal ağ

etkinliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde ise az sayıda katılımcının derse ilişkin gelişmeleri takip etmek, bir organizasyon için planlama yapmak, eğitimde çeşitlilik ve bireyselleştirilmenin sağlanması gibi nedenlerle sosyal ağların kullanılabileceğini belirttiği görülmüştür. Ancak, görüşme katılımcıları bu tür ortamların eğitimin derli-toplu yapısını bozması, içerik takibinin zaman alması, iletilerde kullanılan üslubun İnternet adabına uygun olmaması ve yazılı iletişimin zorluğu gibi nedenlerle çok da uygun olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda görüşmeye katılan katılımcılar bağlamında eğitimin forum ve sosyal ağ etkinliklerini içeren etkileşim tasarımı genel olarak etkili, çekici ve verimli bulunmamıştır.

5.6.2.2.4. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin güçlü ve zayıf yanları

Görüşmeye katılan katılımcılara ayrıca eğitimin güçlü ve zayıf yanları sorulmuştur. Katılımcı görüşmelerinden elde edilen temalar Tablo 5.29'da verilmiştir.

Tablo 5.29. Görüşme yapılan katılımcılara göre eğitimin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları

Eğitimin Güçlü Yanları	Eğitimin Geliştirilmesi Gereken Yanları
Öğrenme malzemeleri	Süre
İçerik	ÖYS arayüzü
Hedef kitle	Etkileşim tasarımı
Öğreten-öğrenen etkileşimi	Etkinlik türü
Bireysel farklılıklara uygunluk	AEK içerikleri

Tablo 5.29 Verilerine göre katılımcılar eğitimde kullanılan öğrenme malzemelerini, içerikleri, eğitimin hedef kitlesinin seçimini, öğreten-öğreten etkileşimi, bireysel farklılıklara uygun oluşunu eğitimin güçlü yanları olarak ifade etmişlerdir. Etkinlik türleri, etkileşim tasarımı, süre, duyurular, ÖYS arayüzü, AEK içerikleri ise eğitimin geliştirilmesi gereken yanlarına ilişkin elde edilen temalardır. Her bir temaya ilişkin ayrıntılı analizler ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Eğitimin güçlü yanları

Katılımcıların eğitimin güçlü yanlarına ilişkin en sık ifade ettikleri tema "öğrenme malzemeleri" olmuştur. Görüşme katılımcılarının ifadelerine örnekler şu şekildedir:

K1: Konu anlatımları ve videolar güçlü yanları.

K2: Birçok ek kaynağa yer verilmesi ve kapsamlı olması güçlü yanıydı.

K6: İçerik olarak çok ne deniyor, memorible, yani akılda kalıcı bir şekilde dizayn edilmiş her şey.

K7: Kullanılan videoların kalitesi ve öğretim elemanının akıcı ve düzgün Türkçesi ile oluşturduğu anlatımları çok güçlü bir yan olarak görüyorum

K8: Yan şey çok güçlü, ee sunum şekli çok güzel. Mesela videoların altındaki açıklamalar, örnek caseler, sıralama, birçok soru işaretini kaldırmayı sağlıyor.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde üretilen konu anlatımları video içeriklerinin akılda kalıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca görüşme katılımcılarına göre öğrenme malzemelerinin çeşitli ve kapsamlı olması, konu anlatımları içerisinde sunulan örnek durumlar ve uygulamaların anlamayı kolaylaştırması ile içeriklerin sunuş sırası eğitimin güçlü yanları arasındadır.

Katılımcıların eğitimin güçlü yanlarına ilişkin dile getirdiği diğer bir tema "içerik" olmuştur. İki katılımcı (K4, K5) içerikte ele alınan konuların güncel olmasını ve yeni kavramları içermesini eğitimin güçlü yanları olarak ifade etmiştir:

K4: Tabi benim çok teknoloji dünyasıyla, bilgisayar teknolojileriyle çok fazla bir bilgim yok. Tamam kullanıcı düzeyindeyim ben ama bunu üretebileceğimi bilmek, kafanızda geçirdiğiniz öğrenme malzemeleri teknikleri hakkında "aa önce bunu yapmıştı" anlamında çok şey kattı… Valla çok fazla kavram kattı hayatıma, yani çok çok fazla, basitmiş gibi gördüğüm bir çok platformun çok değişik bir altyapıya sahip olduğunu öğrendim.

K5: Eğitimin güçlü yanı konuların güncel olması.

Bunların yanı sıra bir katılımcı "hedef kitle" temasına vurgu yapmıştır. K6 "Valla temel anlamda herkese hitap etmesi çok hoşuma gitti. Herkesten kastım hem branş olarak hem öğretmen–öğrenci tarafı olarak. Yani hem participantlar hem de hitap ettiği kesim olarak" ifadesiyle "hedef kitle" olarak tüm öğretim elemanlarının seçilmesini, eğitim içeriklerinin aynı zamanda öğrenciler tarafından da kullanılabilir bulmasını güçlü bir yan olarak ifade etmiştir.

K3'ün görüşlerinden ise "öğreten-öğrenen etkileşimi" temasının güçlü yan olarak ifade edildiği görülmüştür. K3 "Ders hocasının forum alanındaki yorumların her birine dönüt vermesi de güçlü bir yöndü" ifadesiyle ders yürütücüsünün forum tartışmalarındaki aktif katılımına işaret etmiştir.

Son olarak, K6'nın ifadeleri "bireysel farklılıklara uygun olma" temasını ortaya çıkarmıştır. K6 "Bir de herkesin öğrenme styleına hitap ediyor. Yani yazılı var, ezberciysen ezberletecek kısım var. Quiz var, ondan sonra uygulama var. Görselin daha

iyi çalışıyorsa görsele yönelik var. Dinleyerek daha iyi anlıyorsan ona yönelik var. Yani hani yok yok." ifadesiyle eğitimdeki öğrenme malzemelerindeki çeşitliliğin farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olduğunu belirtmiştir.

Eğitimin geliştirilmesi gereken yanları

Katılımcıların eğitimin geliştirilmesi yanlarına ilişkin en sık ifade ettikleri tema "süre" olmuştur. Görüşme katılımcılarının ifadelerine örnekler şu şekildedir:

> **K1:** Bence bazı haftalar çok yoğundu. İki hafta daha uzatılıp konular bölünebilir.
>
> **K3:** Zayıf yönü zamanı yetirememek.
>
> **K4:** Dersimiz adına baktığımızda ben herhangi bir olumsuzluk göremedim süre hariç. Çünkü çok güzel bir şey, benim onu istediğim kadar özümseyecek vaktim yok, bir YouTube videosu izliyor gibi izleyip kapatamıyorsunuz. Yani dinlemek zorundasınız, anlamak zorundasınız, uygulama, bir pratik yapmak zorundasınız. E buna zaten vakit yok. Zaten çevrimiçi platform. Yüksek ihtimal çalışan kesim, arkadaşlar ya da yine öğretim elemanı arkadaşlar, öğretim üyesi hocalar kendi alanlarında kullanabilmek adına giriyorlar ki bu da ciddi bir zaman demek.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde içeriklerin ders için öngörülen süreye göre yoğun olduğu, eğitimin süresinin arttırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Görüşme bulgularından eğitimin geliştirilmesi gereken yanlarına ilişkin elde edilen bir diğer tema da "ÖYS arayüzü" olmuştur. Katılımcılar ÖYS arayüzünün forumlara ve içeriklere erişimi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine örnekler şu şekildedir:

> **K5:** eKampüs tartışma forumunun yapısını kişisel olarak çok beğenmiyorum ve hantal buluyorum.
>
> **K7:** Tartışma forumunun kullanıldığı sistemi biraz karışık ve kalabalık buluyorum.
>
> **K8:** O klasör, birinci haftanın ikinci haftanın dersleri var. Sizin tanıtım videonuz var altında da klasörler var. O klasöre tıklıyoruz, o klasörün altında başka bir sayfaya yöneliyoruz. Efendim orada 3-4 tane alt alta başka dersler çıkıyor Ders konuları çıkıyor. Şimdi ben seyrediyorum, gidiyorum, yemek yiyorum geliyorum. Hangisinde kalmıştım onu bilemiyorum. Ya da onların yanından hiç kalkmıyorum, hepsini seyrediyorum sonra geri döndüğümde hangisindeydim, ikinci derste miydim, üçüncü derste miydim onlar da beni rahatsız ediyor. Hepsi alt alta olmuş olsaydı ve her tıkladığımın rengi değişseydi daha rahat ederdim. Pek de hoşuma giderdi

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde dersin sunulduğu, Blackboard altyapısını kullanan eKampüs sisteminin forumlara erişimin karmaşık olduğu, içerik alanlarının ise

katılımcıların kendi öğrenme sürecini takip etmelerini zorlaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sistem arayüzü kullanışlı bulunmamıştır.

Eğitimin geliştirilmesi gereken yanlarına ilişkin dile getirilen bir diğer tema da "etkileşim tasarımı"na yönelik olmuştur. K2 "fazla etkileşim olmamasını", K5 ise eğitimde kullanılan etkileşim tasarımının bireysel öğrenmeye dayalı eğitimler için uygun olmadığına dikkat çekmiştir. K5 "Zayıf yanı ise self-paced bir derste etkileşime yönelik (forumlar) seçeneklerin olması. Sürekli açık olan bir ders var ama forum etkileşimlerinin sadece belirli sürelerde dönüt alınabilecek olması sonradan katılım göstereceklerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir" ifadesiyle forum etkinliklerine sürekli katılım olmayacak olmasının eğitime bireysel hızda devam eden katılımcının motivasyonuna olumsuz etki eden bir neden olarak değerlendirmiştir.

Bir katılımcı (K1) "Etkinlikler bazen çok açık uçluydu ve farklı akademik alanlara aynı anda hitap etmesi sanki her durumda çok uygun değildi." ifadesiyle eğitimde kullanılan öğrenme etkinliklerinin hedef kitle için uygun olmadığını belirtmiştir. Bu durum "etkinlik türü" teması ile ilişkilendirilmiştir.

Bir katılımcı (K8) ise ders içerisinde kullanılan bazı "AEK içerikleri"nin eğitimin zayıf yanı olduğunu "Ama zayıf noktaları dediğim gibi bazı videolardaki sizin haricinizde olan videolardaki konuşma bozuklukları. Bazı videolar takılıyordu, o beni çok rahatsız etti. Yani teknik olarak sıkıntılar var ama içerik olarak gayet güzeldi." ifadesiyle belirtmiştir.

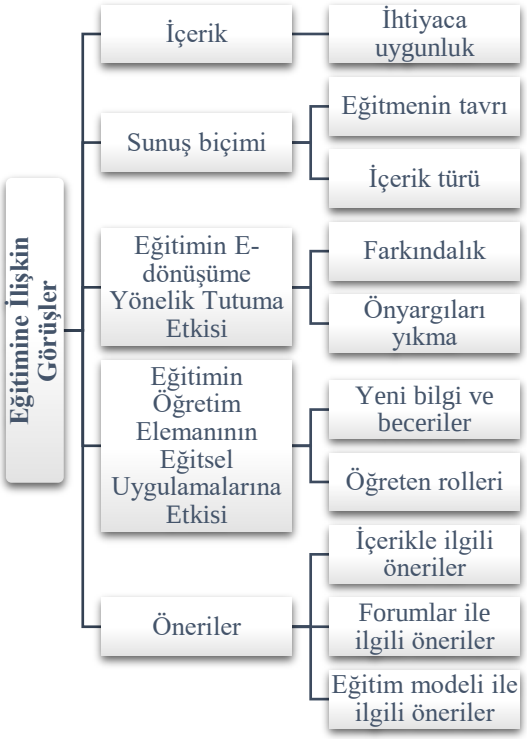
Özet

Özetle, görüşme katılımcılarının yanıtlarına göre eğitimin özellikle öğrenme malzemeleri ve içeriği eğitimin güçlü yanları olarak değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar eğitimin geliştirilmesi gereken yanlarına ilişkin genel olarak eğitimin süresini, ÖYS arayüzünü ve etkileşim tasarımını işaret etmişlerdir.

5.6.2.3. Bireysel görüşme bulguları (2. Görüşme)

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin birinci uygulamasına katılan öğretim elemanı (K1) ile öğretim elemanının dersi almasının üzerinden bir sene geçtikten sonra eğitimin öğretim elemanının eğitmenliğine etkisinin değerlendirilebilmesi için yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme bulguları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

İçerik analizinin sonuçlarına göre öğretim elemanının görüşleri beş temada toplanmıştır (Şekil 5.17):



Şekil 5.17. *İkinci görüşme bulgularından elde edilen temalar*

Şekil 5.17'de de belirtildiği üzere öğretim elemanı eğitimin ilişkin görüşlerini "içerik" ve "eğitmen", eğitimin dijital dönüşüme yönelik tutuma etkisine ilişkin "farkındalık" ve "önyargıları yıkma", eğitimin öğretim elemanının eğitsel uygulamalarına etkisi "yeni bilgi ve beceriler ve "öğreten rolleri", öğretim elemanının önerileri ise "içerikle ilgili öneriler" ve "forumlar ile ilgili öneriler" temaları altında incelenmiştir.

5.6.2.3.1. Eğitimin içeriği

K1'in görüşmede eğitime ilişkin dile getirdiği ilk tema "eğitimin içeriği" olmuştur. K1 eğitimin mesleki ihtiyaçlarına uygun olması nedeniyle eğitime hevesle katıldığını belirtmiştir:

> **K1:** Evet ben şimdi 4. sınıflarım materyal hazırlama dersine giriyorum İngilizce öğretmenliği bölümünde ve e öğrencilerin materyal hazırlanmasına katkıda bulunacak sunumlar da yaptırıyoruz sene sonunda. Farklı şubelerde farklı uygulamalarımız var. Benim de iki şubem vardı ve ilk sene yaptığım uygulamalardan çok memnun değildim. Onun yerine işte teknoloji

> entegrasyonu yapmak istemiştim. Ee CALL [Computer Assisted Language Learning] dediğimiz materyallerden hazırlamak istiyordum, computer assisted language learning. Bunu uygulayan bir iki şube vardı, ben de eklemek istiyordum fakat çoğu tool'u tanımıyordum zaten. Eee dolayısıyla benim çok bir ihtiyaç içerisinde olduğum dönemde senin dersin açılması denk geldi. Müthiş bir zamanlama, ilahi bir zamanlama diyorum ben hatta. O zaman ben hani sana danışıyordum. Sen hatta bazı toollardan bahsediyordun filan ama benim onlar yine de aklımdan uçup gidiyordu. Çok da aklımdan çok da alışık olmadığımdan… Benim çok ihtiyaç duyduğum çok geniş bir bilgi ve uygulama ve videoya maruz kaldım.

K1'in ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, K1 özellikle eğitim fakültesi 4. Sınıf öğrencilerine materyal hazırlama dersine girdiğini, bu dersi yürütürken de dijital öğrenme malzeme ve uygulamalarına yer vermek istediğini, ancak bu konuda yeterli bilgi ve birikime sahip olmadığını belirtmiştir. K1'in sözünü ettiği CALL yaklaşımı dil öğretiminde bilgisayar (ve günümüzde dijital teknolojiler) kullanımını kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitimin CALL'a yönelik olmamasına rağmen dijital teknolojileri içermesi nedeniyle K1'in ihtiyacına yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum K1'in eğitime katılmaya gönüllü oluşunu açıklamaktadır.

5.6.2.3.2. Eğitimin sunuş biçimi

K1'in eğitime ilişkin görüşlerinden elde edilen ikinci tema ise eğitimin "sunuş biçimi" olmuştur. K1 eğitimi veren ve videolardaki konu anlatımlarını gerçekleştiren ders yürütücüsünün eğitim içeriklerini sunuş biçiminin ders anlatımından çok deneyim paylaşımı tarzında olduğunu belirtmiştir:

> **K1:** Senin sıcak yaklaşımın, sunuş şeklin, konuları çok sade, günlük ama akademik bir dille, dil akademik bir dil ama sıcak da bir dil olduğu için ve çok az ve öz gerekli olduğu şekilde, hani ders veriyor gibi değil, ama sanki hani işte yararlanmak isteyen birisine ipuçları veren fakat bunu profesyonelce yapan, iyi ifade edebilen birisinin dersi gibiydi.

K1'in ifadeleri incelendiğinde eğitimin içerikleri kadar eğitimin sunuş biçiminin de K1'in eğitimi çekici bulma nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir. K1 kendini ders alıyormuş gibi değil, bir başvuru kaynağından yararlanıyor gibi hissetmiştir.

K1'in görüşme bulgularından elde edilen bir diğer tema "içerik türü" olmuştur. K1 eğitimde neredeyse tüm içerikleri tükettiğini, ancak testleri ve projeyi yapmadığını belirtmiştir:

> **K1:** Videoların tamamını seyrettim, okumaların pek çoğunu, %80'ini filan yapmışımdır büyük ihtimalle. Testlerin hepsini yapamadım, çünkü derslerin yoğunluğu filan geliyordu.

> Başta, başlarda videolardaki interaktif videolarda şeylere cevap veriyordum, sonra projeler döneminde biraz ayrılmaya başladım.

K1 eğitim içeriklerinin temelde kısa videolardan oluşmasını "çok kısa, çok öz, çok gerektiği kadardı" ifadesi ile değerlendirmiştir. K1'in ifadelerinden eğitim içeriklerinin neredeyse tamamını tükettiği, ancak özellikle kısa videoları tercih ettiği anlaşılmaktadır. Ancak özellikle iş yoğunluğu nedeniyle "Kendimizi Sınayalım" etkinlikleri ve bitirme projesine zaman ayıramadığını ifade etmiştir.

5.6.2.3.3. Eğitimin dijital dönüşüme yönelik tutuma etkisi

K1'in görüşme sırasındaki ifadelerinden elde edilen bir diğer tema "Eğitimin Dijital dönüşüme Yönelik Tutuma Etkisi" olmuştur. K1 aldığı eğitimin dijital dönüşüme yönelik farkındalığını da arttırdığını belirtmiştir:

> **K1:** Teknolojiyi seviyorum aslında, kendi kendini öğreten bir sistem olduğunun farkındayım, ama son zamanlarda o kadar, yani bir belki bir on sene içerisinde o kadar çok şey gelişti ki artık takip edilemez hale geldi. Kendimi bilgisayardan anlayan biri olarak görürdüm ama artık bilgisayarda da korkmaya başladığım zamanlar olabiliyor bir sürü yeni uygulama çıkıyor filan. Neyse bunu dersime entegre edebilmek için hem tanıyor olmam hem de tanıtabilecek yeterliliğe sahip olmam hem de bunun İngilizce öğretiminde neler kullanılıyor ve İngilizce öğretimine özel neler var, bu konuda bir eksikliğimin olduğunu düşünüyordum. Tam bu dönemde sen dersini açınca derse giriş yaptım ve baştan itibaren çok memnun kaldım, çünkü en başından başladık, teorik bilgiyle desteklemiştin. Dijital dönüşümün ne kadar gerekli olduğunu tekrar hatırlatan ve bu konudaki akademik çalışmaları da bana hatırlatan bir şey oldu…

Öğretim elemanının ifadelerinden teknolojiyi sevmesine rağmen teknolojik gelişmeleri takip etmekte zorlandığını çıkarsamak mümkündür. Öğretim elemanı, eğitimin aynı zamanda dijital dönüşümün gerekliliğini vurgulamak açısından farkındalığını arttırdığını da belirtmiştir.

Öğretim elemanı "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde dijital içerik üretimi ile ilgili, video içerik üretiminin eldeki imkânlarla yapılabileceğini örnekleyen bir videoya atıf yaparak, aldığı eğitimin önyargıları yıkmak açısından da etkili olduğunu belirtmiştir:

> **K1:** Senin tanıtım videoların hem bunun çok yapılabilir olduğunu gösterdi bana. Hem mesela hep diyorum ya çok etkileniyorum, işte sen videoları çekerken diyordun işte kendimi kaydediyorum filan diye ama ben ama sohbet arasında onu çok düşünmemişim. Böyle ilk mikrofonu çıkardığında ve gerçekten hani kendi mikrofonunda kendi telefonundan çektiğini fark ettiğim zaman çok şaşırmıştım. Evet, Ela söylüyordu ama hani ben belki üzerine ses

> kaydı filan yapıyordur diye düşünmüştüm. Ama sadece elindeki imkânlarla böyle bir akademik ortamdaki bir dersin içeriklerini hazırlayacak kadar yeterli olabildiğini gördüm. Hem senin birikimin olarak hem de teknolojik altyapı olarak telefonun bile buna yeterli olabildiğini gördüm. Bence önyargıları yıkma açısından çok etkiliydi.

Öğretim elemanının sözünü ettiği videoda, ders yürütücüsü akıllı telefonlar ile video içerik hazırlamayı ve bunun ipuçlarını örnekleyerek göstermiştir. Bu uygulamalı videoda gösterilen örneğin öğretim elemanları tarafından da uygulanması tavsiye edilmiştir. K1'in bu türlü videoların teknoloji kullanımına yönelik özgüven eksikliğine dayalı önyargıları yıkabilme açısından etkili olduğunu düşündüğü söylenebilir.

5.6.2.3.4. Eğitimin öğretim elemanının eğitsel uygulamalarına etkisi

K1'in görüşme sürecinde dile getirdiği diğer tema "eğitimin öğretim elemanının eğitsel uygulamalarına etkisi" olmuştur. K1 eğitim sonrasında eğitmen olarak çeşitli yeni bilgi ve beceriler edindiğini, ayrıca eğitmen olarak rollerinde de değişiklikler gözlemlediğini söylemiştir.

K1'in dile getirdiği ilk alt tema edindiği yeni bilgi ve becerilerle ilgili olmuştur. "Benim toollara aşinalığım inanılmaz derecede arttı" ifadesiyle pek çok dijital araç ve uygulamaya ilişkin bilgi edindiğini belirten K1, süreç içerisinde kendi bilim alanına ve dersi için belirlediği öğrenme hedeflerine uygun dijital araç ve uygulamaları seçip kullanabildiğini belirtmiştir:

> **K1:** Biraz toolları tanıdıktan sonra ELT'de [English Language Teaching-İngiliz Dili Eğitimi] nasıl kullanılabileceğiyle ilgili insanın aklına şeyler gelmeye başlıyor.
>
> **K1:** Mesela bir öğretmenin sistemde yeni bir hesap açarken yapacaklarıyla ilgili ayrıntılı bir video daha çok işlerine yaradı ama başka bir aşamada toplamda yapılabilecek aktiviteleri gösteren bir videonun daha çok ilgili olabileceğini düşündüm. Yani sisteme kaydolması kolay olan bir programda kaydolmayla ilgili videoyu çok uzun izlemeseler de olabilir ama uygulama çeşitliliğine yönelik bir şeyler belki izlettim filan. Dolayısıyla kendim biraz vakit harcadım Youtube'da filan ama o şekilde videolar seçmeye çalıştım.

K1'in ifadeleri incelendiğinde eğitim sürecinde öğrendiklerini uygulamaya geçirdiği görülmektedir. Eğitimin üçüncü hafta içeriklerinde dijital içerik bulma ve üretme konuları ele alınmıştır. K1'in de burada önerilen yöntemleri uygulayarak kendi bilim alanı ve hedeflerine uygun olarak içerik seçme çabasına girdiği anlaşılmaktadır. K1 bu konuda öğrencilerini de yönlendirdiğini söylemiştir:

> **K1:** Haftalar ilerledikçe pek çok tool'u tanıdık ya da tool'ların ana kategorilerini senin vermen çok yararlı olmuştu. O seneki öğrencilerimin ben o dersten alabilmelerini de

> sağladım. Hatta senin videolarının bir kısmını ben assign etmiştim ilk bir kaç haftalık olanları özellikle, genel tanıtım videolarını filan. Onlardan da yararlanmışlardı ve arkasından da dönemin son dört haftasında onları İngilizce öğretiminde kullanabilecekleri şekilde sunumlar hazırladım ve ödevler verdim.

K1'in ifadeleri incelendiğinde K1'in eğitime yalnızca kendinin katılmadığı, aynı zamanda öğrencilerin de derse kaydolmasını tavsiye ettiği görülmektedir. K1 eğitimin sonuna doğru kendi bilim alanında dijital içeriklerin kullanımına ilişkin sunumlar hazırladığını, bu konuda öğrencileri de yönlendirebildiğini belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, K1'in katıldığı "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersini hem yeni bilgi ve beceriler edinmek için bir kaynak hem de kendi öğrencilerinin kullanması için bir AEK olarak kullandığı görülmektedir. Bu bağlamda K1'in eğitim içeriklerinde örneklenerek anlatılan KAÇED ve AEK'in yüzyüze eğitimde kullanımı uygulamalarına yönelik davranış geliştirdiği, eğitimde anlatılan konuların hayata geçirdiği söylenebilir.

K1'in görüşme bulgularından eğitimin eğitsel uygulamalara etkisi temasına ilişkin bir diğer alt tema da öğreten rollerindeki değişiklik olarak tespit edilmiştir. K1 kendi bilim alanı olan İngiliz Dili Eğitimi alanında hâlihazırda farklı eğitmen rollerinin önemine değindiklerini, ancak eğitim sonucunda kendi öğrencileri ile "öğrenme ortağı" olduğunu vurgulamıştır:

> **K1:** Katılımcı olduk aynı zamanda, belki çeşitli aktivitelerde grupların içerisine filan girdim ya da Kahoot'ta filan ben de eklenebildim. O zaman katılımcılardan bir oldum. Onun dışında evet yönlendirme şeklinde, belki bazı aktiviteler aksadığında ya da sınıfta uygulanışında yönlendirici de olmak gerekiyor, facilitator belki olmak gerekebiliyor. Bunların da eklendiğini düşünüyorum ve tabii ki öğrenen de oldum. Hiç tanımadığım toolların da öğrendim. Ya da bir toolun tahmin etmediğim bir kullanımını da görebildim ve bu benim için de bir sonraki sene öğrencilerimi yönlendirme konusunda da ipuçları veriyor. Belki yönergeleri yazarken bu tarz eklemeler de yapabilirim ya da toollarda daha seçici olabilirim.
> **K1:** Öğrencilerden de çok şey öğreniyoruz orada dolayısıyla. Ben de sunulara bir şeyler öğreneceğim dersler olarak gidiyorum aslında. Yani alanımızdaki her sunum öyle olmasa bile hani belki oyunlar, aktiviteler hazırladıklarında da evet bir aktivitenin farklı uygulanışını görebiliyoruz ama teknoloji daha da sınırsız olduğu için onların yaratıcılıklarıyla, kendi kullandıkları bir şeyden tabii ki biz de çok fazla şey öğrenebiliyoruz.

K1'in ifadeleri incelendiğinde derslere teknolojiyi entegre etmesi sonucunda bilim alanının da etkisiyle bir anlamda öğrenen de olduğunu, öğrencilerinden de yenilikçi uygulamalar öğrendiğini söylemek mümkündür.

K1'in ayrıca teknoloji kullanımının öğrenen-merkezli öğrenme etkinlikleri düzenlemesine de yardımcı olduğu, bu sayede kendinin de bir öğrenene dönüştüğü gözlemlenmiştir. K1 Sınıf içerisinde düzenlediği işbirlikli öğrenme etkinliklerine ilişkin tasviri şöyledir:

> **K1:** Teknoloji ister istemez öğretmeni zaten o tahttan aşağı indiriyor herhalde, öyle bir şey var. Bizim dil öğretiminde de zaten çok önemlidir işte grup çalışmalarında ya da işte işbirlikçi öğrenmede evet vesaire. Olabildiği kadar öğretmenin otoriteden çekilip ama daha çok facilitator gibi kullanarak sınıfın genel, yani belki dersin nasıl işlenişini bir yandan gözlemleyen ama birbirlerinin, öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanarak bir şeyler öğrenmelerini de amaçlayan bir ders işleme tekniğimiz var aslında İngilizce öğretiminde de, bunun çok önemli olduğunu biliyoruz. Bilgi aktarımından çok farklı bir şey olduğunu biliyoruz İngilizcenin kurallarından farklı bir şey olduğunu. Şimdi teknoloji işin içine girince öğrenciler ister istemez birbirlerinden daha çok şey öğreniyorlar. Mesela materyali kendileri hazırladılar, kendileri sundular. Bunu arkadaşları belki farklı şekilde gruplayarak yaptılar. Öğrencilerini, arkadaşlarını, grupları yarıştırdılar. Yarışmanın sonuçlarına göre hata yapılan ve yapılmayanların üzerinde belki hemen orada on the spot özetlemelerde bulundular. Onların birbirlerinin öğrenimi üzerinde nasıl söz sahibi olabildiklerini de gördük ve özellikle geleceğin öğretmenleri için de bu şekilde arkadaşlarına öğretmekle onlardan öğrenme konusunu gözlemleyebilmek de güzeldi sınıf içerisinde.

K1'in ifadeleri incelendiğinde eğitim öncesinde de işbirlikli öğrenme hakkında fikri olduğunu beyan eden K1'in teknolojinin bu sürece katkıda bulunduğunu ifade ettiği söylenebilir.

5.6.2.3.5. Öneriler

K1 eğitimin daha etkili olabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. K1'in eğitimin geliştirilmesine ilişkin önerilerinin "içeriğe yönelik öneriler" ve "forum etkinliklerine yönelik öneriler" olarak iki alt temadan oluştuğu görülmüştür.

K1'in eğitimin içeriğine yönelik önerileri eğitim içeriğinde bilim alanlarına özgü içeriklerin de bulunması yönündedir:

> **K1:** Bilim alanı içinde olması benim için çok önemli şeylerden birincisi; çünkü birincisi işe yaramayabilecek toollar olabilir ya da herkese aynı anda hitap eden bir video çok başlangıç aşamasını biraz geçtikten sonra o kadar işe yaramamaya başlıyor. Yani o yüzden bir kullanımlık hale getiriyor. Sanki biraz daha kalıcı olabilecek bir eğitim ya da belki hemen ikinci aşaması ama alana özgü şeylerle biraz uzmanlaştırarak götürülmesi o yüzden biraz daha yararlı da olabilir. Yani dersin ömrünü uzatıyor. Sadece çok beginner level bırakıyor ama belki de amaçlanan sadece bu.

K1'in ifadeleri incelendiğinde eğitimin içeriğinin başlangıç seviyesi için uygun olduğunu düşündüğü, ancak ileriki süreçlerde eğitimin kalıcı ve sürdürülebilir olabilmesi için bilim alanlarına özgü içeriklerin de bulunması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Katılımcının bu anlamda ilk aşamada temel eğitim olarak verilen bu eğitimin ardından bilim alanına yönelik uzmanlık türü bir eğitim önerdiği görülmüştür.

K1 ayrıca forum etkinliklerine ilişkin önerilerde de bulunmuştur. Forum etkinliklerinin işlevsizliğini bilim alanlarına bağlayan K1, forum alanlarında branşlaşmaya gidilmesini önermiş, farklı bilim alanları için farklı forum alanları açılması gerektiğini savunmuştur:

> **K1:** Yani irrelevant olmasıyla ilgili bir şey. O yüzden forumların özellikle to the point olması daha önemli; yani forumların belki başındaki facilitatorlar alanlara yönelik topicler açabilirler, projeler biraz daha alanlara yönelik olabilir, yani, sadece bir toolu kendi mesleğinizde nasıl kullanırdınızın ötesinde oraya giren her alandan akademisyen aynı şekilde kullanamayacak onu ve o discussion... yani birileri elmalardan birileri armutlardan… Hepsi meyve olabilir, ama birleri elmalardan ve birileri armutlardan bahsediyor ve armutlardan bahseden armutları öğrenmek isteyen birisi, elma discussionuna daha fazla girmez yani. O büyük bir dezavantaj, büyük bir zaman kaybı gibi görünüyor. O yüzden özellikle forumların bence biraz, en azından sosyal bilimler, fen bilimleri gibi olabilir, eğitimciler için ayrı bir şey olabilir. Ya matematik öğretimi bile olsa öğretmenlik derslerine giren birisinin gene de öğrettiği şeyle, öğrencilere bakış açısı, derslerde kullanmak istediği toollar bence daha paraleldir. Onun dışında kalan sosyal bilimciler ya da edebiyatçılara ayrı bakıyor olabilir. İşte mühendisler farklı bakıyor olabilir. Yani forumları da mutlaka branşlaşma gerekiyor bence her şekilde.

K1'in ifadelerinde de görüldüğü üzere K1'in öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim etkinliklerinde farklın bilim alanlarından katılımcıların olduğu eğitimlerde forum etkinliklerinin çok işlevsel olmadığını düşündüğü görülmektedir. K1 bunu "meyve" metaforuyla açıklamıştır. Farklı bilim alanlarını farklı meyve türlerine benzeten K1, her bir bilim alanı mensubunun kendi ihtiyaçlarına yönelik forumlara ilgi göstereceğini vurgulamıştır.

K1'in önerilerinden elde edilen bir diğer alt tema ise "eğitim modeli" olmuştur. K1, aldığı eğitimin başlangıçta farkındalık yaratmaya yönelik olarak oldukça etkili olduğunu; ancak sonrasında uygulamaya yönelik olan BİT kullanımı için eğitimin mutlaka uygulamaya yönelik eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini savunmuştur:

> **K1:** Bu çok beginner bir ders için çok yeterli ama ikinci aşamada - ki o da çok acil gerekli, onun tamamlanması lazım. Yani ben öğrenme sürecime nasıl devam ettim? Derslerde öğrencilerin sunumlarıyla da, yani her toolu ben sadece videodan izleyerek fazla

öğrenemezdim, kendim bir iki tanesini belki derste kullanmaya çalışarak on tanesine falan aşina olamazdım. Ama on tanesini on beş tanesini öğrenciler sunduktan sonra ben de eksiklerimi tamamladım. Öğrenciler "hocam şurası şöyle oluyor deyip beni bilgilendiriyor ve benim bilmediğimi de biliyorlardı; birlikte öğreniyorduk da orada açıkçası. "arkadaşlar hani şu kadarını biliyorum ben bakalım neler yapabileceksiniz şu opsiyonlar varmış filan şeklinde. Dolayısıyla uygulayarak da çok da fazla öğreniliyor. yani her öğrenenin mesela bilmiyorum belki mühendislik ya da işletme alanında birisi de dersinde kullandıktan sonra öğrencilerin bu toolları kullanarak sunum yap, yani bizim öğretmenlik alanı olduğu için öğrencilerimiz de öğretmeye çalışarak toollar geliştiriyor ve birbirimizden öğrenebiliyoruz. Yani benim hazır bir workshopum var gibiydi, birbirimizden öğrendiğimiz bir workshopum var gibiydi; ama bu 4. sınıf materyal öğrencileriyle yapmak çok avantajlıydı ve ben çok hızlı öğrendiğimi düşünüyorum. Ama herkeste hani böyle bir hızlı gelişme olmayabilirse de bir uygulama gerekiyor bence, bir workshop tarzı bir şey gerekiyor destekleyici ki insanlar meslektaşlarından da öğrenebilsinler. Ama bir yandan da büyük bir zaman. Hani benim dersimin içeriğiyle örtüştüğü için bana zaman kaybı olmadı. Öğrencilerim sunum notu aldılar, kendileri CALL yeteneklerini geliştirdiler, ama uygulama olmadan da bir toolun yani derste kullanılabilecek ayrıntılarını görmek mümkün değil. Çünkü çok da fazla tool var.

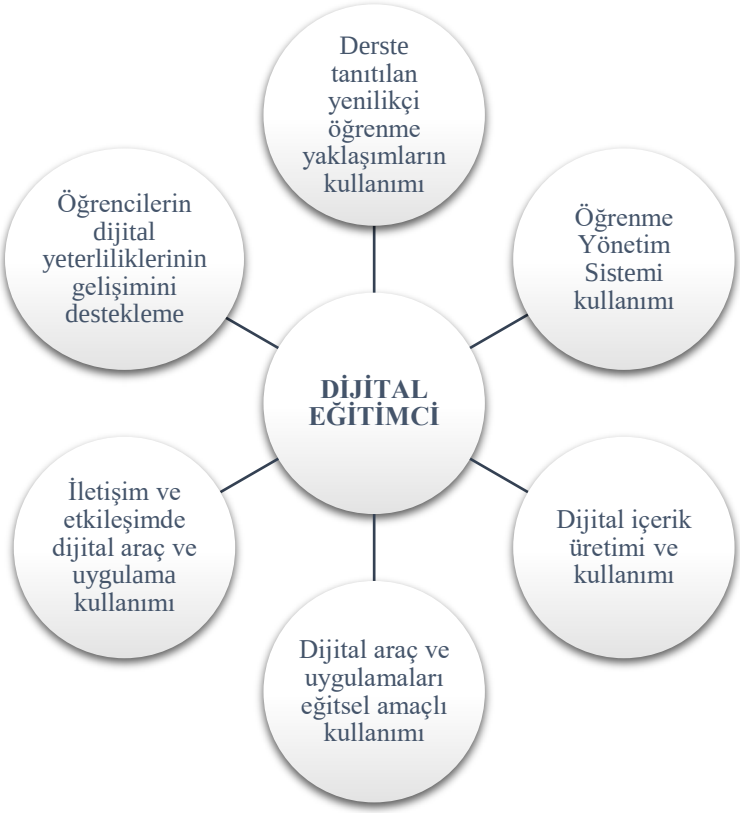
K1'in ifadeleri incelendiğinde, eğitim fakültesinde yürütmekte olduğu dersi aldığı "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin uygulamalı bir eğitimi olarak kullandığı, uygulama şansı olmasa bu kadar hızlı bir dönüşüm gösteremeyeceğini düşündüğü görülmektedir. Bu bağlamda K1, aldığı KAÇED türü eğitimlerin farklı branşlara yönelik uygulamalı eğitimlerle desteklenmediği sürece sürdürülebilir olmadığını düşündüğü görülmüştür:

K1: Yani buna önyargıyı kırmak evet büyük bir aşama fakat toolu kullanırken zorlanıp yani klasik tebeşir ve tahtayla daha kolayını yapıyorum buna ne gerek vardı bakış açısıyla bir geri dönme de olabilir. Yani eğitim boşa da gidebilir. Bir önyargıyı kırıp başlanabilir, ama daha büyük zaman enerji, para kaybına neden olursa bu sefer geri dönüş de olabilir. Boşa da gidebilir. Benim dersimin içeriğiyle öğrencilerimizle bizim eğitim alanımızla çok örtüştüğü için kolay oldu belki ilerletmek ama herkeste aynı sonuçları vermeye debilir. O yüzden bence biraz branşlaşma önemli. Bir tür uygulamalı workshop ya da uygulamalı projeler olabilir. Hem öğretici hem yönlendirici daha çok kendilerini bireysel tanımaları, yani belki derse eklenebilecek bir ikinci aşaması, ikinci levelda uygulamalı bir şeyler iyi olabilir ama çok alanlara özgü uygulamalı ve yönlendirici bir şey, facilitatorların alandan olduğu öyle bir şey çok yararlı olabilir bence

K1'in ifadeleri özetlenecek olursa, K1 iki aşamalı bir eğitim modeli önermiştir. Bu modelin birinci aşamada önyargıları yıkma ve farkındalık arttırmaya yönelik eğitimin ardından yoğun etkileşimli, branşlara yönelik uygulamalı eğitimler içeren kademeli bir eğitim modeli olduğu söylenebilir.

5.6.2.4. Katılımcı gözlemi bulguları

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin ilk uygulamasını test eden K1 2018-2019 Akademik yılı güz dönemi süresince gözlemlenmiştir. Öğretim elemanının gözlemlenmesi ile elde edilen veriler ders süresince ele alınan başlıklar bağlamında altı kategoride toplanmıştır (Şekil 5.18):



Şekil 5.18. *K1 gözlem kategorileri*

5.6.2.4.1. Derste tanıtılan yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını kullanma

K1'in almış olduğu "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin ikinci haftasında yenilikçi öğrenme yaklaşımlarından tersyüz edilmiş öğrenme, oyunlaştırma, işbirlikli öğrenme ve PDÖ tanıtılmıştır. Öğretim elemanı eğitim fakültesi mezunu ve öğretim elemanı olması nedeniyle pek çok öğrenme yaklaşımlarına hâlihazırda hâkimdir; ancak tersyüz edilmiş öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile yeni tanıştığını ifade etmiştir. K1'in tersyüz edilmiş öğrenmeye uygun ders süreci yürütmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda K1 öğrencileriyle ders öncesinde izlenmek üzere bulut depolama sistemi Google Drive üzerinden çeşitli videolar

paylaşmış, öğrencilerin ders öncesinde ilgili videoları izleyerek sınıf içinde yapılacak çalışmalara hazırlıklı gelmesini istemiş ve ders içerisinde ve sonrasında işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenme etkinlikleri tasarlamıştır.

K1 işbirlikli öğrenme süreçlerinde öğrencilerine PDÖ etkinlikleri düzenlemiştir. K1'in eğitim fakültesinde görev yapması nedeniyle öğrencileri de öğretmen adayıdır. Bu nedenle özellikle mesleki derslerde ekip çalışması halinde üretilecek proje ödevlerinde öğrencilerine yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem durumları sunarak öğrencilerinin bir eğitim süreci tasarlamasını istemiştir. Bu süreç içerisinde öğrencilerine çeşitli dijital araç ve ortamları tanıtarak projelerin üretim sürecinde öğrencilerin de dijital araç ve uygulamaları kullanmalarını istemiştir. K1 işbirlikli öğrenme etkinliklerinde öğrencilerine ayrıca akran değerlendirme formları göndererek öğrencilerin ekip çalışmalarındaki performanslarının da değerlendirmesini, bu sürecin de süreç değerlendirmesine katılmasını sağlamıştır. Öğretim elemanı mesleki kariyeri boyunca işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullanmıştır; burada farklı olan nokta K1'in ve öğrencilerinin süreç içerisinde dijital araç ve ortamları da kullanarak dijital eğitim süreçlerine geçilmesidir.

K1'in gözlemlendiği süre içerisinde yürüttüğü derslerde oyunlaştırma unsurlarını derslerinde kullandığı gözlemlenmemiştir. Bunun yerine Kahoot gibi uygulamalarla oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri düzenlemiştir.

5.6.2.4.2. Öğrenme yönetim sistemi kullanımı

K1'in almış olduğu "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin üçüncü haftasında pek çok dijital platform ve uygulamanın yanı sıra ÖYS'ler tanıtılmıştır. Ders içeriğinde eğitsel videolarda Anadolu Üniversitesi ÖYS altyapısı Anadolum eKampüs de tanıtılmıştır. Anadolum eKampüs sistemi örgün programlarda ders veren öğretim elemanları tarafından da kullanılabilmektedir; ancak K1 aldığı eğitim dışında Anadolum eKampüsü kullanmamıştır. Bunun yerine dersin 5. Haftasında örneklendiği şekilde bulut depolama sistemi Google Drive ve Google araçlarını bir ÖYS olarak kullanmayı tercih etmiştir. K1 zaman zaman ders için oluşturduğu Whatsapp grupları aracılığı ile de öğrencileri ile doküman ve dijital içerikler paylaşmıştır.

Daha önce bulut sistemlerini kullanmayan K1, Google Drive üzerinde yürütmekte olduğu derslere ilişkin klasörler oluşturmuştur. Her bir klasörde öğrencileri ile tersyüz edilmiş öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmek için kullanacağı öğrenme

malzemelerini arşivlemiş ve öğrencileri ile bu klasörün bağlantısını Anadolu Üniversitesi Öğrenci Bilgi Sistemi ANASİS üzerinden paylaşmıştır. Dönem süresince klasörlerde güncellemeler yapmış ve günlük konuşmalar sırasında başta bu sürecin korkutucu geldiğini, ancak bu sistem sayesinde bir sonraki yıl için öğrenme içeriklerinin önceden hazırlanmış ve arşivlenmiş olması sayesinde aslında işini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

5.6.2.4.3. Dijital içerik üretimi ve kullanımı

K1 süreç içerisinde pek çok dijital içerik üretim aracı ile tanışmıştır. Bu araçların önemli bir kısmı video içerik üretim aracıdır. Ancak K1 süreç içerisinde video içerik üretmemiştir. K1 video içerikleri çeşitli AEK platformları ve video paylaşım sitelerinden edinmiştir. Ancak araştırmacı ile günlük konuşmalar sırasında K1 öğrenme hedeflerine uygun daha fazla video içerik bulabilme becerisi edindiğini, artık daha kaliteli videolar seçebildiğini belirtmiştir. İleride hazır hissettiğinde kendi video içeriklerini üretmeye niyeti olduğunu beyan etmiştir.

K1 gözlemlendiği süre içerisinde metin tabanlı dijital içerikler üretmiş ve bunları da yine dersleri için oluşturduğu Google Drive klasörleri aracılığı ile öğrencileriyle paylaşmıştır.

5.6.2.4.4. Dijital araç ve uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımı

K1 gözlemlendiği süre içerisinde başta Web 2.0 araçları olmak üzere pek çok dijital araç ve uygulama tanımıştır. Bu araçların pek çoğu "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde tanıtılan araçlar olmakla beraber, K1 kendi istek ve çabasıyla ders içerisinde yeni araçlar da keşfetmiş ve günlük konuşmalar içerisinde keşfettiği araçları araştırmacı ile de paylaşmıştır. K1'in paylaştığı araçların bir kısmı araştırmacı tarafından da bilinmemektedir (Örneğin geribildirim uygulaması Kaizena, animasyonlu sunum aracı Voki, oyun tabanlı çevrimiçi öğrenme uygulaması Kubbu). Bu bağlamda K1'in amaçlarına uygun dijital araç ve uygulamaları seçme ve kullanma becerisi geliştirdiği gözlemlenmiştir. K1 tanıyıp öğrendiği tüm dijital araçları yürüttüğü derslerde kullanmamıştır. K1 özellikle Kahoot gibi oyun tabanlı uygulamaları bireysel olarak kullanmıştır.

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde ele alınan konulardan biri de sosyal ağlar ve sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanımıdır. K1 eğitim

öncesinde ve süresince sosyal ağlarda aktif olmamıştır. Daha önce bir facebook hesabı olduğunu, ancak çeşitli nedenlerle facebook hesabını kullanmayı bıraktığını belirtmiştir. Gözlemlendiği süre içerisinde ise K1 facebook hesabını aktif hale getirmiştir. K1 facebook hesabını daha çok kişisel paylaşımlar yapmak için kullanmıştır. K1'in aynı zamanda facebook üzerinde çeşitli mesleki gruplara da üye olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda K1 sosyal ağları mesleki gelişimine katkı sağlamak için kullanmış, ancak derslerinde sosyal ağlar üzerinde öğrenme etkinlikleri düzenlememiştir.

K1'in Facebook'u öğrenme-öğretme süreçlerinde en sık kullandığı amaç danışmanlığını yaptığı öğrencilerle iletişim ve etkileşim olmuştur. K1 eğitim öncesinde öğrencilerine yapacağı duyuruları ofisinin kapısına yapıştırdığını, ilk kez facebook hesabı aldığında ise kişisel facebook duvarında paylaştığını, kayıt haftaları sonrasında ise bu mesajları facebook duvarından sildiğini belirtmiştir. K1 eğitimi aldıktan ve facebook hesabını aktif hale getirdikten sonra ise danışan öğrencileri için özel olarak oluşturduğu grupta kayıt haftalarında yoğun bilgi paylaştığını söylemiştir. Bu durumun kendi işini de kolaylaştırdığını, paylaştığı önemli belgelerin ve duyuruların sürekli olarak grup duvarında durması sayesinde kendisine daha az bireysel soru geldiğini vurgulamıştır.

5.6.2.4.5. İletişim ve etkileşimde dijital araç ve uygulama kullanımı

Gözlemlendiği süreç içerisinde K1'in "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde tanıtımı yapılan eşzamanlı iletişim araçlarını (BigBlueButton, Apache Open Meetings, Webhuddle, Jitsi, MConf, Skype) kullanmadığı gözlemlenmiştir. K1'in öğrencileri K1'i belirlenen ofis saatinde veya randevu alarak öğretim elemanının ofisinde ziyaret etmişlerdir. Bununla beraber K1 aldığı eğitimde tanıtımı yapılan oyun tabanlı öğrenme uygulaması olan Kahoot uygulamasını hem öğrenme sürecini desteklemek hem de öğrenciler arası etkileşimi arttırmak için kullanmıştır.

Gözlemlendiği süreç içerisinde K1'in öğrencileri ile ders dışı saatlerde de yoğun etkileşim içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. K1'in bir ÖYS kullanmaması nedeniyle ders dışı forum etkinlikleri kullanmadığı gözlenmiştir; ancak K1'in gözlemlendiği süre içerisinde Whatsapp sohbet uygulamasını öğrencileri ile iletişim ve etkileşimde yoğun olarak kullandığı görülmüştür. K1 bu sayede hem öğrencilerine hızlı geribildirim verebildiğini hem de öğrenciler arası yoğun etkileşimi sağlayabildiğini belirtmiştir. Tüm sınıflardan bir temsilci ile özellikle iletişimi whatsapp üzerinden sağladığını, bu sayede ödev ve öğrenme etkinliklerinde yanlış anlaşılmaların önüne geçtiğini söylemiştir.

Özellikle öğretmenlik uygulaması dersinde sık sık yüzyüze bir araya gelemediği öğrencileri ile Whatsapp üzerinden etkileşimin sanal sınıf benzeri bir ortam yarattığını, bu sayede beklentileri netleştirebildiğini açıklamıştır. K1'in whatsapp kullanım durumunun öğretim elemanının aldığı eğitim ile ilgili olmadığı düşünülmektedir; çünkü K1 aldığı eğitim öncesinde de Whatsapp sohbet uygulamasını öğrencileri ile etkileşim için kullandığını belirtmiştir. Yalnız, K1 aldığı eğitimin yazdığı mesajların yapılandırılmasına olumlu yansıması olduğunu, eğitim sonrasında eskiden daha kısa yazdığı yönergeleri daha ayrıntılı yazdığını, bu sayede yönergelerin daha anlaşılır olduğunu belirtmiştir. K1 süreç içerisinde öğrencileri ile bireysel mesajlaşma yapmamıştır. Oluşturduğu gruplardaki tartışmalara katılım öğrencilerin tercihine bırakılmıştır.

K1 öğrencileri ve meslektaşları ile iletişim ve etkileşimde ayrıca e-postayı yoğun olarak kullanmaktadır. K1 süreç içerisinde Anadolu Üniversitesi Öğrenci Bilgi Sistemi ANASİS'teki mesajlaşma uygulamasını da çok yoğun kullanmaya başlamıştır. Mesaj ve ödevleri ANASİS üzerinden paylaşmıştır. K1'in bu süreçte dijital iletişim uygulamalarına çoğunlukla akıllı telefonundan eriştiği gözlemlenmiştir.

5.6.2.4.6. Öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirme

K1 gözlemlendiği süreç içerisinde öğrencilerinin de dijital araç ve uygulamaları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yoğun çaba harcamıştır. Bunun ilk göstergelerinden biri K1'in öğrencileri ile paylaştığı ders izlencesinde çeşitli dijital araç ve uygulamalara yer vermiş olmasıdır. K1 süreç içerisinde düzenlediği çeşitli öğrenme etkinliklerinde öğrencilerinden de belirli dijital araç ve uygulamaları kullanmalarını istemiştir. Öğrencilerin ofis ziyaretleri sırasında K1'e özellikle belirli araç ve uygulamaların kullanım amaçları konusunda sorular sordukları, K1'in ise çoğunlukla bu sorulara ayrıntılı yanıt verdiği gözlemlenmiştir. K1'in cevap veremediği durumlarda bazı zamanlarda bilgisayarını açarak İnternet üzerinden çeşitli kaynaklara başvurmuş ve öğrencilere yardımcı olmaya çalışmıştır.

5.6.3. Eğitim alan öğretim elemanının öğrencilerinin görüşleri

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersini alan öğretim elemanının dersine kayıtlı öğrencilerin tamamı Eğitim Fakültesi öğrencisidir. Öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 5.30'da verilmiştir:

Tablo.5.30. *Ankete yanıt veren öğrencilere ilişkin demografik bulgular*

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	10	47,6
	Erkek	11	52,4
	TOPLAM	21	100,00
Yaş	20	1	5
	21	12	57
	22	5	24
	23	2	9
	24	1	5
	TOPLAM	21	100,00

Öğrencilere ilişkin demografik veriler cinsiyet açısından incelendiğinde öğrencilerin %52,4'ünün (n=11) erkek, % 47,6'sını kadın (n=10) olduğu görülmektedir. Yaş aralıkları incelendiğinde ise tüm öğrencilerin 20-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %57'si (n=12) 21 yaşında, %24'ü (n=5) 22 yaşında, %9'u (n=2) 23 yaşında, %5'i (n=1) 20 yaşında ve %5'i (n=1) 24 yaşındadır. Bu bağlamda yaş ve cinsiyet açısından homojen bir öğrenci grubu ile çalışıldığı söylenebilir.

5.6.3.1. Nicel bulgular

Öncelikle öğrencilere derslerinde dijital ortam ve araçları kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı (n=21, %100) derslerinde dijital araç ve ortamları kullandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci olarak öğrencilere derslerinde hangi dijital araç ve ortamları kullandıkları sorulmuştur. Burada öğrencilere öğrencilerin bilgi sistemi olarak kullandıkları ANASİS'in yanı sıra öğretim elemanının katıldığı "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde eğitsel amaçlı kullanımı tanıtılan on dokuz araç ve uygulama listelenmiş, bunların yanı sıra "diğer" seçeneği eklenerek öğretim elemanının derste farklı araçlar kullanıp kullanmadığı da sorgulanmıştır. Bu araçlar ders süresince çeşitli etkinliklerde bazen tüm sınıfça bazen de grup çalışmalarında kullanılmıştır. Öğrencilerin ders süresince kullandıklarını belirttikleri araç ve ortamlar Tablo 5.31'de listelenmiştir:

Tablo 5.31. *K1'in öğrencilerinin ders sürecinde kullandıkları araç ve ortamlar*

Kullanılan Dijital Ortam/Araç	**%**	***f***
Anasis	**76,2**	**16**
Bloglar	14,3	3
Canva	14,3	3
Edpuzzle	14,3	3
Edmodo	23,8	5
Emaze	14,3	3
Facebook	4,8	1
Google Drive	**57,1**	**12**
Kahoot	**100**	**21**
Öğrenme yönetim sistemi	0	0
Padlet	33,3	7
PowerPoint	**95,2**	**20**
Prezi	**71,4**	**15**
Quizziz	4,8	1
Sanal toplantı araçları	0	0
Socrative	33,3	7
Twitter	9,5	2
Video üretme araçları	23,8	5
Whatsapp	33,3	7
Wikiler	19	4
YouTube	**95,2**	**20**
Plickers	4,8	1
Turnitin	4,8	1
Quizlet	4,8	1
Mystorybook	4,8	1
Diğer	4,8	1

*Koyu renkle işaretlenen araç ve ortamlar "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinde pedagojik amaçlı kullanımı tanıtılan araç ve ortamlardır.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde ders süresince en çok kullanılan aracın sınıf içinde uygulanabilen oyunlaştırılmış kısa sınav uygulaması Kahoot (n=21, %100) olduğu görülmüştür. Kahoot uygulamasını video paylaşım sitesi YouTube (n=20, %95,2), sunum programı PowerPoint (n=20, %95,2) ve Prezi (n=15, %71,4) izlemiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (n=12, %57,1) bulut depolama sistemi Google Drive kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin üçte birinin (n=7, %33,3) sanal pano Padlet, oyunlaştırılmış kısa sınav uygulaması Socrative, anlık sohbet uygulaması Whatsapp kullandıkları; yaklaşık dörtte birinin (n=5, %23,8) ise sosyal öğrenme yönetim sistemi Edmodo ve video üretme araçlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilere verilen listedeki diğer dijital araç ve ortamlar ise daha az tercih edilmiştir. K1'in katıldığı eğitimde öğrendiği öğrenme yönetim sistemi ve sanal toplantı araçları ise ders süresince hiç kullanılmamıştır. Öğrencilere verilen listeye ek olarak öğrenciler ders süresince farklı araç ve ortamları da (kısa sınav uygulaması Plickers, intihal tespit programı Turnitin, kısa sınav uygulaması Quizlet, dijital kitap oluşturma platformu Mystorybook) kullandıklarını belirtmişlerdir.

K1'in dersi sürecinde kullanılan dijital araç ve uygulamalar incelendiğinde öğretim elemanının katıldığı eğitimde öğrendiği özellikle süreç değerlendirmesinde kullanılabilecek araçları öğrenme sürecine dâhil ettiği, bunların yanı sıra kullanımı daha yaygın olan Youtube ve sunum programlarını kullandığı görülmüştür. K1 kurumda kullanılmakta olan öğrenme yönetim sistemi e-Kampüsü ise hiç kullanmamıştır.

K1'in öğrencilerine ayrıca K1'in ders süresince öğrencilerini dijital araç ve uygulamalara teşvik edip etmediği, dijital araç ve uygulamaların kullanımına yönelik öğrencilerine yönlendirmelerde bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 5.32'de verilmiştir:

Tablo 5.32. *K1'in öğrencilerini teknoloji kullanımına teşvik etme ve yönlendirme durumu*

ANKET MADDESİ	**Hiçbir zaman**		**Nadiren**		**Bazen**		**Sık sık**		**Her zaman**		**Ortalama**	**Standart Sapma**
	1		**2**		**3**		**4**		**5**			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
Dersinizi yürüten öğretim elemanı sizi dijital araç ve ortamları kullanmaya teşvik ediyor mu?	0	0	0	0	2	9,5	3	14,3	16	76,2	4,7	0,656
Dersinizi yürüten öğretim elemanı dijital araç ve ortamları ders içi ve/veya ders dışı etkinliklerde hangi amaçlar için kullanabileceğinize ilişkin yönlendirmelerde bulunuyor mu?	0	0	1	4.8	1	4,8	4	19	15	71.4	4,55	0,825

Tablo 5.32 verilerine göre öğrencilerin %76,2'si (n=16) K1'in her zaman, %14,3'ü (n=3) sık sık kendilerini dijital araç ve ortamları kullanmaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. 2 (%9,5) öğrenci ise K1'in kendilerini dijital araç ve ortamları kullanmaya bazen teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu verilere göre K1 öğrencilerini neredeyse her zaman dijital araç ve ortamları kullanmaya teşvik etmiştir.

Tablo 5.32 verilerine göre öğrencilerin %71,4'ü (n=15) K1'in her zaman, %19'u (n=4) sık sık kendilerine dijital araç ve ortamları kullanma konusunda yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir. 1 (%4,8) öğrenci ise K1'in kendilerini dijital araç ve ortamları kullanma konusunda bazen yönlendirmelerde bulunduğunu, yine 1 (%4,8)

öğrenci ise nadiren yönlendirmelerde bulunduğunu belirtmiştir. Bu verilere göre K1 öğrencilerini neredeyse her zaman dijital araç ve ortamları kullanımına yönelik yönlendirmelerde bulunmuştur.

5.6.3.2. Nitel bulgular

Öğrencilere K1'in dersi süresince kullanılan dijital araç ve ortamların hangi amaçlarla kullanıldığı açık uçlu bir soruyla sorulmuştur. Öğrenciler yanıtlarında kısa, maddeler halinde ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin verdiği kısa yanıtlardan elde edilen bulguların kodlanması sonucunda beş tema belirlenmiştir. Her bir temaya ilişkin kodlar Tablo 5.33'de verilmiştir:

Tablo 5.33. *K1'in dersinde teknoloji kullanım amaçları*

TEMA	Kod
Öğrenme	Etkili öğrenme Bilgi edinme Öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırma Verimli öğrenme Öğrenme çıktılarına erişme Çoklu ortam kullanımı
Motivasyon	Dikkat çekmek Motivasyonu arttırmak Dersleri ilgi çekici hale getirmek Keyifli öğrenme ortamı
Ölçme-değerlendirme	Ödev kontrolü Ödev takibi Geribildirim
Etkileşim	Bilgiyi paylaşma Sunum Etkileşimi arttırma
Mesleki gelişim	Dijital içerik üretimi Öğrenme malzemesi üretimi Öğrendiklerini uygulama

Tablo 5.33 verilerine göre K1'in öğrencileri K1'den aldıkları ders süresince dijital teknolojileri öğrenme, ilgi ve motivasyonu arttırma, , ölçme-değerlendirmede süreç değerlendirmesi ve geribildirim, etkileşim ve mesleki gelişim amaçlı kullanmışlardır. Öğrenciler yanıtlarında hem öğretim elemanının dijital teknolojileri kullanımı hem de kendi kullanımlarına yönelik yanıt vermişlerdir.

6. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen temel bulgular özetlenip alanyazında gerçekleştirilen diğer araştırmalar ve araştırmaya dayanak olan kuramlar çerçevesinde tartışılmıştır.

6.1. Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımında İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları

Öğretim elamanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanlarının araştırılması için alanyazından sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi bulgularından yararlanılmıştır.

Sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen 78 araştırmanın 43'ünde (%55.1) öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına yer verildiği görülmüş, tespit edilen çalışmalarda belirtilen ihtiyaçlara yönelik içerik analizi yapılmıştır. Sistematik alanyazın taramasında incelemeye alınan 43 çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının "Donanım ve altyapı", "Öğrenme Öğretme Süreci", "İletişim ve etkileşim", "Dijital öğrenme malzemeleri", "Öğrenenler", "Açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamaları" temaları altında çeşitli ihtiyaçları tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalarda öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin en çok dile getirilen ihtiyaç dijital teknolojilerin pedagojik amaçlı kullanımı (n=14) ve ölçme-değerlendirme (n=12) olmuştur. İletişim ve etkileşime yönelik ihtiyaçlar incelendiğinde sekiz araştırmada öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda iletişim ve etkileşime yönelik mesleki gelişim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Dijital öğrenme malzemeleri temasına ilişkin en sık (n=16) dile getirilen ihtiyaç dijital içerik üretimi ve web 2.0 (n=5) araçlarının kullanımı olmuştur. Öğrenenlerle ilgili ihtiyaçlarda en sık (n=8) dile getirilen ihtiyaç ise öğrenenleri motive etmek olmuştur. Son olarak AUÖ'ye yönelik ihtiyaçlarda ise "çevrimiçi öğrenme" en çok araştırmada (n=10) dile getirilen ihtiyaçlar olmuştur.

Dokuz uzmanla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi bulgularından da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle öğrenme ve öğrete süreçlerine ilişkin ihtiyaçlar ve teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaçlara vurgu yapan odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarının iletişim, çevrimiçi öğrenmede zaman yönetimi, öğretim tasarımı, yenilikçi öğrenme yaklaşımları, donanım ve yazılım kullanımı, dijital içerik üretimi ve psikomotor becerilerin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi verilerinin ortak yönleri karşılaştırıldığında Türkiye'de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik en çok donanım kullanımı, yenilikçi öğrenme yaklaşımları, öğrenen-merkezli eğitim, öğretim tasarımı, çevrimiçi iletişim ve etkileşim, dijital öğrenme malzemesi üretimi, web 2.0 araçlarının kullanımı, öğrencilerin becerilerini geliştirme, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme konularında mesleki gelişimleri eğitimlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Benzer bulgular daha önce yapılan araştırmalarda da bulunmuştur. Örneğin, Odabaşı (2003) öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri ve eğitimde teknoloji entegrasyonu konularında, Turan Güntepe (2015) teknoloji entegrasyonunda pedagojik yaklaşımlar konusunda, OLC (2016) dijital materyal tasarımı ve kullanımı ile AEK, The Campus Computing Project (2016) AEK konusunda mesleki gelişim ihtiyacı olduğu bulgularına erişmiştir. Bu ihtiyaçların Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi"nde öğretim elemanlarının sahip olması gereken dijital yeterliliklerle de örtüştüğü görülmektedir (Redecker, 2017). Sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda tespit edilen ihtiyaçların "Eğitimciler için Dijital Yeterliler Çerçevesi" bileşenleri ile karşılaştırılması Tablo 6.1'de sunulmuştur:

Tablo 6.1. *Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçlarına ilişkin araştırma bulgularının Avrupa Komisyonu Eğitimciler İçin Yeterlilikler Çerçevesi Bileşenleri ile karşılaştırılması*

İhtiyaç		**Sistematik alanyazın taraması**	**Odak grup Görüşmesi**	**Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Çerçevesi**
Donanım ve altyapı	Teknik sorunlarla başa çıkma	+		
	Donanım kullanımı	+	+	
	Psikomotor beceriler		+	
Öğrenme Öğretme Süreci	Öğrenme kuramları	+		**3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim
	Yenilikçi öğrenme yaklaşımları	+	+	**3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim
	Öğrenen-merkezli eğitim	+	+	**3. Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öz-düzenlemeli öğrenme
	Öğretim yöntem ve teknikleri	+		**3.Dijital Pedagoji** 3.1. Öğretim
	Öğretimin planlanması ve öğretim tasarımı	+	+	**3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Ölçme-değerlendirme	+		**4. Ölçme** 4.1. Ölçme stratejileri 4.2. Kanıtları İnceleme 4.3. Geribildirim ve planlama
	Dijital teknolojilerin pedagojik amaçlı kullanımı	+	+	**2. Dijital Kaynaklar** 2.1. Seçme 2.2. Yaratma ve Uyarlama 2.3. Yönetme, Koruma ve Paylaşma **3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim
	Öğretim elemanlarının yeni rolleri		+	**3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim 3.2.Rehberlik 3.3.İşbirlikli öğrenme
İletişim ve etkileşim	Çevrimiçi iletişim ve etkileşim	+	+	**3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim 3.2. Rehberlik 3.3. İşbirlikli öğrenme
	Zaman yönetimi		+	
Dijital öğrenme malzemeleri	Dijital öğrenme malzemesi üretimi	+	+	**2.Dijital Kaynaklar** 2.1. Seçme 2.2. Yaratma ve uyarlama 2.3. Yönetme, koruma ve paylaşma
	Görsel animasyon	+		
	Podcast hazırlama ve üretimi	+		
	Video üretimi ve kullanımı	+		
	Oyun ve simülasyon kullanımı	+		
	Açık ders malzemeleri, açık erişim	+		

Tablo 6.1. (Devam) *Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik ihtiyaçlarına ilişkin araştırma bulgularının Avrupa Komisyonu Eğitimciler İçin Yeterlilikler Çerçevesi Bileşenleri ile karşılaştırılması*

İhtiyaç		Sistematik alanyazın taraması	Odak grup Görüşmesi	Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Çerçevesi
Dijital öğrenme malzemeleri	Dijital ortamlarda anket yapma	+		
	Web 2.0 araçları	+	+	
	Telif	+		
Öğrenenler	Öğrenenlerin becerilerini geliştirme	+	+	**6. Öğrenenlerin Dijital Yeterliliklerini Desteklemek** 6.1. Bilgi ve medya okuryazarlığı 6.2. İletişim 6.3. İçerik üretimi 6.4. Sorumlu Kullanım 6.5. Problem çözme
	Öğrencileri motive etme	+		**5.Öğrenenleri Güçlendirmek** 5.1. Erişilebilirlik ve kapsayıcılık 5.2. Farklılaştırma ve kişiselleştirme 5.3. Öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlama
	Öğrenen özelliklerine uygun eğitim	+		
	Öğrenme stilleri	+		
	Engellileri destekleme	+		
Açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamaları	Ders web sayfası hazırlama	+		**2. Dijital Kaynaklar** 2.1. Seçme 2.2. Yaratma ve uyarlama 2.3. Yönetme, Koruma ve Paylaşma **3.Öğretme ve Öğrenme** 3.1. Öğretim 3.2. Rehberlik 3.3. İşbirlikli öğrenme
	Çevrimiçi öğrenme	+	+	
	Mobil öğrenme	+		
	Harmanlanmış öğrenme	+	+	
	Sanal sınıflar	+		
	Açık ve uzaktan öğrenme ortamları	+		
	KAÇED'ler	+		

Tablo 6.1 verilerinden de anlaşılacağı üzere Türkiye'de öğretim elemanlarının özellikle "Öğretme ve Öğrenme" ve "Dijital Kaynaklar" bileşenleri boyutunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Benzer sonuçlar Türkiye'de bu araştırmanın sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen çalışmalardan önceki çalışmalarda da bulunduğu görülmüştür. Örneğin, Kabakçı'nın (2005) Türkiye'de 44 eğitim fakültesinden 1095 Araştırma Görevlisi ile gerçekleştirdiği, öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelediği araştırmanın sonuçlarına göre araştırma görevlileri, öğretimsel gelişim boyutunda "çevrimiçi (online) ders tasarlama ve geliştirme", "ölçme aracı geliştirme" "değerlendirme sürecini planlama" gibi konularda yüksek derecede mesleki gelişim etkinliğine ihtiyaç duymaktadır. Kabakçı'nın (2005) araştırmasının bu araştırmadan on seneden fazla bir zaman önce yapıldığı

düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitsel kullanımına yönelik ihtiyaçlarının devam ettiği, bu ihtiyacın süreklilik arz eden ve sürekli mesleki gelişim gerektiren bir durum olduğu söylenebilir. Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu'nun (2011) uzaktan eğitim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre de öğretim elemanlarının "çevrimiçi eğitimde pedagojik yeterlik", "teknik konular", dijital "içeriğin hazırlanması" ve "uzaktan eğitim sistemlerini kullanma" konularında mesleki gelişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bu bulguların 2014-2019 yılları arasında yayınlanan son altı Horizon Report raporunda ele alınan "Yükseköğretimde Teknoloji Entegrasyonunu Hızlandıran Temel Eğilimler"de dile getirilen özellikle çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, açık eğitsel kaynakların artması, öğrenmeye ilişkin yenilikçi yaklaşımlara olan ilginin artması ile de uyumlu olduğu görülmektedir.

Yaklaşık 15 yıllık bir sürede yapılan araştırmaların sonuçlarında benzer sonuçlara ulaşılması öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerine entegrasyonu konusunda mesleki gelişimine yönelik uygulamaların eksik veya yetersiz olduğu konusunu akla getirmektedir. Araştırma bulgularından ulaşılan öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik sonuçlar Horizon Report raporlarındaki "Yükseköğretimde Öğretim Teknolojilerindeki Önemli Gelişmeler" (Johnson vd., 2014; Johnson vd., 2015; Johnson vd., 2016; Adams Becker vd., 2017; Adams Becker vd., 2018; Alexander vd., 2019) başlığı ile karşılaştırıldığında ise bu çalışma kapsamında Horizon Report serilerinde sözü edilen öğrenme analitikleri, uyarlanır öğrenme, yapay zekâ, nesnelerin interneti, arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi konulara ilişkin neredeyse hiçbir ihtiyacın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularında dile getirilen ihtiyaçlar web 2.0 araçları, ÖYS'ler, çevrimiçi iletişim teknolojileri gibi teknolojilere ilişkindir. Bunun nedeni eğitimlerini ağırlıklı olarak geleneksel öğrenme ortamlarında yürüten öğretim elemanlarının hâlihazırda ileri teknolojilerden haberdar olmaması veya henüz web 2.0 araçlarını eğitimde kullanımlarının düşük olması olabilir. Kurumlardaki donanım ve yazılıma yönelik altyapı eksiklikleri ise diğer bir neden olmuş olabilir.

6.2. Öğretim Elemanlarının Dijital Dönüşüme Yönelik Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi için İzlenmesi Gereken Politika

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl bir politikanın izlenmesi gerektiği araştırılmıştır. Böyle bir politikanın öncelikle öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenleri ortadan kaldıracak stratejiler içermesi gerektiği öngörüsüyle ilk olarak sistematik alanyazın taraması aşamasında ilgili araştırmalarda öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler ve öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması için izlenmesi gereken yola ilişkin öneriler incelenmiştir. İkinci olarak "Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştayı"nda 36 yükseköğretim paydaşından yükseköğretimde dönüşümü gerçekleştirmek için yapılması gerekenler irdelenmiştir. Son olarak da odak grup görüşmesi aracılığıyla dokuz uzmandan öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler toplanmıştır.

Sistematik alanyazın taraması aşamasında toplam 18 araştırmada öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenler ile ilgili bulgulara rastlanmıştır. Bu etmenlerin öğretim elemanlarının kendileri, yönetim ve planlama, teknik altyapı, öğrenciler ve öğrenme ortamları ile ilgili olduğu görülmüştür. İncelenen araştırmalarda öğretim elemanlarıyla ilgili nedenlerden en çok araştırmada yer alan nedenler öğretim elemanlarının bilgi eksikliği (n=16, %20,5) ve zaman bulamama (n=14, %17,9) olmuştur. Yönetim ve planlama ile nedenlerden sırasıyla yönetim desteğinin eksikliği (n=8, %10,2), teknik destek eksikliği (n=6, %7,6) ve mesleki gelişim etkinliği eksikliği (n=6, %7,6); teknik altyapı ile ilgili etmenlere ilişkin bulgularda ise donanım eksikliği (%8,9) ve teknik sorunlar (%6.4) en sık dile getirilen sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Benzer sonuçlar Keleş ve Turan Güntepe'nin (2018) çalışmasında da bulunmuştur. Araştırmacılar, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile yürüttükleri çalışmada öğretim elemanlarının "teknik altyapı eksikliği", "teknoloji bilgisinin yetersizliği" ve "teknik aksaklıklar" nedeniyle teknoloji entegrasyonunda sorunlar yaşadıkları bulgusuna erişmişlerdir. Aynı şekilde, Çalışkan vd.'nin (2017) Anadolu Üniversitesi'nde görev yapan 254 öğretim elemanından tarama yöntemi ile yürüttükleri çalışmanın bulgularında da görülmüştür. Araştırmacılar, altyapı sorunları, yeterli EİT bilgisine sahip olmama, teknik destek hizmetlerinin eksikliği ve

öğrencilerin ilgisizliği gibi nedenlerin teknoloji entegrasyonunu zorlaştırdığı bulgularına erişmiştir. Yurtdışındaki çalışmalarda elde edilen bulgular da benzer doğrultudadır. Örneğin, Elshakiki'nin (2015) çalışmasında EİT bilgisindeki, teknolojik altyapıdaki ve mesleki gelişim etkinliklerindeki eksikliklerin teknoloji entegrasyonu önündeki engeller olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın ve alanyazındaki diğer çalışmalarının bulgularında tespit edilen etmenler aynı zamanda Horizon Report serilerinde (Johnson vd., 2014; Johnson vd., 2015; Johnson vd., 2016; Adams Becker vd., 2017; Adams Becker vd., 2018; Alexander vd., 2019) dile getirilen yükseköğretimde teknoloji entegrasyonunu engelleyen çözülebilir, çözülmesi zor ve çözülmesi çok zor tehdit unsurları ile de uyumludur. İlgili raporlarda da özellikle öğretim elemanlarının bilgi eksikliği her raporda dile getirilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında sistematik alanyazın taraması, "Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştayı" ve odak grup görüşmesinden elde edilen bulgularla ayrıca dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler incelenmiştir.

Sistematik alanyazın taraması aşamasında altı çalışmada bulgulara erişilmiştir. "Mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için yönetimin teşvik etmesi", "motivasyonun arttırılması", "EİT kullanımının teşvik edilmesi", "iş yükünün azaltılması", "ücretlendirme, ödül ve destek gibi teşvikler", "mesleki gelişime yönelik tutumun geliştirilmesi", "mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu tutulması", "öğretim elemanlarının kişisel çaba göstermesi", "düzenli toplantılar yapılması" ve "araç sağlanması" gibi önerilerin tespit edildiği bulgulara göre önerilen yöntemler genellikle yönetime ilişkin kararlara işaret etmektedir. Özellikle teşvik ve mesleki gelişim olanaklarının sağlanması önerisi sıklıkla dile getirilmiştir.

Benzer öneriler "Yükseköğretim Çalıştayı"nda da elde edilmiştir. Çalıştay katılımcıları öğretim elemanlarının proaktif davranması ve değişim ajanları aracılığı ile değişim kültürünün yerleştirilmesinin yanı sıra ve daha ağırlıklı olarak yönetime ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarına kurumsal merkezler aracılığı ile destek sağlanması, merkezi bir yapı ile kurumlardaki destek birimlerinin koordinasyonunun sağlanması, YÖK kararı ile öğretim elemanlarına mesleki gelişim eğitimlerinin verilmesi, ve öğretim elemanlarına yönelik destek hizmetlerinde çeşitlilik sağlanması çalıştay katılımcıların öncelikli olarak dile getirdiği öneriler olmuştur.

Odak grup görüşmesi katılımcıları da sistematik alanyazın taraması ve çalıştayda ortaya çıkan önerilere benzer öneriler getirmişlerdir. Odak grup görüşmesi katılımcıları öğretim elemanlarının dijital dönüşümde mesleki gelişimlerine yönelik olarak zorunlu eğitimler verilmesi, öğretim elemanlarının teknolojik yeterliliklerinin tanınmasına ilişkin ödül-teşvik sistemi getirilmesi, farkındalık yaratılarak öğretim elemanlarının dönüşüme ihtiyaç hissetmelerinin sağlanması ve bu süreçte değişim ajanları ile yenilik kültürünün yaygınlaştırılması ve bu süreçlerin farklı motivasyonlara sahip öğretim elemanlarının her birini kapsayacak çeşitlilikte olması önerilerini getirmişlerdir.

Sistematik alanyazın taraması, çalıştay ve odak grup görüşmesi sonuçları ilgili alanyazınla birlikte bir bütün olarak incelendiğinde, yükseköğretimde öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunu zorlaştıran etmenlerin teknik altyapıdan öğretim elemanlarının bilgi eksikliğine, öğrenme ortamından öğrenen özelliklerine ve bir bakıma tüm bunların yönetim ve planlamasını organize etmekle yükümlü olan yönetime ilişkin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde Moore ve Kearsley'in (2012) yönetim, kaynaklar, personel, kontrol ve politikayı kapsayan, sistemin tüm bileşenlerini bir bütün olarak ele alan sistem yaklaşımının benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır; çünkü sistem bileşenlerinin yalnızca birinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların hedeflenen dönüşümün sağlanması için yeterli olmayacağı söylenebilir. Söz konusu sistem yaklaşımının dünyadaki iyi örneklerde de uygulandığı görülmüştür. Örneğin, Amerika Üretkenlik ve Kalite Merkezi'nin Devlet Yükseköğretim Yöneticileri Ofisi Birliği işbirliği ile öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerini kullanımında en iyi uygulamaları incelediği araştırmanın sonuç raporunda da teknolojiyi başarılı şekilde entegre eden yükseköğretim kurumlarında kurumsal stratejik plan, altyapının güçlendirilmesi, yönetim desteği, öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik çeşitli destek sistemlerinin bütüncül varlığı vurgulanmıştır (Bates, 2000). Daha önce alanyazın bölümünde de ayrıntılı olarak ele alınan Oxford, Cambridge, Harvard ve Princeton Üniversitesi gibi üniversitelerde de benzer bir yapının izlendiği görülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar ve uygulamalar ile bir arada yorumlandığında YÖK'ün 2018 yılında başlatmış olduğu "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" ile yükseköğretimde dijitalleşmeye ilişkin bir üst politikanın benimsenmesinin, sonuca yönelik somut adımlar atılması bağlamında oldukça olumlu bir girişim olduğu söylenebilir. Proje kapsamında pilot olarak seçilen sekiz üniversitenin tüm öğretim

elemanları “Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme” dersine kaydolmuş, öğretim elemanlarının bu dersteki başarı durumları atama/yükseltme ölçütlerine dâhil edilmiştir. Öğretim elemanlarının eğitime katılımının zorunlu tutulması yine bu çalışmaların bulgularında da dile getirildiği gibi dönüşüm sürecinde bir gereklilik olarak görülmektedir. Ancak, bu çalışmada tasarlanıp uygulanan KAÇED’in öğretim elemanlarının farkındalıklarını arttırmakta etkili olmakla beraber öğretim elemanlarının öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle Türkiye’de öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması hedefine yönelik izlenmesi gereken politikalarda sistemin tüm bileşenlerinin birlikte dönüşümüne yönelik adımlar atılması gerekliliği görülmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının donanım ve altyapı sorunlarının çözülmesi, kurumların kalite değerlendirme süreçlerinde dijitalleşme ve öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin kalite göstergelerinde yer alması, kurumlar arası bilgi ve deneyim paylaşımlarının sağlanmasına yönelik platformlar ve işbirlikleri oluşturulması gibi bütüncül yaklaşımların benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

6.3. Öğretim Elemanlarının Dijital Teknolojilerin Eğitimde Kullanımına Yönelik İhtiyaçlarını Karşılamak için Tasarlanacak Eğitimin Özellikleri

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanacak eğitimin özellikleri araştırılmıştır. Bu amaçla ilk olarak sistematik alanyazın taraması aşamasında öğretim elemanlarının tercih ettikleri mesleki gelişim türü ve öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri incelenmiştir. Son olarak odak grup görüşmesi ise tasarlanacak eğitimin modelinin, içeriğinin, eğitimde kullanılacak pedagojik yaklaşımın ve eğitimde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliğinin ne olması gerektiğine ilişkin veriler toplanmıştır.

Sistematik alanyazın taraması aşamasında 15 çalışmada öğretim elemanlarının tercih ettikleri eğitim modeline ilişkin bulguya erişilmiştir. Araştırmaların bulguların incelendiğinde öğretim elemanlarının en çok çalıştay türü mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettikleri, öğretim elemanlarının çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerine ise genellikle olumsuz yaklaştıkları görülmüştür. Benzer sonuçlara Georgina ve Olson (2008) ile Odabaşı’nın (2003) çalışmalarında da rastlanmış, öğretim elemanlarının yüzyüze eğitimleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretim elemanlarının genel

olarak teknolojiye gösterdikleri dirençle ilişkilendirilebilir. Alanyazında pek çok çalışma yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının değişime direnç gösterdiğini göstermektedir (Ekroth, 1989-1990; Middendorf, 1998; Harris, vd., 2003; Fullan ve Scott, 2009; Moerschell, 2009; McBride, 2010; Christensen ve Eyring, 2011; Brownell ve Tanner, 2012; Tagg, 2012; Chandler, 2013; Matrosova Khalil, 2013; Schejbal, 2013; Sinclair ve Faltin Osbo, 2014; Bates, 2015; Ervin, 2016; McNeal, 2016; Starnes, 2016; Herckis, Schneines, ve Smith, 2017; Matthews, 2017; vb.). Sistematik alanyazın taraması aşamasında ele alınan çalışmaların katılımcılarının çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz tutumu veya bu etkinliklere katılmamayı tercih etmemesi de teknolojiye karşı geliştirilen bu genel dirençle ilişkili olabilir. Diğer çalışma bulguları ile çelişecek şekilde bir araştırmada ise çalıştayların etkisiz olduğu bulgusu dikkat çekicidir (Baran, 2016). Benzer bir sonuç Bickerstaff ve Cormier'in (2015) çalışmasında da tespit edilmiştir. Her iki çalışmada da süreklilik arz etmeyen etkinliklerden oluşan mesleki gelişim modellerinin etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimlerin tekrar edilmesi gerekliliği alanyazında da pek çok çalışmada da dile getirilmiştir (Odabaşı, 2003; Sorcinelli, 2002; Latchem, Odabaşı ve Kabakçı, 2006; Gosling, 2009; Austin ve Sorcinelli, 2013; Dysart ve Weckerle, 2015; Thomas, vd., 2016; Wu, vd., 2016). Bu nedenle öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişiminde izlenecek süreç ve benimsenecek modelde mesleki gelişim etkinliklerinin periyodik olarak tekrarlanan bir yapıda düzenlenmesi gerekliliği görülmektedir.

Sistematik alanyazın taraması aşamasında incelenen diğer bir konu öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri olmuştur. Bu incelemenin tasarlanacak eğitimde öğretim elemanlarının katılımını arttırabileceği düşünülmüştür. İncelenen bazı araştırmalarda katılımcıların kurumlarında sunulan mesleki gelişim etkinliklerine katılmadıkları bulgusuna erişilmiştir. Benzer bir durum farklı çalışmalarda da (Akbulut vd., 2007) tespit edilmiştir. Sistematik alanyazın taraması sonuçlarına göre öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenlerinden en sık dile getirilen nedenler iş yaşantısı ve zamanla ilgili olmuştur. Bulgulara göre yoğun iş yükü, eğitimlerin zamanının uygun olmaması veya zaman bulamama araştırmalarda dile getirilen nedenler olmuştur. Bu durum öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğrenme modeli ile çelişmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinde daha çok yüzyüze çalıştay türü tercih edilmekle beraber yoğun iş yaşantısının ve yüzyüze eğitimlerin zamanlarının esnek olmaması bu çelişkinin nedeni

olarak açıklanabilir. Bu nedenle tasarlanan eğitimlerin öğretim elemanlarının yoğun iş yaşantısı içerisinde kendi programlarına göre takip edebilecekleri bir modelde tasarlanması gerektiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri arasında sistematik alanyazın taraması sonuçlarında elde edilen bir diğer sonuç da mesleki gelişim etkinliklerine katılım ile ilgili kurumsal desteklerin olmaması ve ayrıca eğitimlerin ücretli oluşudur.

Odak grup görüşmeleri bulguları ise tek bir model değil, yüzyüze, harmanlanmış ve çevrimiçi öğrenmeyi de kapsayan, mümkünse öğretim elemanlarına seçme hakkı tanıyan, açık erişimli dokümantasyon sistemlerini de içeren çoklu bir yapıyı işaret etmiştir. Odak grup görüşmesi katılımcıları, öğretim elemanlarının yoğun mesleki yaşantısına uygun, öğretim elemanlarının kendi öğrenme süreçlerine karar verebilecekleri çeşitliliği sunan kapsamlı bir modelin uygun olacağını savunmuşlardır.

Sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmesinden elde edilen tüm bu sonuçlar bir arada yorumlandığında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesini ve geliştirilmesini hedefleyen bir mesleki gelişim modelinin yetişkin yaşantısına uyumlu bir şekilde esnek, ücretsiz veya düşük maliyetli olması gerektiğidir. Ayrıca öğretim elemanlarının katılımının sağlanması için kurumsal destek ve teşviğin bulunması da gerekli görülmektedir. Bu çıkarım, ikinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlarla da örtüşmektedir. Önerilen politikalarda da yönetim desteği ve kurumsal stratejilerin dönüşüm sürecinin parçası olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, KAÇED'lerin esnek ve ücretsiz yapısı ile öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde kullanılabileceği söylenebilir. Ancak bu durumda da kurumsal destek ve teşvik olmaksızın tamamlama oranları zaten düşük olan KAÇED'lerin öğretim elemanları tarafından tercih edilmeme veya tamamlanmama problemi baş gösterebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında ele alınan bir diğer konu eğitimin içeriği ile ilgili olmuştur. Odak grup görüşmesi sonuçlarına göre ihtiyaç analizi kapsamında tespit edilen ihtiyaçlardan bazılarının öncelikli olarak eğitim içeriklerine alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Odak grup görüşmesi katılımcıları eğitim içeriklerinde öncelikle dijital dönüşümün bağlamı, ne olduğu ve dönüşümün neden gerekli olduğu konularında farkındalık oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum Knowles'ın (1990) yetişkin eğitimi kuramının birinci varsayımı olan "Öğrenme ihtiyacı: Yetişkinler bir şeyi öğrenme yoluna girmeden önce, bunu neden öğrenmeleri gerektiğini bilmelidirler" yargısı ile uyumludur. Bu sayede yetişkin eğitimi kuramının (Knowles, 1990) gerçek

yaşam problemleri ile başa çıkmaya yönelik ihtiyaçlarını temsil eden "Öğrenmeye hazırbulunuşluk" ve "Öğrenme yönelimleri" varsayımlarına uygun bir içerik önerildiği söylenebilir. Dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında ele alınacak olursa tasarlanacak eğitimin dijital dönüşüme yönelik bir farkındalık yaratmaya yönelik içerikle başlaması Mezirow'un (2009, s.19) sözünü etmiş olduğu "sorunlu referans çerçeveleri"nin dönüştürülebilmesi için ilk adım olan "Akıl karıştırıcı bir ikilem" aşamasının gerçekleştirilebilmesi için uygun olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öncelikli olarak ele alınması gereken diğer başlıklar ise dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, bu süreçte öğretim elemanlarının değişen rolleri, KAÇED ve AEK, çevrimiçi ortamlarda iletişim tasarımı ve zaman yönetimi konuları olmuştur. Bu sonuçlar Latchem, Odabaşi ve Kabakçı'nın (2006) önerdiği içerikler ve "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesinin" (Redecker, 2017) özellikle "Öğretme ve Öğrenme" başlığı ile de örtüşmektedir. Phuong, Duong ve McLean'in (2015) sistematik alanyazın taraması sonuçlarında da Güneydoğu Asya ilkelerindeki üniversitelerde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerin odağının benzer konular olduğu görülmektedir.

Tasarlanacak eğitimde bu içeriklerin sunumu ve öğrenme sürecinin tasarımına, diğer bir deyişle benimsenecek pedagojik yaklaşıma ilişkin araştırma sorusuna ise odak grup görüşmesi katılımcıları belirli bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesi yerine özellikle içerik tabanlı bir eğitim önermişlerdir. Odak grup görüşmesi sonuçlarına göre öğretim elemanları arasında etkileşime olanak sağlayan, ancak temelde, öğrenme içeriklerinin özellikle kısa videolardan oluşan, soru-cevap türü hedef ve konu odaklı öğrenme malzemelerinden oluşan bir tasarım önerilmektedir. Metaforik bir tanımla bunun "açık büfe" tarzı bir tasarım olduğu söylenebilir. Bu durum andragoji kuramı ile kısmen çelişmektedir. Knowles vd.'nin (2015) açıkladığı andragojik yaklaşımın süreç bileşenlerinde sürecin tasarımı ve yönetilmesinde yetişkinler söz sahibi olmalıdır; ancak yine de süreçte eğitim verenle bir işbirliği ve özellikle alt problemlere bölünmüş bir öğrenme süreci tasarımı söz konusudur. Bu bağlamda odak grup görüşmesi sonuçları daha çok AEK türü bir yapıyı işaret etmiş, öğrenme sürecinde bir öğretim tasarımı değil öğretim elemanlarının istedikleri içerikleri tüketecekleri bir platform önerilmiştir.

Son olarak odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının eğitimdeki performanslarının nasıl ölçülmesi gerektiği sorgulanmıştır. Sonuçlara göre dijital dönüşüme yönelik bir mesleki gelişim etkinliğinde öğretim elemanlarının performansının ölçülmesini anlamlı değildir. Bunun yerine öğretim elemanlarının dönüşüp

dönüşmediğinin izlenmesi, bunun içinse davranış ve paydaş görüşlerine bakılması gerekmektedir. Odak grup görüşmesi sonuçları, yetişkin eğitimi kuramı bağlamında ele alındığında bu sonucun yetişkin öğrenmesinin temel varsayımlarından "yetişkin öğrenenlerin deneyimlerinin rolü" varsayımı ile örtüştüğü söylenebilir. Yetişkin eğitimi kuramına göre yetişkin öğrenenler öğrenme ortamına gençler ve çocuklardan daha fazla deneyimle girerler ve sınav kaygısı öğrenme engellerinden biri olarak kabul edilir (Bolton, 2006; Miser, tarihsiz). Bu bağlamda öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanıma yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesini hedefleyen mesleki gelişim etkinliklerinde öğretim elemanlarının performansının ölçülmesi için formal sınavlar yerine doğrudan davranışın gözlemlenebileceği yaklaşımların daha uygun olabileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının performansına yönelik göstergeler derslerine ilişkin geliştirdikleri dijital öğrenme malzemeleri, dijital öğrenme ortamlarını kullanım durumları ve öğretim elemanlarının öğrencilerinden elde edilen, öğretim elemanlarının teknoloji kullanım durumlarına yönelik anket ve görüşme bulguları olabilir.

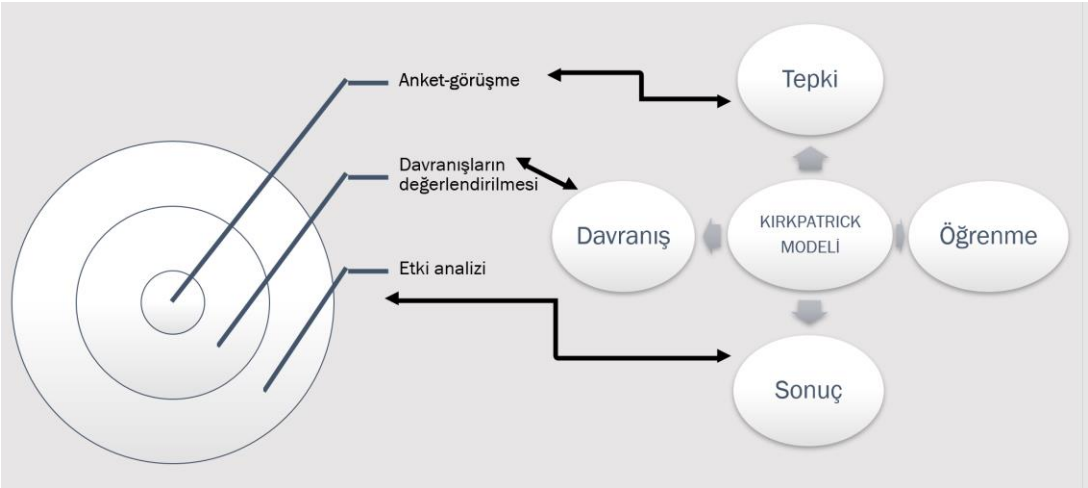
Bu araştırmada durum çalışması kapsamında incelenen öğretim elemanının gelişim süreci de benzer bir durumu işaret etmiştir. K1 ders süresince özdeğerlendirme etkinliklerine katılmamış, bitirme projesini teslim etmemiş ve sertifika almamıştır; ancak gözlemlendiği süre içerisinde katıldığı eğitimde tanıtılan yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını derslerinde kullanmaya başlamış ve çeşitli dijital araç ve uygulamaları öğrenme sürecine entegre etmiştir. Bu örnekte de görüldüğü gibi, öğretim elemanının öğrenme süreci ders içerisindeki geleneksel ölçme değerlendirme biçimleri ile ölçülememekle beraber, gözlem, görüşme ve öğrencilerinin görüşlerine göre K1 bir dönüşüm süreci yaşamıştır.

Benzer görüşler Furse, Zeigenfuss ve Froehlich (2018) ile Ziegenfuss vd.'nin (2019) öğretim elemanlarının tersyüz edilmiş öğrenmeye ilişkin becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanan KAÇED'de öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesinde de görülmüştür. Araştırmacılar dersteki etkinliklere tıklanma sayılarının veya formal ölçme-değerlendirme etkinliklerinin gerçek performans göstergesi olmadığını belirtmiş, uyguladıkları KAÇED sonunda öğretim elemanlarının tasarladıkları ders planlarının daha gerçekçi sonuçlar verdiğini, yine de daha öğrenen merkezli, bireyselleştirilmiş yöntemlerin daha uygun olabileceğini belirtmişlerdir.

6.4. Öğretim Elemanlarına Sunulan Eğitimin Başarısının (Etkililiği, Verimliliği, Çekiciliği) Değerlendirilmesi

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında odak grup görüşmesi katılımcılarına öğretim elemanlarının eğitimin başarısının (etkililiği, verimliliği, çekiciliği) değerlendirilmesi gerektiği sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, bu türlü eğitimlerin değerlendirilmesinde anket, görüşme gibi geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Elde edilen bir diğer sonuç da eğitimin başarısına ilişkin bir göstergenin eğitimin başkaları tarafından tercih edilip edilmediği olmuştur. Ancak, odak grup görüşmesi katılımcılarının en çok vurguladıkları yöntem uzun vadeli analizler olmuştur. Odak grup görüşmesi katılımcılarına göre anket gibi yöntemlerin kültürel olarak Türk kültürüne çok uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak ise kişilerin dürüst veya yeterli cevaplar vermeyebilecekleri gösterilmiştir. Bu nedenle görüşmelerin ve uzun vadeli etki analizlerinin daha açıklayıcı ve gerçekçi sonuçlar üreteceği sonucuna erişilmiştir. Öncelikle öğretim elemanlarının eğitim sonucu davranışlarının değişip değişmediğine, ardından da eğitimin kurumda bir değişiklik yaratıp yaratmadığına bakılması önerilmiştir.

Odak grup görüşmesi sonuçlarının Kirkpatrick'in (1998) mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi için önerdiği "öğrenme", "tepki", "davranış" ve "sonuç" aşamalarının tepki, davranış ve sonuç kısmına odaklandığı görülmektedir (Şekil 6.1):



Şekil 6.1. *Öğretim Elemanlarına Sunulan Eğitimin Başarısının Değerlendirilmesi*

Kirkpatrick'in modelinde "öğrenme" boyutunun ölçülmesi için kullanılması önerilen ön-test/son-test tipi sınav uygulamalarının veya diğer formal ölçme-

değerlendirme etkinliklerinin bu araştırma sonucuna göre işlevsiz olduğu düşünülmektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun bir tutum, bilgi ve davranış değişimi süreci olduğu düşünüldüğünde araştırma sonuçlarına göre eğitimin değerlendirilmesi için önerilen yöntemlerin bu üç yapıya yönelik olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin öğretim elemanlarının tutumlara etkisi anket ve görüşmeler yoluyla, bilgi ve davranışlarına etkisi ise gözlem ve paydaş görüşleri aracılığı ile toplanabilir.

6.5. Öğretim Elemanlarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Tasarlanıp Uygulanan KAÇED'in Başarısı

Çalışmanın son araştırma sorusunda ilk dört araştırma sorusuna yönelik araştırmaların sonucunda tasarlanıp uygulanan eğitimi etkililiği, çekiciliği ve verimliliği incelenmiştir.

Araştırma kapsamında tasarlanan eğitimin etkileşimli ve ağırlıklı olarak video malzemelerden oluşan altı haftalık bir HibridKAÇED olarak tasarlanmasına karar verilmiştir. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" isimli dersin izlencesinde haftalık olarak belirlenen konular, sistematik alanyazın taraması ve odak grup görüşmesi bulgularında en çok vurgulanan konu başlıklarından seçilmiş ve Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi'nin (Redecker, 2017) "Öğretme ve Öğrenme" bileşeni temel alınmıştır. Odak grup görüşmesi sonuçlarına göre eğitim süresince öğreten-öğrenen etkileşiminin önemli olduğunun belirlenmesi üzerine tasarlanan KAÇED'in "rehber gözetimli" olmasına karar verilmiş ve ders yürütücüsü ders süresince katılımcılarla etkileşim halinde olmuştur. Katılımcılar arası etkileşimin arttırılması amacı ile derse ait bir Facebook grubu kurulmuş, bir Twitter hesabı açılmış ve ders süresince kullanılacak bir Twitter etiketi belirlenip katılımcılarla paylaşılmıştır. Ayrıca tüm hafta içeriklerinde ele alınan konulara ilişkin forum tartışmaları düzenlenmiştir. Tasarımda puanlanmayan öz-değerlendirme etkinlikleri olan "Kendimizi Sınayalım" şeklindeki kısa sınavlar öğretim elemanlarının öğrendiklerini değerlendirmeleri için kullanılmıştır. Sertifikaya yönelik tamamlanacak PDÖ etkinliği olan, öğretim elemanlarının bir derslerini dijitalleştirmelerini gerektiren senaryoyu içeren bitirme projesi dışında formal değerlendirme seçenekleri kullanılmamıştır. Katılımcıların sertifika alabilmeleri için bitirme projesini sisteme yüklemeleri istenmiştir.

Dersin değerlendirilmesi ilk olarak derse ilişkin tutulan kayıtlar aracılığı ile yapılmıştır. Derse toplam 225 kişi kaydolmuş, ders süresince aktif olan katılımcı sayısı haftalık olarak istikrarlı bir şekilde düşmüştür. Ders süresince katılımcıların derse katılım düzeyleri incelendiğinde Hill'in (2013) KAÇED katılımcıları sınıflamasına göre katılımcıların çoğunun (%83,68) derse kayıt olup, ders içeriklerine kısa bir süre göz atıp sisteme bir daha giriş yapmayan "sessiz katılımcılar" olduğu görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı ise yalnızca belirli hafta içeriklerinde etkinlik göstermiştir. Bu katılımcılar Hill'in sınıflamasına göre "ziyaretçi" sınıflamasına giren katılımcılar olmuşlardır. 25 (%10,8) katılımcı içerik alanlarındaki ders içeriğini tüketmiş, ancak etkileşimli ortamlarda aktif olmamıştır. Bu katılımcılar Hill'in sınıflamasına göre "pasif katılımcılar"dır. Dersteki tüm etkinlikleri yerine getiren ve sertifika almaya hak kazanan 3 katılımcı ise Hill'in sınıflamasına göre aktif katılımcılardır. Düşük tamamlama ve katılım oranları KAÇED'lerde sık sık görülmektedir (Mackness ve diğerleri, 2013; Yuan & Powell, 2013a; Khalil ve Ebner, 2014; Aydin ve Caliskan, 2018). AKADEMA derslerinin toplu duyurusu Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarına kurumsal e-posta aracılığı ile duyurulmasına rağmen derse Anadolu Üniversitesi'nden de sınırlı sayıda katılım olmuştur. Benzer bir durum Aydin ve Caliskan'ın (2018) AKADEMA'da yürütülen "Proje Tabanlı Öğrenme" dersinde de gözlemlenmiştir. Bu durum sistematik alanyazın taraması bulgularında öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri arasında da görülen yönetim teşvikinin olmaması ile de açıklanabilir. Yine aynı şekilde derse ait tekil kurumsal duyuru olmaması nedeniyle öğretim elemanlarının dersten haberi olmamış olabilir. Sonuç olarak, tamamen çevrimiçi, esnek ve ücretsiz bir derse katılımın eğitimi sunan kurum içinde dahi zayıf bir katılımcı kitlesi bulduğu görülmüştür. Süreç içerisindeki deneyimler akademik birimlerin eğitime ilişkin bilgilendirilmesi ve öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımının yönetimce teşvik edilmesinin önemine işaret etmektedir.

Katılımların içerik alanlarındaki etkinlikleri incelendiğinde haftalık içeriklerde yenilikçi öğrenme yaklaşımları, dijital dönüşüm olgusu ve dijital içerik üretimi ile ilişkili haftalara katılımın diğer haftalara göre katılımdan daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum hem odak grup görüşmesi hem de sistematik alanyazın taraması aşamasındaki öğretim elemanı ihtiyaçları ile örtüşmekte, odak grup görüşmesinde önerilen öncelikli içeriklerin isabetli olduğunu göstermiştir. Katılımcıların forum etkinlikleri ve sosyal ağ etkinlikleri beklenenden düşük olmuştur. Forumlara az sayıda katılımcı katılmış,

facebook grubuna 24 katılımcı kaydolmasına rağmen bu katılımcılar grupta aktif olmamış, dersin twitter etiketi ise katılımcılar tarafından hiç kullanılmamıştır. Bu durum yurtdışındaki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Örneğin Mackness vd. (2013), Furse, Zeigenfuss ve Froehlich (2018) ve Ziegenfuss vd.'nin (2019) çalışmalarında katılımcıların sosyal ağ etkinliklerine katıldıkları, bu etkinlikleri faydalı buldukları görülmüştür. Her ne kadar Furse, Zeigenfuss ve Froehlich (2018) ve Ziegenfuss vd.'nin (2019) düzenlemiş oldukları KAÇED'in sunum dili İngilizce ve dersin çok uluslu bir KAÇED olması söz konusuysa da daha önce odak grup görüşmesi katılımcılarının da belirttiği gibi kültürel yapılar böyle bir durum ile ilişkili olabilir. Örneğin Tosunay ve Ünal Çolak (2016) Facebook kullanıcılarının otosansür davranışlarını inceledikleri çalışmalarında kişilerin mensubu oldukları kurumların veya konumlarının sosyal ağlardaki etkinliklerini etkilediğini, görüşlerini paylaşmada çekimser kalmalarına neden olabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Her ne kadar bu çalışma bağlamında kültüre ilişkin analizler yapılmamış olsa da bu çalışma kapsamındaki eğitimde sosyal ağ etkinliklerinin kullanılmama nedenleri ileride tasarlanabilecek bağlantıcı ve Hibrid KAÇED'lerin kullanımına yönelik araştırmalarla araştırılabilir. Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında HibridKAÇED modelinin öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde işlevsel olmadığı, Geleneksel KAÇED modelinin daha uygun bir model olduğu söylenebilir.

KAÇED katılımcıları arasındaki etkileşim örüntülerinin incelendiği çalışmalarda da KAÇED'lerde etkileşimin genellikle az sayıda katılımcı arasında olduğu, az sayıda katılımcı arasındaki etkileşimin ise yoğun olduğu tespit edilmiştir (Jiang, Fitzhugh ve Warschauer, 2014; Bozkurt, 2016). Bu çalışma kapsamında da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Katılımcılar birbirleri ile sınırlı etkileşime girmiş, daha çok öğretim elemanı ile etkileşime geçmeyi tercih etmişlerdir. Aydin ve Caliskan'ın (2018) çalışmasında da katılımcılar birbirleri ile değil ders yürütücüsü ile etkileşime geçmeyi tercih etmişlerdir.

Katılımcıların içerik alanlarındaki davranışları aynı zamanda odak grup görüşmesinde elde edilen bulgularla da uyumludur. "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin katılımcıları farklı içerik alanlarında farklı düzeylerde etkinlik göstermiştir. Bu durum yetişkin eğitimi kuramı açısından ele alındığında, öğretim elemanlarının içerik alanlarındaki etkinlikleri yetişkin eğitimi kuramının "ihtiyaca yönelik olma" prensibiyle de örtüştüğü görülmektedir. KAÇED katılımcıları ihtiyaç

duydukları içerik alanlarındaki içerikleri tüketmişler, diğer içerik alanlarında etkinlik göstermemişlerdir. Bu sonuca göre KAÇED türü bir mesleki gelişim etkinliğinin öğretim elemanlarının bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilme ve esnek bir öğrenme deneyimi sunma bakımından uygun olduğu söylenebilir.

KAÇED katılımcılarının derse erişim zamanları incelendiğinde katılımcıların ders içeriklerine genellikle saat 15:00-01:00 arasında eriştikleri görülmüştür. Özellikle mesai saatlerinin sonuna doğru ve mesai saati dışı saatlerde ederse erişim sağlanması, öğretim elemanlarının yoğun iş yaşamlarından arta kalan zamanları eğitime katılmak için değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bakımdan, en azından eğitimin "aktif", "ziyaretçi" ve "pasif" katılımcıları açısından sistematik alanyazın taraması bulgularında elde edilen "zaman bulamama" veya "eğitimin zamanının uygun olmaması" etmenlerini zayıflattığı söylenebilir.

Eğitimin uygulanmasından sonra eğitimin etkililiği, çekiciliği ve verimliliği incelenmiştir. Katılımcı anketine toplam 20 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtların analizi katılımcıların eğitimi yüksek derecede etkili bulduklarını işaret etmektedir ($\bar{x}$=4,40/5'li Likert). Ankete yanıt veren katılımcılar eğitimin planlanma ve uygulanma sürecini etkili ($\bar{x}$=4,37) bulmuş ve eğitim sonunda konuya ilgilerinin arttığını ($\bar{x}$=4,7), konu ile ilgili kendilerini geliştirme isteklerinin arttığını ($\bar{x}$=4,65), yeni bilgi ve beceriler edindiklerini ($\bar{x}$=4,4) belirtmişlerdir. Bu bakımdan odak grup görüşmesi katılımcılarının önerileri doğrultusunda farkındalık yaratma hedefi ile tasarlanan KAÇED'in hedeflenen çıktılara eriştiği, katılımcıların farkındalıklarını arttırdığı söylenebilir. Benzer sonuçlar görüşme sonuçlarında da elde edilmiştir. Görüşme yapılan tüm katılımcılar dersin yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına ve dijital teknolojilerin kullanımına yönelik farkındalıklarını arttırdıklarını göstermiştir.

Verimliliğe ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise katılımcıların eğitimi verimli buldukları görülmektedir. Görüşme katılımcılarının özellikle zaman-mekânda esnekliğe vurgu yapması eğitimin verimliliği açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Eğitim genellikle verimli olarak değerlendirilmesine rağmen, KAÇED'in AKADEMA platformunda sunulması nedeniyle sertifika almak için katılımcılara tanınan süre bazı katılımcılar tarafından yetersiz bulunmuştur. Süre ile ilişkili sorunlar Adnan, Kalelioğlu ve Gülbahar'ın (2017) değerlendirdiği yedi haftalık; Aydin ve Caliskan'ın (2018) değerlendirdiği dört haftalık eğitimlerde de gözlemlenmiştir. Bu nedenle tasarlanan

eğitimlerin süresinin daha uzun tutulması, mümkün olduğu durumlarda tamamlama sürelerinde esneklik sağlanması uygun görülmektedir.

Eğitimin çekiciliğine ilişkin veriler incelendiğinde ise dersin katılımcılar tarafından genel olarak çekici ($\bar{x}$=4,21) bulunduğu görülmüştür. Öğrenme malzemelerine yönelik olarak öğretim elemanlarının özellikle video içeriklerden memnun kaldıkları görülmüştür. Bu bulgu, odak grup görüşmesi katılımcılarının önerdiği içerik türü ile de örtüşmektedir. Katılımcılar dersin çekicilik ve verimliliğini hızlıca tüketilebilen video içeriklere ve eğitimin zaman ve mekân bağlamında esneklik sağlayarak kesintisiz öğrenme deneyimi yaşatma kapasitesine bağlamışlardır. Sonuçlar yetişkin eğitimi kuramı bağlamında değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak video içeriklerden oluşan KAÇED'lerin yoğun çalışma yaşantısına sahip yetişkin öğrenenler olan öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel yaşantılarının düzenine göre hızlı tüketilebilen veya derinlemesine bilgi edinebilecekleri bir yapıda sunulması bu konuda etkili olmuş olabilir.

Tasarlanan KAÇED'in etkililiği, verimliliği ve çekiciliğinin yanı sıra çalışma kapsamında son aşamada eğitime katılan bir öğretim elemanının dönüşüm süreci de bir durum çalışması olarak incelenmiştir. K1'in eğitim almasından bir sene sonra bir akademik dönem boyunca gözlemlenmesi sonucunda K1'in süreç içerisinde Mezirow'un (2009) tanımladığı dönüşüm aşamalarının tamamından geçtiği görülmüştür. K1'in dönüşüm süreci İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul'un (2012) "Dönüştürücü Öğrenmeye Göre Bir Öğretmenin BİT Kullanımı" aşamaları bağlamında Tablo 6.2'de özetlenmiştir:

Tablo 6.2. *Dönüştürücü öğrenme kuramı adımları bağlamında K1'in dönüşüm süreci*

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Adımları (Mezirow, 2009)	Dönüştürücü Öğrenmeye göre Bir Öğretmenin BİT Kullanımı (İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2012)	K1'in Dönüşüm süreci
İkileme düşme	BİT'lerden haberdar olan öğretmenin ders işleyiş şeklini sorgulaması	Dijital teknolojileri kullanmaması ve CALL etkinliklerini tanıtamamaktan rahatsızlık duyması
Öz-inceleme	BİT'leri derslerinde kullanıp kullanamayacağını incelemesi ve bu konudaki endişeleri	Teknolojik uygulamaların çeşitliliği ve farklılığına ilişkin kaygı duyması ve bunları nasıl kullanabileceğine ilişkin arayışta olması
Eleştirel değerlendirme	BİT'leri derslerinde nasıl kullanabileceğine ilişkin varsayımları eleştirel değerlendirmesi	Bazı dijital uygulamaları araştırıp nasıl kullanabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmaya çalışması
Farkına varma	Akranlarının da derslerinde BİT'leri kullanmaya yönelik düşünceler içinde olduğunun farkına varması	Bölümündeki bazı diğer öğretim elemanlarının teknoloji kullanımını gözlemleyerek kendi yöntemlerini sorgulaması
Keşfetme	BİT'leri derslerine entegre ettiğinde değişecek durumlara ilişkin seçenekleri keşfetmesi	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının bir öğrenme ortağı olabileceğini keşfetmesi
Eylem planı hazırlama	BİT'leri derslerinde kullanabilmek için bir eylem planı hazırlaması	KAÇED'e katılması
Bilgi ve beceri edinimi	BİT hakkında bilgi ve beceri edinmesi	KAÇED'e katılması ve İnternet üzerinde araştırmalar yaparak yeni uygulamalar öğrenmesi
Yeni rollerin denenmesi	BİT'leri derslerinde kullanması	Google Drive, Kahoot, My StoryBook gibi uygulamaları kullanması
Yeterlilik ve özgüveni oluşturma	BİT kullanımında yeterli hale gelerek özgüvenini geliştirmesi	Yürüttüğü derste ders izlencesini dinamik bir şekilde güncelleyerek bir sonraki döneme hazırlık yapması
Bütünleştirme	BİT'leri eğitimde kullanımı hakkında bir bakış açısına sahip olması	BİT'i kendi derslerinde nasıl kullanabileceğine ve mesleki gelişimine dijital araçları kullanarak nasıl devam edebileceğine ilişkin bakış açısı geliştirmesi

Tablo 6.2'de de görüldüğü üzere, K1 süreç sonunda kendini tam olarak yeterli hissetmese bile ikileme düşme aşamasından bütünleştirme aşamasına kadar tüm süreçleri geçirmiştir. Kirkpatrick'in (1998, 2007) modelinde "davranış" boyutunun bu bakımdan gerçekleştiği söylenebilir. Yuzer ve Kurubacak'ın (2010) da önerdiği gibi çevrimiçi öğrenme deneyimi önyargıların yıkılmasında, farkındalıkların arttırılmasında ve K1'in dönüşüm sürecinde etkili olmuştur.

K1, görüşmeler sırasında "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersine tam ihtiyacı olduğu bir anda katıldığını, ders öncesinde öğretim yöntem ve

tekniklerini, dijital araç ve uygulamaları kullanımını sorguladığını belirtmiştir. Katıldığı dersin bu anlamda ihtiyaçlarına karşılık geldiğini, ders sonunda ise BİT kullanımında önemli gelişmeler kaydettiğini belirtmiştir. Bu durum öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılma motivasyonlarında hem sistematik alanyazın taraması bulgularında hem de odak grup görüşmesi bulgularında saptanan "ihtiyaç hissetme" motivasyonu ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç yetişkin eğitimi kuramına göre değerlendirildiğinde yetişkinlerin öğrenmeye ihtiyaç duyma prensibi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak, K1'in geçirdiği dönüşüm süreci benzer motivasyona sahip olmayan öğretim elemanlarında gözlemlenmeyebilir.

Durum çalışması sonuçlarında dikkat çekici nokta K1'in katıldığı KAÇED'in K1'in dönüşüm sürecinde tek başına yeterli olmamış olmasıdır. KAÇED'in K1'in farkındalığını arttırma ve önyargılarını yıkma, çeşitli araç ve uygulamaları tanıma konusunda çok etkili olduğu, ancak asıl gelişimin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü materyal geliştirme dersinde doğrudan uygulama fırsatı bulması sayesinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu durum hem daha önceki sonuçlarda açıklandığı üzere hem uygulamalı eğitimlerin gerekliliğini hem de alana özgü mesleki gelişim etkinliklerine olan ihtiyacı örneklemektedir.

K1'in dönüşüm sürecinin öğrenme paydaşlarına yansımasının görülebilmesi, Kirkpatrick'in modelinin davranış bileşeninin paydaşlarca değerlendirilmesinin hedeflendiği 5.b araştırma sorusu kapsamında ayrıca K1'in öğrencilerine K1'in derslerindeki teknoloji kullanım durumu sorulmuştur. K1'in araştırmaya katılan öğrencilerinin tamamı derslerinde teknolojiyi yoğun bir şekilde kullandıklarını, K1'in dijital teknolojilerin kullanımına yönelik olarak kendilerini teşvik ettiğini ($\bar{x}$=4,7), dijital teknolojilerin farklı amaçlarla ilgili nasıl kullanılabileceği konusunda yönlendirmelerde bulunduğunu ($\bar{x}$=4,5) belirtmiştir. Bu durumda K1'in EİT'i derslerinde yalnızca kullanmakla kalmadığı öğrencilerine de yol göstericilik yaptığı görülmüştür.

Şüphesiz, K1'in geçirdiği dönüşüm süreci görev yapmakta olduğu birimden bağımsız değerlendirilemez. K1'in eğitim fakültesinde görev yapması, teknolojiye ilişkin sınırlı bilgisi olmasına rağmen öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olması, aynı zamanda öğretmen yetiştirirken aldığı eğitimde öğrendiklerini uygulamak için son derece elverişli bir uygulama sahasının olmasının dönüşüm sürecinde etkili olduğu düşünülebilir. Benzer bir dönüşüm sürecinin farklı fakülte ve birimlerde gözlenip gözlenemeyeceği bu çalışma kapsamında araştırılmamıştır.

Sonuç olarak tasarlanan KAÇED'in öğretim elemanlarının e-dönüşüme yönelik olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için etkili, verimli ve çekici olduğu görülmüştür. Ancak, Hibrid KAÇED olarak tasarlanan eğitimi katılımcılar daha çok Geleneksel KAÇED olarak kullanmışlar, çoğu katılımcı ise eğitim süresince kendi hızlarında öğrenmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Daha önce gerçekleştirilen öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik KAÇED'lerde de öğretim elemanları KAÇED modeline olumlu görüş bildirmişlerdir (Aydin ve Caliskan, 2018; Furse, Zeigenfuss ve Froehlich, 2018; Zeigenfuss vd., 2019). Öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik çalışmalardan Rizzuto'nun (2017) çalışması da benzer sonuçlar vermiştir. Rübrik kullanımını konu alan ve öğretim elemanlarının kendi hızlarında öğrendikleri, etkileşimin öğrenen-içerik etkileşimi olarak tasarlandığı çevrimiçi derste öğretim elemanlarının eğitimi etkili, verimli ve çekici bulunduğu, öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretim elemanlarının kendi hızlarında öğrenebilecekleri, diğer katılımcılarla etkileşimin zorunlu tutulmadığı KAÇED'lerin öğretim elemanlarının kullanımı için uygun olduğu savunulabilir.

Araştırma sonuçlarında elde edilen önemli bir bulgu da katılımcıların eğitimin gerçek anlamda etkisinin olabilmesi ve öğrenilenlerin uygulamaya geçirilebilmesi için alana özgü teknoloji entegrasyon eğitimlerinin verilmesi gerektiğini belirtmesidir. Benzer bir sonuca Wu ve diğerlerinin (2016) ve Shava'nın (2016) çalışmasında da rastlanmıştır. Her iki çalışmada da EİT entegrasyon eğitiminin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre alana özgü uygulamaya yönelik eğitimlere de ihtiyacın olduğu, eğitimlerin sürekli hale gelmemesi durumunda teknoloji entegrasyonunun tam olarak gerçekleşemeyeceği görülmüştür. Bu durum yine yönetsel stratejilerle ilişkilendirilebilir. Georgina ve Olson'un (2008) çalışmasının bulgularında da örneklendiği üzere öğretim elemanları mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasının üniversite yönetimlerinin görevi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının dijital dönüşümde mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanacak KAÇED'lerin birden fazla aşamada gerçekleştirilmesi gerektiği savunulabilir; çünkü sonuçlara göre öğretim elemanları farkındalığın arttırılmasının ötesinde kendi alanlarında uygulama eğitimlerine de ihtiyaç duymaktadırlar.

Sunulan eğitime katılımın ve anketlere yanıt veren katılımcı sayılarının düşük olması nedeniyle eğitimin etkililiği, çekiciliği ve verimliliğine ilişkin sonuçlar

genellenememekle beraber sonuçların ileriki araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar sentezlenip sunulmuş, politika yapıcılara, yönetime, uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

7.1. Sonuçlar

Bu çalışmada yükseköğretimde dijital dönüşüm olgusu bağlamında öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusu ele alınmış, öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik ihtiyaçlar, politikalar, mesleki gelişim modelleri incelenmiş ve araştırma sonucunda bütüncül bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dijital gelişmeler ışığında öğretim elemanları dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında en çok hangi alanlarda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar?
2. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl bir politika izlenmelidir?
3. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir eğitim tasarlanmalıdır?
    a. Eğitim için nasıl bir model benimsenmelidir (yüzyüze /çevrimiçi / harmanlanmış)?
    b. Eğitimin içeriği ne olmalıdır?
    c. Eğitim hangi pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanmalıdır?
    d. Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansı nasıl değerlendirilmelidir?
4. Öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin başarısı (etkililiği, verimliliği, çekiciliği) nasıl değerlendirilmelidir?
5. Tasarlanan eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği nasıldır?
    a. Eğitimi alan öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
    b. Eğitim alan bir öğretim elemanının öğrencilerinin öğretim elemanının yürüttüğü dersteki teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?

Çok aşamalı karma yöntem deseni olarak desenlenen araştırmada sistematik alanyazın taraması, odak grup görüşmesi ve çalıştay aracılığı ile birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularına, odak grup görüşmesi ile dördüncü araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Anadolu Üniversitesi KAÇED platformu

AKADEMA'da yürütülen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin tasarımı yapılmış ve uygulanmıştır. Beşinci araştırma sorusu kapsamında eğitime katılan öğretim elemanlarından anket ve görüşmeler aracılığı ile elde edilen veriler doğrultusunda eğitimin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, eğitime katılan, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen bir öğretim elemanının dönüşüm süreci durum çalışması olarak gözlem, görüşme ve öğretim elemanının öğrencilerinden elde edilen anket bulguları aracılığı ile Dönüştürücü Öğrenme Kuramı bağlamında incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulguların tamamının bütünleşik olarak yorumlanması ile dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir model önerisi sunulmuştur.

7.1.1. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımında mesleki gelişim eğitimine en çok ihtiyaç duyduğu alanlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları "Donanım ve altyapı", "Öğrenme Öğretme Süreci", "İletişim ve etkileşim", "Dijital öğrenme malzemeleri", "Öğrenenler", "Açık ve uzaktan öğrenme ortam ve uygulamaları" temaları altında çeşitli konularda mesleki gelişim etkinliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması amacı ile birden fazla mesleki gelişim etkinliğine ihtiyaç duydukları söylenebilir; çünkü çok çeşitli konulardaki ihtiyaçların giderilmesi ancak bütünleşik bir eğitim programı ile mümkün olabilir. Araştırmada tespit edilen ihtiyaçların Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan "Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Çerçevesi"nde belirlenen dijital yeterliliklerden özellikle "Öğretme ve Öğrenme" ile "Dijital Kaynaklar" başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Bu nedenle, söz konusu alanlar öncelikli alanlar olarak ele alınabilir.

7.1.2. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için politika izlenmesi gereken politika

İkinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçlarına göre öğretim elemanlarının dijital dönüşümde yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde izlenecek politikaların sistemin tüm bileşenlerini kapsayacak şekilde tasarlanması, diğer bir deyişle sistem yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına ek

olarak bu çalışma kapsamında "Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştayı" bulgularında da dile getirildiği üzere öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için öncelikli olarak bir ulusal politikanın varlığı sürecin yönetilmesi açısından yararlı görülmektedir. Benimsenen ulusal politikalar ışığında geliştirilecek kurumsal stratejilerle donanım ve altyapının sağlanmasının yanı sıra sürekli ve sürdürülebilir mesleki gelişim etkinlikleri ve öğretim elemanlarına sürekli destek sistemlerinin bir arada işe koşulmasının optimum sonuç verebileceği savunabilir. Bu bağlamda YÖK'ün (2019) "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" ile öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesini ve yeterliliklerinin geliştirilmesini hedefleyen politikası Türk yükseköğretimi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak söz konusu projenin Türk yükseköğretiminin dijital dönüşümünü sağlayabilmesi için sistemin tüm bileşenlerini kapsayacak eylem planlarını da içermesi gerektiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bir diğer sonuç da öğretim elemanlarının zorunlu olmadıkları sürece mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının düşük olduğudur. Ayrıca öğretim elemanlarının düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinden haberdar olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle hem üst politikalarda hem de benimsenecek kurumsal stratejilerde eğitimlere katılımın zorunlu tutulması veya gönüllülük esasına dayalı eğitimlerde eğitimlerin tanıtımının iyi yapılması ve öğretim elemanlarının düzenlenen etkinliklere katılımının teşvik edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

7.1.3. Öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanacak eğitimin özellikleri

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik ihtiyaçlarının giderilmesi için birden fazla eğitim modeli işe koşulmalıdır. Öğretim elemanları her ne kadar yüzyüze mesleki gelişim etkinlikleri tercih ediyor olsalar da yoğun iş yaşantısı, zaman ve ücret gibi nedenlerle bu tip etkinliklere katılımın sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinde KAÇED gibi çevrimiçi dersler, yüzyüze eğitimler, çevrimiçi dokümantasyon, bireysel danışmanlık hizmetleri ve değişim ajanları ile geniş bir yelpaze sunulmalıdır. Bu sayede farklı ihtiyaçlara sahip öğretim elemanları bireysel ihtiyaçlarına ve çalışma koşullarına uygun mesleki gelişim olanağından yararlanabilirler. Ayrıca, sürekli erişilebilir ve güncel çevrimiçi dokümantaasyon sistemi öğretim elemanlarının

ihtiyaç duydukları bilgiye diledikleri zaman diledikleri yerden erişebilmelerine olanak sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre tasarlanacak KAÇED türü eğitimlerde öğretim elemanlarının birbirleri ile etkileşimini sağlayacak ortamların varlığı olumlu bir özellik olarak görülmekle beraber, öğretim elemanlarının bireysel çalışmayı tercih ettikleri, ancak eğitimi veren ders yürütücüsüyle yoğun etkileşime girmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle KAÇED olarak tasarlanan eğitimlerin rehber gözetimli olması veya en azından konuya hâkim bir moderatör tarafından yürütülmesi gerekmektedir.

Ders olarak tasarlanacak eğitimlerde içeriklerin öncellikle yenilikçi öğrenme yaklaşımları, dijital teknolojilerin eğitime anlamlı entegrasyonu ve dijital içerik üretimi konularına odaklanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuları içeren eğitimlerde yetişkin eğitimi kuramı bağlamında problem dayalı öğrenme etkinlikleri içeren eğitimlerin uygun olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının yaşamlarında karşılaşacakları eğitsel problemlere dijital çözümler üretmelerini sağlayacak senaryolara dayalı eğitimlerin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerik sunumunda ise ağırlıklı olarak kısa ve açıklayıcı birinci düzey video veya animasyonlu videolardan yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları etkileşimli videoları tercih etmemişlerdir. Konuların derinlemesine anlaşılabilmesi içinse açıklayıcı metinler, makaleler, örnek olay incelemeleri gibi ayrıntılı içeriklere yer verilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinde sınav türü geleneksel ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sertifika alma dışında öğretim elemanlarınca benimsenmediği, bu etkinlikleri bir öğrenme aracı olarak kullanmadıkları görülmüştür. Sonuçlara göre öğretim elemanlarının performansının değerlendirilmesi öğrenme çıktılarının doğrudan değerlendirilmesi şeklinde olmalıdır. Diğer bir deyişle, öğretim elemanlarının geleneksel tabirle "kâğıt üzerindeki" performansları değil, öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımlarının değerlendirilmesi şeklinde gerçekleşmelidir. Bunun için de öğretim elemanlarının ürettikleri dijital öğrenme malzemelerinin değerlendirilmesi, dijital ortam ve platformları kullanımlarının değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin en önemli paydaşlarından olan öğrenci görüşlerinin alınması gibi yöntemler kullanılabilir.

7.1.4. Öğretim elemanlarına sunulan eğitimin başarısının değerlendirilmesi

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının performansının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler (öğretim elemanlarının ürettikleri dijital öğrenme malzemelerinin değerlendirilmesi, dijital ortam ve platformları kullanımlarının değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin en önemli paydaşlarından olan öğrenci görüşleri) öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin başarısı için de bir gösterge olarak kullanılmalıdır. Uzun vadeli analizlerle elde edilecek bu göstergeler sunulan eğitimlerin hedeflenen çıktılara ne kadar erişildiğinin göstergesi olacaktır. Ayrıca, öğretim elemanlarının eğitime ilişkin görüş ve memnuniyeti, anketlerin yanı sıra derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla görüşmelerle değerlendirilmelidir.

7.1.5. Öğretim elemanlarına sunulan eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliği

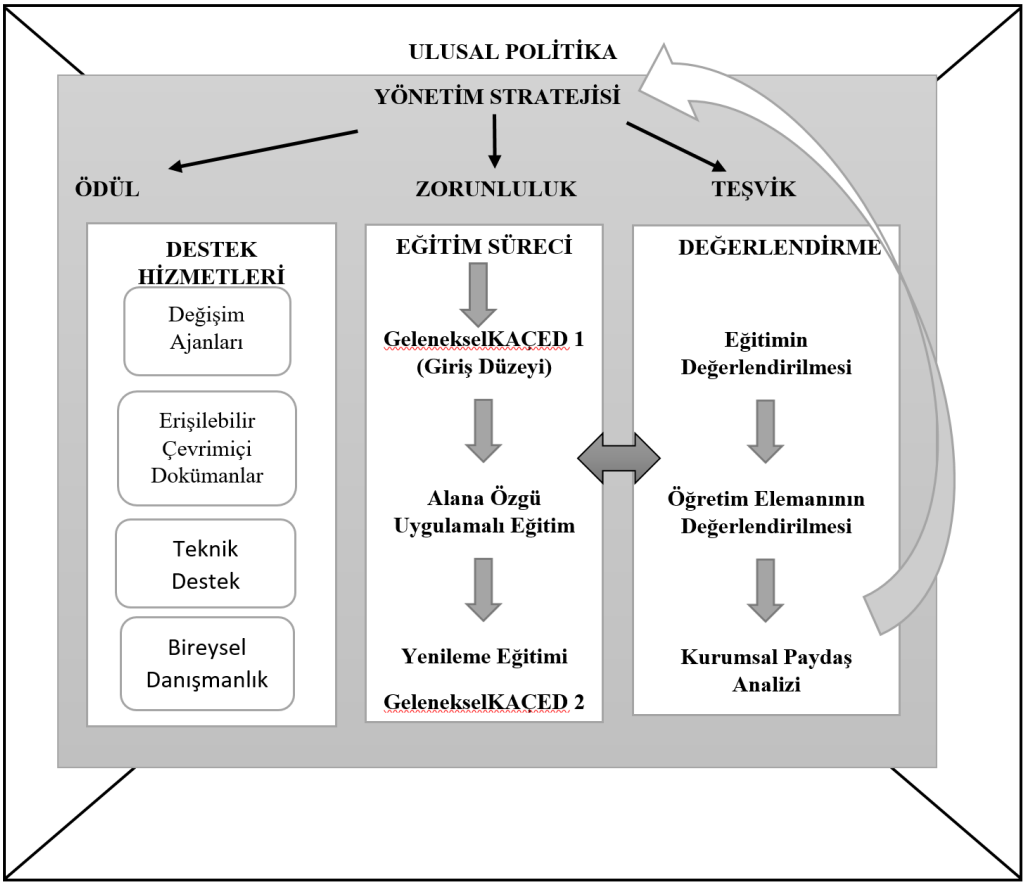
Araştırma sonuçlarına göre tasarlanan KAÇED öğretim elemanlarının dijital dönüşüme ve eğitimde dijital teknolojilerin kullanımına yönelik bilgi ve farkındalıklarını arttırmada yüksek düzeyde etkili olmuştur. Ancak, tasarlanan eğitim öğretim elemanlarının dijital teknolojileri kullanma becerilerini geliştirmekte yetersiz kalmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimin etkililiğinin arttırılması için uygulamaya dayalı daha fazla eğitime ihtiyaç vardır. Ayrıca, sunulan eğitimin dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik bilgilendirici olmakla beraber alana özgü ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki gelişim etkinliğinin KAÇED olarak sunulması öğretim elemanları tarafından verimli bulunmuştur. KAÇED olarak sunulan mesleki gelişim etkinlikleri öğretim elemanlarına zaman ve mekân bağlamında esneklik sunmaktadır. Ayrıca, eğitim içinde sunulan farklı türdeki öğrenme malzemeleri öğretim elemanlarının farklı zamanlardaki farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında tasarlanan HibridKAÇED yapısının öğretim elemanları tarafından çekici bulunmadığı ve tercih edilmediği, uygulanan eğitimi öğretim elamanlarının Geleneksel KAÇED olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim eğitimi olarak sunulacak KAÇED'lerin sosyal ağ entegrasyonu, araştırma sonuçlarına göre tercih edilmemektedir. Ayrıca, Katılımcılar birbirleri ile değil, ders yürütücüsü ile etkileşime girmeyi tercih etmişlerdir. Bu nedenle öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin arttırılması amacıyla tasarlanacak KAÇED'lerin rehber gözetimli, ancak bireysel öğrenmeye dayalı olmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7.2. Dijital Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi Ve Geliştirilmesine Yönelik Model Önerisi

Bu araştırma kapsamında çeşitli yükseköğretim paydaşlarından elde edilen bulgular, dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla geliştirilecek bir modelin bütüncül sistem yaklaşımı bağlamında sistemin tüm bileşenlerini içeren bir yapıya sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Önerilen model Şekil 7.1'de sunulmuştur:



Şekil 7.1. *Dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi modeli*

Modele göre öncelikle yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik ulusal bir politika geliştirilmeli, öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerine yönelik belirlenecek stratejik hedeflerin yanı sıra bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik somut eylem planları geliştirilmelidir. Bu eylem planının içinde yükseköğretimde dijital dönüşümün ulusal çapta gerçekleştirilebilmesi ve yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçlarına yönelik teknik

altyapı, yönetsel kararlar ve insan kaynağı ihtiyacının planlamasını dâhil edilmelidir. Bu amaçla bir çalışma grubu veya birim oluşturulup ulusal sürecin takibi sağlanabilir.

Belirlenen ulusal politikalar çerçevesinde yükseköğretim kurumları kendi olanakları dâhilinde kurumsal yönetim stratejilerini belirlemeli ve stratejileri hayata geçirecek somut adımlar atmalıdır. Bunun için bir eylem planı hazırlanması, öğretim elemanlarının mesleki gelişim süreçlerine destek olacak adımların atılmasını düzenleyecek bir birim kurulabilir. Araştırma bulguları ödül/teşvik sistemi olmadan öğretim elemanlarının dijital teknolojileri eğitim süreçlerine dâhil etmekte çekimser davrandıklarını göstermiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarını teşvik edici ödül teşvik mekanizmalarının kurumsal stratejilerde yer alması gerekliliği görülmüştür.

Çalışmanın sonuçlarından biri de öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının eğitimlerin kurum kültürünün bir parçası haline gelip zorunlu tutulmadan sağlanamadığı olmuştur. Bu bağlamda kurum çapında öğretim elemanlarının bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek eğitimlerin zorunlu olarak uygulanması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimlerin en az iki aşamadan oluşması gerektiği görülmektedir. İlk aşamada genel farkındalık eğitimlerinin verilmesinde Geleneksel KAÇED'lerin uygun olduğu görülmüştür. Ancak öğretim elemanlarının dönüşüm sürecinin tamamlanması için alana özgü uygulamalı eğitimlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimin ikinci aşaması uygulamalı alan eğitimlerine ayrılmalıdır. Süreç içerisinde ayrıca kurumlar stratejik eylem planları doğrultusunda değişim ajanları aracılığıyla yenilik kültürünü yaymalı, öğretim elemanlarının gelişimleri erişilebilir çevrimiçi dokümantasyon sistemi, teknik destek hizmetleri ve bireysel danışmanlıklar aracılığıyla bütüncül olarak ele alınmalıdır. Ayrıca eğitimlerin sürekliliğinin için yenileme eğitimlerinin de sunulması gerekmektedir.

Son olarak ise, eğitimlerin ve öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik gelişimleri sistem yaklaşımına uygun biçimde bütüncül olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirme süreçlerinde öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik gelişimleri aynı zamanda eğitimlerin de değerlendirilmesi için birer gösterge olmalıdır. Paydaş analizleri ile kurumsal stratejiler doğrultusunda yürütülen sürecin değerlendirmesi yine kurum çapında yapılmalı, gerekirse kurumsal stratejiler buna göre yeniden şekillendirilmelidir.

7.3. Öneriler

Bu bölümde dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla politika yapıcılara, yönetime, uygulayıcılar ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

7.3.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarına göre yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik ulusal bir politika geliştirilmelidir; çünkü öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesi ve geliştirilmesi küreselleşen yükseköğretimde Türk yükseköğretiminin uluslararası rekabet edebilirliği ile ilişkili görülmektedir. Bu nedenle hazırlanacak politika belgesinde aşağıdaki konuların ele alınması önemli görülmektedir:

- Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin arttırılması stratejik hedeflerde açıkça belirtilmelidir.
- Hazırlanacak politika belgesi yükseköğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin ve kurumların dijitalleşme süreçlerinin kalite ile ilişkisi kurulmalıdır. Bu bağlamda 11. Kalkınma planında vurgulanan eğitimin niteliğinin arttırılması hedefine yönelik olarak Yükseköğretim Kalite Kurulunun dış değerlendirme ölçütlerinde öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerine de yer verilmelidir.

Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerine yönelik belirlenecek stratejik hedeflerin yanı sıra bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik somut eylem planları geliştirilmeli ve uygulamaya geçirilmelidir. Bu eylem planı şunları kapsayabilir:

- Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin belirlenmesi ve dijital teknolojilerde gözlemlenen gelişmelere bağlı olarak güncel ihtiyaçların sürekli takip edilmesi amacıyla bir çalışma grubu oluşturulabilir. YÖK bünyesinde oluşturulacak bu çalışma grubu, öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin tespiti amacıyla ulusal bir dijital yeterlilikler haritası oluşturabilir. Bu dijital yeterlilikler haritasının oluşturulmasında Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi" referans alınabilir. Oluşturulacak harita sayesinde hem kurum ve birim bazında hem de bireysel düzeyde ihtiyaç tespiti yapılabilir. Bu sayede farklı ihtiyaçlara sahip öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının

giderilmesine yönelik bireyselleştirilmiş gelişim planları yapılabilir. Ayrıca, böyle bir haritalama çalışması yıllar içerisinde yenilenerek mesleki gelişime yönelik çalışmaların öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerini geliştirmede ne kadar etkili olduğu tespit edilebilir.

- Öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik YÖK kararıyla bir formasyon eğitimi planlanabilir. Bu eğitimin öğretim elemanlarına zorunlu tutulması önemli görülmektedir. Bu amaçla farklı ihtiyaç düzeylerine yönelik eğitimler tasarlanıp öğretim elemanlarının kendi düzeylerine uygun eğitimlerine katılımı sağlanabilir.
- YÖK bünyesinde merkezi bir kurul oluşturulup yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapan birimlere danışmanlık ve destek hizmeti sağlanması planlanabilir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası mesleki gelişim olanaklarının (çevrimiçi ve yüzyüze eğitimler, konferans ve çalıştaylar, çevrimiçi dokümanlar vb.) toplu olarak sunulduğu bir çevrimiçi platform oluşturulabilir. Eğitim Bilişim Ağı (eba)[25] aracılığı ile öğretmenlere sunulan platform benzeri bir yapı bu konuda örnek olabilir.
- Yurtdışındaki iyi uygulamalarda (Örneğin, Oxford Üniversitesi, Harvard Üniversitesi, Stanford Üniversitesi gibi) öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik merkezi birimler olduğu görülmektedir. YÖK kararı ile akademik gelişim birimi, teknoloji destek birimi, öğrenme-öğretme merkezi gibi birimlerin kurulması zorunlu tutulabilir ve bu birimlerin de dış denetimler aracılığı ile denetimi sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarında öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin kendi bilim alanlarında kullanımına yönelik mesleki gelişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Her yükseköğretim kurumunun çeşitli bilim alanlarına yönelik mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemesi güç olabilir. Özellikle gelişmekte olan yükseköğretim kurumlarının sınırlı teknik olanakları ve personel sayıları bu konuda engel teşkil edebilir. Bu nedenle YÖK bünyesinde oluşturulacak çalışma grubu, farklı uzmanlık alanlarına sahip

[25] http://www.eba.gov.tr/

yükseköğretim kurumlarını tespit edip bu kurumların mesleki gelişim etkinlikleri tasarlaması konusunda bir koordinasyon merkezi olarak işlev görebilir. Bu sayede alanlara özgü mesleki gelişim olanaklarının maliyet-etkin bir şekilde tasarlanması ve yükseköğretimde görev yapan tüm akademik personelin hizmetine sunulması mümkün olabilir. Ancak, bu gibi planların sürdürülebilirliğinin sağlanması gereklidir. Bu nedenle koordinasyon süreçlerinin de bir denetleme kurulu aracılığı ile denetimi sağlanabilir.

7.3.2. Yönetime yönelik öneriler

Dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik ulusal bir politikanın varlığı yol gösterici olmakla beraber yükseköğretim kurumlarının da kurumsal politikalarını ve stratejilerini sürece uyumlu hale getirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, belirlenen ulusal politikalar çerçevesinde yükseköğretim kurumları kendi olanakları dâhilinde kurumsal yönetim stratejilerini belirlemeli ve stratejileri hayata geçirecek somut adımlar atmalıdır. Bunun için yükseköğretim kurumları da aşağıdaki adımları atabilir:

- Öğretim elemanlarının mesleki gelişim süreçlerine destek olacak adımların atılmasını düzenleyecek bir birim kurulabilir. Bu birim, öğretim elemanlarının dijital dönüşümde yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir eylem planı hazırlayabilir.
- Bu eylem planında akademik gelişim birimlerinin kurulması ve bu birimlerin öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemesi ve çevrimiçi dokümantasyon sistemi kurması sağlanabilir.
- Araştırma bulguları ödül/teşvik sistemi olmadan öğretim elemanlarının dijital teknolojileri eğitim süreçlerine dâhil etmekte çekimser davrandıklarını göstermiştir. Çalışmanın bulgularından biri de öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının eğitimlerin kurum kültürünün bir parçası haline gelip zorunlu tutulmadan sağlanamadığı olmuştur. Bu bağlamda kurum çapında öğretim elemanlarının bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek eğitimlerin zorunlu olarak uygulanması gerekmektedir. Öğretim elemanlarını teşvik edici ödül

teşvik mekanizmalarının kurumsal stratejilerde yer alması gerekliliği görülmüştür. Bu nedenle kurumdaki atama yükseltme kriterlerinde öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim etkinliklerine katılımları veya dijital yeterliliklerini belgelendirebilecekleri mekanizmalar kurulabilir.

- Yükseköğretimde dijitalleşme süreçlerinde eğitimde teknoloji entegrasyonunun kurum kültürü haline gelmesi gerekliliği görülmüştür. Bu bağlamda üniversite senatolarında alınacak kararlarla kurum olanakları dahilinde öğretim elemanlarının yüzyüze eğitim süreçlerinde öğrenme yönetim sistemlerini kullanmaları zorunlu hale getirilebilir.
- Alanyazında ele alınan bazı kurumların örneklerinde olduğu gibi, yine senato kararı ile öğretim elemanlarının bir dersini çevrimiçi ortamda yürütmesi sağlanabilir.

7.3.3. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu araştırma kapsamında tasarlanan mesleki gelişim etkinliği AKADEMA uygulanmış olup dersin tanıtımı araştırmacının bireysel çabaları ve kurumun AKADEMA'ya ilişkin genel tanıtımları ile yapılmıştır. Genel tanıtımlarda öğretim elemanlarına yönelik böyle bir eğitimin olduğu vurgusu yapılmamıştır. Kurumlar öğretim elemanlarına yönelik tüm ortamlarda düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin e-posta, poster, broşür gibi çok sayıda kanallarla öğretim elemanlarını bilgilendirmelidir ve öğretim elemanlarının eğitimden haberdar olmasını sağlamalıdırlar. Öğretim elemanları zaman zaman e-posta adreslerine gelen bildirimleri gözden kaçırabilmektedir. Bu nedenle bildirimler öğretim elemanlarının cep telefonlarına gönderilecek kısa mesajlar aracılığı ile yapılabilir.

Bu araştırma kapsamında üretilen "Dijital Çağda Yüksek Öğretimde Öğrenme ve Öğretme" KAÇED'i öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik farkındalıklarının arttırılması ve temel becerilerin edindirilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında üretilen dersi kurumsal olarak kullanmak isteyen uygulayıcılar araştırma sonuçlarında da belirtildiği gibi dersi uygulamalı oturumlarla destekleyip daha verimli sonuçlar alabilirler.

Üretilen KAÇED'in katılımcıları ders yürütücüsüyle yoğun etkileşime girmek istemişlerdir. Araştırma kapsamında yürütülen dersin katılımcı sayısının az olması

nedeniyle bu durum ders yürütücüsü için sorun teşkil etmemiştir. Ancak, öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişimlerini için KAÇED kullanmak isteyen uygulayıcılar eğitimlerin daha büyük kitlelere verilmesi durumunda bir moderatör ekibi ile yoğun etkileşimi arttırabilirler.

7.3.4. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

Araştırmada öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji entegrasyonunda kurum kültürünün etkisi olabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Kurum kültürü ile öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki etnografik çalışmalarla incelenebilir.

Öğretim elemanlarının KAÇED'deki etkinlikleri incelendiğinde forum tartışmalarına katılımlarının düşük olduğu, sosyal ağ etkinliklerine ise neredeyse hiç katılmadıkları görülmüştür. Bu durumun kültürle ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının etkileşim tercihleri ve sosyal ağlarda öğrenmeye ilişkin tutumları kültür bağlamında araştırılabilir.

Öğretim elemanları sosyal ağ etkinliklerine katılmayı tercih etmemişlerdir. Bazı katılımcıların ise sosyal ağ etkinliklerindeki duyuru veya etkinlikleri gördükleri, ancak sessiz kaldıkları görülmüştür. Bu durum otosansür ile ilişkili olabilir. Sosyal ağlarda öğrenme ve otosansür olgusu ayrı bir inceleme konusu olabilir.

Araştırmada kurumsal yönetim stratejilerinin öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumunu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı yönetim modellerinin öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımı ve eğitimlerin başarısı ile ilişkisi araştırılabilir.

Araştırmada tasarlanan eğitim tamamen çevrimiçi ortamda yürütülmüş, ancak KAÇED'lerin dijital dönüşüme yönelik farkındalığı arttırmakla beraber dönüşümü sağlamak için tek başına yeterli olamayabileceği bulgusuna erişilmiştir. İleriki araştırmalarda harmanlanmış öğrenme modellerinde KAÇED kullanımının öğretim elemanlarının dijital dönüşümüne yönelik etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abelson, H. (2008). The creation of OpenCourseWare at MIT. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), 164–174.

Açan, B. ve Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 225-253.

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. and Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Adams Becker, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V. and Pomerantz, J. (2018). *NMC horizon report: 2018 higher education edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE

Adnan, M. (2017). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88-111.

Adnan, M., Kalelioğlu, F. ve Gülbahar, Y. (2017). Assessment of a multinational online faculty development program on online teaching: Reflections of candidate e-tutors. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 18(1). http://tojde.anadolu.edu.tr/makale_goster.php?id=1273 (Erişim tarihi: 18.02.2017)

Aebischer, P. (2016). Universities: Increasingly global players. S. Schneegans (Ed.). *UNESCO Science Report: Towards 2030* In (s. 3-5). France: UNESCO

Ahmed, S. ve Asraf, R.M. (2018). The workshop as a qualitative research approach: Lessons learnt from a "critical thinking through writing" workshop. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 2018 Special Edition, 1504-1510. http://www.tojdac.org/tojdac/VOLUME8-SPTMSPCL_files/tojdac_v080SSE201.pdf (Erişim Tarihi: 21.12.2018)

Akaslan, D. and Law, E.L.C. (2011). Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey. *Proceedings of 2011 IEEE Global Engineering Education Conference*, Amman, Jordan, April 4-6, 2011, EDUCON. pp. 481-490. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc.

Akbulut, U. (2009). Sanayi Devrimleri Dünyanın Gidişatını Değiştirdi. http://www.uralakbulut.com.tr/wp-content/uploads/2009/11/SANAY%C4%B0-DEVR%C4%B0M%C4%B0-D%C3%9CNYANIN-G%C4%B0D%C4%B0%C5%9E%C4%B0N%C4%B0-DE%C4%9E%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RD%C4%B0-HAZ%C4%B0RAN-2011.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2016)

Akbulut, Y., Kuzu, A., Latchem, C. and Odabaşı, F. (2007). Change readiness among teaching staff at Anadolu University, Turkey, *Distance Education*, 28(3), 335-350

Akgün-Özbek, E. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede beklenti ve hedefler. V. Yüzer (Editör), *Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılıklar* içinde (s. 107-134). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Akgün-Özbek, E., and Özkul, A. E. (2019). E-transformation in higher education and what it coerces for the faculty. A. Elçi, L. Beith and A. Elçi (Eds.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* In (s. 355-378). Hershey, PA: IGI Global.

Akıncı, A. and Seferoğu, S.S. (2010). Bilişim şuraları, teknoloji politikaları ve eğitim. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi

Akran (Tarihsiz). İçinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri. http://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 04.08.2019)

Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmalar. *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf (Erişim tarihi: 29.10.2012)

Al-Imarah, A. A., and Shields, R. (2019). MOOCs, disruptive innovation and the future of higher education: A conceptual analysis. *Innovations in Education and Teaching International*, *56*(3), 258-269.

Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. and Weber, N. (2019). *EDUCAUSE horizon report 2019 higher education edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE

Allen, I.E. and Seaman, J. (2011). Going the distance online education in The United States, 2011. Rabson Survey Research Group. http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf (Erişim tarihi: 3.10.2012)

Altbach, P.G., Reisberg, L. and Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution – A report prepared for the unesco 2009 world conference on higher education*. Paris: UNESCO

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(6), 39-61.

Anderson, T. (2013). Promise and/or peril: MOOCs and open and distance education. *Commonwealth of learning.* http://www.ethicalforum.be/sites/default/files/MOOCsPromisePeril.pdf (Erişim tarihi: 13.06.2016)

Anderson, T. and McGreal, R. (2012). Disruptive pedagogies and technologies in universities. *Educational Technology ve Society*, 15 (4), 380–389.

ANKUZEM. (2017). E-Eğitmen Sertifika (EES) Programı. http://uzem.ankara.edu.tr/index.php/tr/sertifikaprog/e-egitmen.html (Erişim tarihi: 07.08.2018)

Ansari, F., Erol, S. and Sihn, W. (2018). Rethinking human-machine learning in ındustry 4.0: How does the paradigm shift treat the role of human learning?. *Procedia Manufacturing*, *23*, 117-122.

Armellini, A. and Padila Rodriguez, B.C. (2016). Are massive open online courses (MOOCs) pedagogically innovative? *Journal of Interactive Online Learning*, 14(1)17-28.

Armstrong, L. (2014). Barriers to innovation and change in higher education. *TIAA-CREF Institute*, https://www.tiaa-crefinstitute.org/public/pdf/barriers-to-innovation-and-change-in-higher-education.pdf. (Erişim Tarihi: 15.05.2016).

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/152/1103.pdf (Erişim tarihi: 29.10.2012)

Arslan, O. (2013). *Current Use Of Instructıonal Technology By METU Faculty: Barriers and Enablers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Universitesi

Arslantaş, H.İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.

Austin, A.E. and Sorcinelli, M.D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013, 85-97.

Aydın, C.H. (2018). MOOCs as change agents. D. Jansen and L. Konings (Eds.), *The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs* In (s. 18-21). Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities.

Aydin, C. H. (2003). Design, implementation and evaluation of an online faculty development program. Paper presented at *Proceedings of Association of Educational Communications and Technology (AECT) International Conference*. Anaheim, CA.

Aydin, C. H. and Caliskan, H. (2018). Designing MOOCs for faculty development: Lessons learned. Paper presented at *Society for Information Technology and Teacher Education – SITE 2018*, 26 March 2018, Washington DC.

Banger, G. (2017). *Endüstri 4.0-Extra*. Ankara: Dorlion Yayınevi

Baran, E. (2016). Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model. *Journal of Computers in Higher Education*, 28, 45–71.

Barr,, R.B. and Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning, 27*(6).

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview, *New Directions for Teaching and Learning*. 1996(68), 3–12.

Bates, A.W.T. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. San Fransisco: Jossey-Bass

Bates, T. (2014). Comparing xMOOCs and cMOOCs: Philosophy and practice. https://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/ (Erişim tarihi: 16.07.2017)

Bates, A.W.T (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for teaching and learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.

Bayram, O. (2018, Mart 6). E-dönüşüm nedir? [Blog yazısı]. https://www.digitalplanet.com.tr/tr/blog/edonusum-nedir-1703 (Erişim tarihi: 17.04.2018)

Bekhradnia, B. and Beech, D. (2018). *Demand for higher education to 2030*. UK: Higher Education Policy Institute. https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2018/03/HEPI-Demand-for-Higher-Education-to-2030-Report-105-FINAL.pdf (Erişim tarihi: 12.07.2018)

Behar, A. and Mishra, P. (2015). ICT in schools: Why focusing policy and resources on educators, not children will improve educational outcomes. S. Dutta, T.Geiger and B. Lanvin (Eds.), *The Global Information Technology Report 2015 ICTs for Inclusive Growth* In (pp. 73-78). Geneva: World Economic Forum.

Bergquist, W.H. and Phillips, S.R. (1975). Components of effective faculty development program. *The Journal of Higher Education*, 46(2), 177-211.

Berigel, M. (2013). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Berman, S. J. (2012). Digital transformation: Opportunities to create new business models. *Strategy & Leadership, 40*(2), 16-24.

Bickerstaff, S. and Cormier, M.S. (2015). Examining faculty questions to facilitate instructional improvement in higher education. *Studies in Educational Evaluation, 46*, 74–80.

Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı (2015). *2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı*. TC. Kalkınma Bakanlığı. http://www.bilgitoplumustratejisi.org/tr/doc/8a9481984680deca014bea4232490005 (Erişim tarihi: 06.04.2016)

Bilgiç, H.G., Doğan, D. and Seferoğlu, S.S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi, 1*(2), 80-87

Bolton, F.C. (2006). Rubrics and adult learners: Andragogy and assessment. *Assessment Update,*18(3)5-8

Bond, P. A. U. L. (2013). Massive Open Online Courses (MOOCs) for professional development and growth. *Continuing education for librarians: Essays on career improvement through classes, workshops, conferences and more* In (pp. 28). McFarland.

Bonk, C. (2006). The future of online teaching and learning in higher education: The survey says. *EDUCAUSE Quarterly*. http://www.educause.edu/ero/article/futureonlineteachingandlearninghighereducationsurveysays (Erişim Tarihi: 21.03.2015)

Bouffard, P. (2012). Moving online: Meeting student learning needs through online and hybrid courses. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/moving-online (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bozkurt, A. and Aydın, C. H. (2015). Satisfaction, preferences and problems of a MOOC participants. *Proceedings of The Association for Educational Communications and Technology (AECT) 2015 International Convention*, , Indianapolis, Indiana, USA, November 3-7, AECT 2015. pp. 35-41.

Brewer, E.W., Stockton, S.D. and Basile, T. M. (2012). Using technology in providing effective training. V.C.X. Wang (Editör). *Encyclopedia of e-leadership, counseling and training*, Vol. 1, In (pp. 138-153). Hersley: Information Science Reference

British Council (2017). 10 trends - Transformative changes in higher education. https://ei.britishcouncil.org/educationintelligence/10-trends-transformative-changes-higher-education (Erişim tarihi: 23.05.2018)

Brown, B., Geerinck, T., Bahart, A., Felthan, J., Heffernan, T. and Callan, A. (2012). Before, during, and after class: Online resources for students and faculty. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/during-and-after-class (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

Brownell, S. E. and Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and…tensions with professional identity? *CBE Life Sciences Education*, *11*(4), 339–346. http://doi.org/10.1187/cbe.12-09-0163 (Erişim tarihi: 21.06.2017)

Bryan, L. (2009) Challenges in technology implementation for learning spaces in higher education, *EDUCAUSE Quarterly*, 32(1).

Burk, R. and Lyons, P. (2013). Online interaction to enhance the learning of first-year chemistry students at Carleton University. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/online-interaction-enhance-learning-first-year-chemistry-students-carleton (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme Yöntemleri. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf (Erişim tarihi: 13.01.2017)

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Chaloux, B. and Miller, G. (2014). E-learning and the transformation of higher education. G. Miller vd. (Eds.), *Leading the e-learning transformation of higher education: Meeting the challenges of technology and distance education* In (pp. 3-22). Virginia: Stylus.

Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, *3*(5), 243-251.

Channon, D. F. and Caldart, A. A. (2015). *McKinsey 7S model*. C. L. Cooper, J. McGee and T. Sammut- Bonnici (Eds.), In *Wiley Encyclopedia of Management.* doi:10.1002/9781118785317.weom120005 (Erişim tarihi: 12.05.2018).

Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester: Wiley

Checkland, P. (2000). Soft systems methodology: A thirty year retrospective. *Systems Research and Behavioral Science Syst. Res.* 17, 11-58

Chen, G.K.C. (1975). What is the systems approach? *Interfaces*, 6(1), 32-37.

Christensen, C. and Eyring, H.J. (2012). The innovative university: Changing the DNA of higher education. *Forum for Future of Higher Education*, 47-53. http://www.ncmeresource.org/lcbp/pdf/webinar1/The%20Innovative%20University-Changing%20the%20DNA%20of%20Higher%20Education.pdf (Erişim Tarihi: 9.04.2016).

Christensen, C.M. and Weise, W.R. (2014, Mayıs, 9). MOOCs' disruption is only beginning. https://www.bostonglobe.com/opinion/2014/05/09/moocs-disruption-only-beginning/S2VlsXpK6rzRx4DMrS4ADM/story.html (Erişim tarihi: 13.06.2016).

Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D. and Emanuel, E. (2013, Kasım 6), The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964 (Erişim tarihi: 05.12.2015)

Clark, D. (2013). Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html (27.08.2018)

Cochrane, T., Narayan, V. and Burcio-Martin, V. (2015). Designing a cMOOC for lecturer professional development in the 21st century. J. Keengwe and G. Onchwari (Eds.), *Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age* In (pp.378-396). Hershey: IGI Global

Collister, R. (2013). Consolidation and alignment: George Brown College moves ahead with its academic computing strategy. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/consolidation-and-alignment (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. http://empower.eadtu.eu/images/fields-of-expertise/OERsMOOCs/INNOQUAL-Issue-3-Publication-Sep-2014-FINAL-w-cover.pdf#page=72 (Erişim tarihi: 27.08.2018)

Conole, G. (2016). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED: Revista de Educacion a Distancia*, (50), 1-18.

Cormier, D. (2 October 2008). "The CCK08 MOOC – Connectivism course, 1/4 way". Dave's Educational Blog. http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/ (Erişim tarihi: 27.08.2018)

Cormier, D. and Siemens, G. (2010, Ağustos 2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2010/8/through-the-open-door-open-courses-as-research-learning-and-engagement (Erişim tarihi: 27.08.2018)

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* (3. Baskı). Los Angeles: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). Boston: Pearson.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, ve S.B. Demir, Çeviri Editörleri). Ankara: Anı Yayıncılık (Orjinal metin yayın tarihi 2011)

Çağıltay, K. Yıldırım, S., Arslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E. ve Yıldız, İ. (2007). Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 31 Ocak - 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya

Çağıltay, K. (2011). Üniversite ve öğretim teknolojileri destek ofisi: Mevcut durum ve Türkiye üniversiteleri için gerekliliği. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, İstanbul, Türkiye. http://www.its.metu.edu.tr/yayin/2011-UYK-Cagiltay.pdf (Erişim tarihi: 18.12.2017)

Çalışkan, E., Önal, N., Çetin, O. ve Gökçe, S. (2017). Yükseköğretimde teknoloji entegrasyonundaki engeller ve çözüm yolları. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26 Mayıs, 2017, Malatya: İnönü Üniversitesi, s.217

Çalıştay (tarihsiz). İçinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri. http://sozluk.gov.tr/

Çetiner, T. (2011). E-dönüşümde Türkiye nerede? *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, *31*, 40-48. http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi31/Turan.pdf (Erişim tarihi: 11.07.2016)

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası.* Yükseköğretim Kurulu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi

Dabner, N., Davis, N. and Zaka, P. (2012). Authentic project-based design of professional development for teachers studying online and blended teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *12*(1), 71-114.

Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(3), Art-18.

Desai, M.S., Hart, J. ve Richards, T.C. (2008). E-learning: Paradigm shift in education. *Education, 129*(2), 327-334.

deWaard, I., Koutropoulos, A., Keskin, N., Abajian, S. C., Hogue, R., Rodriguez, C. O. ve Gallagher, M. S. (2011). Exploring the MOOC format as a pedagogical approach for mLearning. *Proceedings of 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning*, Beijing, China, October 18-21, 2011. pp. 138-145.

Dewar, J. (2017). University 4.0: Redefining the role of universities in the modern era. *Higher Education Review*, Ağustos, 2017. https://www.thehighereducationreview.com/magazine/university-40-redefining-the-role-of-universities-in-the-modern-era-SUPG758722027.html (Erişim tarihi: 16.04.2017)

Dewey, J. and Dewey, E. (1915). *Schools of to-morrow*. New York: E.P. Dutton ve Company.

Dhanarajan, G. (1996). Face to face with distance education. *Commonwealth of Learning*. http://www.col.org/resources/speeches/1996presentations/Pages/1996-07-02.aspx (Erişim tarihi: 11.06.2012)

Diaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E.R., Moore, J.F., Schwartz, C.M. and Kohrman, P. (2009). Faculty Development for the 21st Century. *EDUCAUSE Review*, 44(3), http://www.uh.cu/static/documents/TD/Faculty%20Development%2021st%20Century.pdf (Erişim tarihi: 12.01.2017)

Digital Teaching and Learning Sub-committee (2016). Digital Strategy for Education 2016-2020. https://www.educationalpolicy.admin.cam.ac.uk/files/digitalstrategy_final.pdf (13.01.2017)

Dikbayır, A. ve Engin, G. (2017). Küreselleşme ve eğitim. S.Z. Genç (Editör), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* içinde (s. 23-44). Ankara: Pegem Akademi.

Downes, S. (2007). What connectivism is. http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html (Erişim tarihi: 17.06.2017)

Downes, S. (2008). "CCK08 - The distributed course". The MOOC Guide. https://sites.google.com/site/themoocguide/3-cck08---the-distributed-course (Erişim tarihi: 16.08.2018)

Downes, S. (2011, Ağustos 17). Virtual and artificial, but 58,000 want course. [Blog yazısı] https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=56066 (Erişim tarihi: 16.08.2018)

Downes, S. (2013). What makes MOOCs massive? [Blog yazısı]h ttp://halfanhour.blogspot.com/2013/01/what-makes-moocmassive.html (Erişim tarihi: 16.07.2017)

Dönüşüm (tarihsiz). İçinde *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. http://sozluk.gov.tr/

Dubosson, M. and Emad, S. (2015). The forum community, the connectivist element of an xmooc. *Universal Journal of Educational Research*, *3*(10) 680-690

Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi

Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(1), 225-244.

Dysart, S. and Weckerle, C. (2015). Professional development in higher education: A model for meaningful technology integration. *Journal of Information Technology Education: Innovation in Practice*, *14*, 255-265.

Ecclestone, M. (2013). MOOCs as a professional development tool for librarians. Partnership: *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, *8*(2).

EDUCAUSE (2013). Seven things you should know about MOOCs. II. *Educause learning initiative*. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7097.pdf (Erişim tarihi: 16.07.2017)

EDUCAUSE (2015). Key Issues in Teaching and Learning 2015. https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning-2015 (Erişim tarihi: 07.03.2017)

EDUCAUSE (2016). Key Issues in Teaching and Learning 2016.https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning-2016 (Erişim tarihi: 07.03.2017)

EDUCAUSE (2017). Key Issues in Teaching and Learning 2017. https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning-2017 (Erişim tarihi: 12.05.2018)

EDUCAUSE (2018). Key Issues in Teaching and Learning 2018. https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning (Erişim tarihi: 12.05.2018)

EDUCAUSE (2019). Key Issues in Teaching and Learning 2018. https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning (Erişim tarihi: 13.03.2019)

Ege, B. (2014). 4. Endüstri devrimi kapıda mı? *Bilim ve Teknik, Mayıs 2014*, 26-29. http://bortecin.com/4_End%C3%BCstri_Devrimi.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2016)

Ekroth, L. (1989-1990). Why professors don't change. *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy, 1*(8), 1989-90. https://podnetwork.org/content/uploads/V1-N8.pdf (Erişim Tarihi: 13.09.2016)

Elçi, A. (2012). *Faculty Beliefs and Needs: Opening the Gate to ICT-based Professional Development in Teaching and Learning*. Yayımlanmamış doktora tezi. KKTC: Doğu Akdeniz Universitesi

Elçi, A. (2016). Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenmeye yönelik öğretim elemanı geliştirme altyapısı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(4), 21-37

Elliot, T., Kay, M. and Laplante, M. (2016). Digital transformation in higher education: How content management technologies and practices are evolving in the era of experience management. *Digital Clarity Group*. http://www.digitalclaritygroup.com/digital-transformation-in-higher-ed/ (Erişim Tarihi: 19.12.2016)

Elnaghi, M., AlShawi, S., Weerakkody, V., and Aziz, W. (2009). Instigating transformational government at a municipality level: A case study. V. Weerakkody, M. Janssen and Y. Dwivedi (Eds.), *Handbook of Research on ICT-Enabled Transformational Government: A Global Perspective* In (s. 72-91). Hershey, PA: IGI Global.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Science and Education Publishing

Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin varoluş nedeni (Üniversitenin misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 104-116.

Eren Şenaras, A., ve Sezen, H.K. (2017). Sistem düşüncesi. *Journal of Life Economics, C44*(C01), 39-58. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/305985 (Erişim tarihi: (13.11.2018)

Erginer, E. ve Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 30*(135), 11-22.

Ergün, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yay. 188-192. http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/ergun11.pdf (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Ertepınar, A. (2011). 21. yüzyılda yükseköğretim ve Türk yükseköğretimi. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu: Bildiriler Kitabı* (ss.15-22), S. Altın (Ed.). Ankara: Mattek Matbaacılık Basın, Yayın Tanıtım Tic. San. Ltd. Şti.

Ervin, R. (2016, Mayıs 11). How instructional designers can overcome faculty resistance. *EdSurge*. https://www.edsurge.com/news/2016-05-11-how-instructional-designers-can-overcome-faculty-resistance (Erişim tarihi: 21.04.2017)

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Erişim tarihi: 07.07.2019)

Evans, M. (2015). Focusing on Faculty Development for Digital Teaching and Learning at Sheridan College. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/focusing-faculty-development-digital-teaching-and-learning-sheridan-college (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Ferguson, R. and Clow, D. (2015). Examining engagement: Analysing learner subpopulations in massive open online courses (MOOCs). In *Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, Poughkeepsie, New York, March 16 - 20, 2015, ACM. pp. 51-58.

Fernández Díaz, M. J., Carballo Santaolalla, R. and Galán González, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, *60*(1), 101–118. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1 (Erişim tarihi: 21.04.2017).

Fevolden, A.M. and Tømte, C.E. (2015). How information and communication technology is shaping higher education. J. Huisman, H. De Boer, D.D. Dill and M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* In (pp. 342-360). UK: Palgrave MacMillan.

Flavin, M. and Quintero, V. (2018). UK higher education institutions' technology-enhanced learning strategies from the perspective of disruptive innovation. *Research in Learning Technology*, *26*.

Fyle, C. O. (2013, June). Teacher education MOOCs for developing world contexts: issues and design considerations. *Proceedings of the Sixth Conference of MIT's Learning International Networks Consortium*, MIT, Cambridge, Massachusetts, USA, June 16-19, 2013, pp. 302-313. A. Foley (Ed.).

Fortinet (2017). IT In Higher Education: Balancing Service, Learning, and Accountability. https://www.fortinet.com/content/dam/fortinet/assets/solution-guides/sb-it-in-higher-education.pdf (Erişim tarihi: 11.06.2018)

Franklin, T. and Harmelen, Mark. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. http://190.208.26.22/files/web2-content-learning-and-teaching.pdf (Erişim tarihi: 01.10.2012)

French, P. (2012). eLearn@Mohawk: Moving to blended learning for student success. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/elearnmohawk (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

Friedmann, T. (Tarihsiz). *The World is flat*. http://web.ntpu.edu.tw/~language/course/english/globalization.pdf (Erişim tarihi: 10.05.2012)

Fullan, M. and Scott, G. (2009). *Turnaround leadership for higher education*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Furse, C., Zeigenfuss, D.H. and Froehlich, A.L. (2018). Teach-flipped: A faculty development MOOC on how to teach flipped. *2018 ASEE Annual Conference & Exposition*. Salt Lake City, UT: American Society for Engineering Education. https://peer.asee.org/30037 (Erişim tarihi: 05.02.2019)

Gaganuş, E. (2012). *Exploring the desired characteristics and behaviors of in-service trainers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Galarneau, L. and Zibit, M. (2007). Online games for 21st century skills. D. Gibson, C. Aldrich and M. Prensky (Eds.), *Games and simulations in online learning: Research and development frameworks* In (pp. 59-88). USA: Information Science Publishing

Georgina, D.A. and Olson, M.R. (2008). Integration of technology in higher education: A review of faculty self-perceptions. *Internet and Higher Education*, *11*, 1-8.

Giannoni, D.L. and Tesone, D. V. (2003). What academic administrators should know to attract senior level faculty members to online learning environments. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *VI*(I) http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring61/giannoni61.htm (Erişim tarihi: 11.05.2012)

Gibbs, G.R. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. New York: Open University Press

Giroux, D. and Paquette, G. (2012). Matching Pedagogy and Technology: Providing student choice for effective learning at Collège Boréal. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/matching-pedagogy-and-technology (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Goodfellow, R. (2011) Literacy, literacies and the digital in higher education, *Teaching in Higher Education*, *16* (1), 131-144.

Gore, H. (2014). Massive open online courses (MOOCs) and their impact on academic library services: Exploring the issues and challenges. *New Review of Academic Librarianship*, *20*(1), 4-28.

Goruk, A. and Marchessault, B. (2012). Faculty Training: Two-stage learning for faculty on designing and developing online learning courses. https://teachonline.ca/pockets-innovation/faculty-training (Erişim tarihi: 21.04. 2017)

Gosling, D. (2009) Educational development in the UK: A complex and contradictory reality, *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5-18

Gough, D., Oliver, S. and Thomas, J. (2013) *Learning from Research: Systematic Reviews for Informing Policy Decisions: A Quick Guide*. A paper for the Alliance for Useful Evidence. London: Nesta.

Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü.

Grech, A. and Camilleri, A.F. (2017). Blockchain in Education. Luxembourg : Publications Office of the European Union 2017 - JRC Science for Policy Report. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15013/pdf/Grech_Camilleri_2017_Blockchain_in_Education.pdf (Erişim tarihi: 23.11.2018)

Green, K. C. (2016). Going digital: Faculty perspectives on digital and oer course materials. *Independent College Bookstore Association (ICBA) Conference, Orlando,* http://www.campuscomputing.net/sites/www.campuscomputing.net/files/GOING%20DIGITAL%20-%202016%20ICBA%20Faculty%20Survey_3.pdf (Erişim tarihi: 22.02.2016)

Greene, J.C., Caracelli, V.J. and Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255-274.

Grovo (2015). Grovo and California Community Colleges Partner to Bring Faculty On-Demand Digital Training. https://app.grovo.com/press/release/grovo-and-california-community-colleges-partner-to-bring-faculty-on-demand-digital-training (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Gulati, A. (2013). An overview of massive open online courses (moocs): Some reflections. *International Journal of Digital Library Services*, *3*(4), 37-46. http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/gulati-mooc_37-46.pdf (Erişim tarihi: 11.03.2016)

Gunawardena, C. N. and McIsaac, M. S. (2003). Distance education. D. Jonassen (Editör), *Handbook for research on educational communications and technology* In (pp. 355-396). New York: Simon and Schuster.

Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

GUZEM (2017). Eczacılık Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi. http://guzem.gazi.edu.tr/posts/view/title/eczacilik-fakultesi-egiticilerin-egitimi-189886?siteUri=guzem (Erişim tarihi: 21.08.2018)

Gültekin Çetiner, B., Türkmen, N. ve Borat, O. (tarihsiz). Yükseköğretimde paradigma değişimi. http://www.drcetiner.org/yuksek_ogretimde_paradigma_degisimi_paradigma_kaymasi.htm (Erişim tarihi: 29.10.2012)

Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu, *Yükseköğretim Dergisi*, *7*(3):156–178.

Gürsoy, G. (2016). Endüstri 4.0 ve yükseköğretim. *Klik*. https://www.okan.edu.tr/uploads/news/dekanimizin-klik-dergisinde-yayinlanan-yazisi/Guner-gursoy-Klik-31052016.compressed.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2016)

Halawa, S., Greene, D. and Mitchell, J. (2014). Dropout prediction in MOOCs using learner activity features. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, Laussane, Switzerland, February 10-12, 2014, EMOOC 2014. pp. 58-65.

U. Cress and C.D. Kloos (Eds.) https://www.emoocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Moocs-Summit-2014.pdf (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Harari, Y.N. (2015). *Hayvanlardan tanrılara sapiens: İnsan türünün kısa bir tarihi*. (Çev. E.Genç). İstanbul: Kolektif Kitap

Harasim, L. (1996). Online education: The future. T. Harrison and T. Stephen (Eds.). *Computer networking and scholarly communication in the twenty-first-century university* In (pp. 203-214). USA: State University of New York Press.

Harasim, L. (2000) Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *Internet and Higher Education*, 3(12), 41-61.

Harris, P. (2015). Pearson student mobile device survey 2015 national report: College students. *Pearson*. https://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/2015-Pearson-Student-Mobile-Device-Survey-College.pdf (Erişim tarihi: 14.05.2016)

Harris, D.L., DaRosa, D.A., Liu, P.L. and Hash, R.B. (2003). Facilitating academic institutional change: Redefining scholarship. *Family Medicine*, *35*(3).187-94. http://www.stfm.org/Portals/49/Documents/FMPDF/FamilyMedicineVol35Issue3Harris187.pdf (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Herckis, L., Schneines, R. and Smith, J. (2017, Temmuz 6). Failure to embrace new teaching techniques not just about fear of embarrassment. *Times Higher Education*. https://www.timeshighereducation.com/blog/failure-embrace-new-teaching-techniques-not-just-about-fear-embarrassment (Erişim tarihi: 16.07.2018)

Herring, M. C., Meacham, S., and Mourlam, D. (2016). TPACK development in higher education. M.C. Herring, M.J. Koehler and P. Mishra (Eds.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* In (pp. 217-234). Routledge.

Higher Colleges of Technology (2015). Digital Skills. *Educational Technology @ HCT*. 15 Mayıs 2016 tarihinde http://edtech.hct.ac.ae/projects/digital-skills/ (Erişim tarihi: 14.09.2016)

Higher Education Funding Council for England (2008). HEFCE strategic plan 2006-11: Updated May 2008. http://www.hefce.ac.uk/data/Year/2008/HEFCE,strategic,plan,2006-11,/Title,93043,en.html (Erişim tarihi: 11.08.2016).

Higher Education Funding Council for England (2009). Enhancing learning and teaching through the use of technology: A revised approach to HEFCE's strategy for e-learning. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/media/hefce1/pubs/hefce/2009/0912/09_12.pdf (Erişim tarihi: 11.08.2016).

Higher Education Funding Council for England (2015). Business plan 2015-2020: Creating and sustaining the conditions for a world-leading higher education system. http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/about/How,we,operate/Corporate,planning/Business,plan/HEFCE%20Business%20plan%2011%202%2015.pdf (Erişim tarihi: 11.08.2016).

Hill, P. (2013). Emerging Student Patterns in MOOCs: A Graphical View. e-Literate. http://mfeldstein.com/emerging_student_patterns_in_moocs_graphical_view/ (Erişim tarihi: 25.11.2017)

Hodges, C., Lowenthal, P. and Grant, M. (2016). Teacher professional development in the digital age: Design considerations for MOOCs for teachers. *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference*, Savannah, GA, United States, SITE 2016, pp. 2075-2081. G. Chamblee and L. Langub (Eds.)

Hoffman, B. and Ritchie, D. (1997). Using multimedia to overcome the problems with problem based learning, *Instructional Science*, *25*(2), 97-115.

Holland, K. (2012). Supporting online teaching through online learning at Western University. *Teachonline.ca.* https://teachonline.ca/pockets-innovation/supporting-online-teaching-through-online-learning-western-university (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

Huba, M.E. and Freed, J.E. (2000). *Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper ve Raw.

Intel (2015). Bridging The Global Skills Gap Through Digital Learning. *Intel Education*. http://nextcenturycities.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Intel_Bridging-the-Global-Skills-Gap.pdf (Erişim tarihi: 10.11.2016).

İnan, C. (2013). Dicle Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4).

Ihnat, M. (2012). Serving Students and Faculty: The Centre for Teaching and Learning at Humber Institute of Technology and Advanced Learning. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/serving-students-and-faculty (Erişim tarihi: 21.04.2017)

İzmirli, Ö.Ş., Odabaşı, H.F. ve Kabakçı Yurdakul. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12* (3), 169-178.

Jacoby, J. (2014). The disruptive potential of the Massive Open Online Course: A literature review. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, *18*(1), 73-85.

Jisc (2015). Jisc Strategy 2013-2016. https://www.jisc.ac.uk/reports/jisc-strategy-2013-16 (Erişim tarihi: 13.04.2016)

Jisc and EDUCAUSE (2015). Technology in Higher Education: Defining the Strategic Leader. https://www.jisc.ac.uk/sites/default/files/educause-jisc-report-technology-in-higher-education-march-2015.pdf (Erişim tarihi: 13.04.2016)

Jisc (2016). The Jisc Higher Education Leadership Barometer 2016: a snapshot of findings. https://repository.jisc.ac.uk/6443/1/JD0117_LEADERSHIP_SURVEY_MAY2016_HE_v5.pdf (Erişim tarihi: 13.04.2017)

Jobe, W., Östlund, C. and Svensson, L. (2014). MOOCs for professional teacher development. M. Searson and M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for*

Information Technology ve Teacher Education International Conference, Jacksonville, Florida, *SITE 2014*, pp. 1580-1586.

Johnson, L., Adams, S. and Cummins, M. (2012). *The NMC horizon report: 2012 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. and Ludgate, H. (2013). *NMC horizon report: 2013 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2015). *NMC horizon report: 2015 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. and Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, S.D. and Aragon, S.R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *100*, 31-43.

Johnson, L., Levine, A., Smith, R. and Stone, S. (2010). *The 2010 horizon report*. Austin, Texas: The New Media Consortium

Johnson, L., Smith, S., Willis, H., Levine, A. and Haywood, K. (2011). *The 2011 horizon report*. Austin, Texas: The New Media Consortium

Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Kabakçı, I. (2005). *Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Universitesi

Kabakçı, I. and Odabaşı, H.F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: The case of education faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET 7(3), 56-63.*

Kabakçı Yurdakul, I., Şahin İzmirli, Ö. ve Örün, Ö . (2015). Öğretim elemanı teknoloji danışmanlığı programı: Dönüştürücü öğrenme kuramı bakış açısı ile mesleki gelişim sürecini inceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5* (1), 89-110.

Kagermann, H., Wahlster, W. and Helbig, J. (2013). Securing the future of German manufacturing Industry: Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0 - Final report of the Industrie 4.0 Working Group. Frankfurt: Acatech – National Academy of Science and Engineering. https://www.acatech.de/Publikation/recommendations-for-implementing-the-strategic-initiative-industrie-4-0-final-report-of-the-industrie-4-0-working-group/ (Erişim tarihi: 19.12.2016)

Kahan, T., Soffer, T. and Nachmias, R. (2017). Types of participant behavior in a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6). doi:http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v18i6.3087 (Erişim tarihi: 12.03.2019)

Kanwar, A. (2014). Old Wine in new Bottles?: Exploring MOOCs. University of the West Indies, Trinidad ve Tobago. http://dspace.col.org/handle/11599/1019 (Erişim tarihi: 28.13.2014)

Kaplan-Akıllı, G. (2007). Games and simulations: A new approach in education. D. Gibson, C. Aldrich and M. Prensky (Eds.), In *Games and simulations in online learning: Research and development frameworks* (pp. 1- 20). USA: Information Science Publishing

Kaplan, A. M. and Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, *59* (4), 441–50.

Kapur, R., Byfield, V., Del Frate, F., Higgins, M. and Jagannathan, S. (2018). The digital transformation of education. P.P. Mathieu and C. Aubrecht (Eds.), *Earth Observation Open Science and Innovation*, ISSI Scientific Report Series 15, https://doi.org/10.1007/978-3-319-65633-5_2 (Erişim tarihi: 27.05.2019)

Karadeniz, Ş. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning). http://w3.gazi.edu.tr/~sirin/kaynaklar/PBL.pdf (Erişim tarihi 17.03.2017).

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, *2*(3), 131-144. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423939468.pdf (Erişim tarihi: 02.03.2019)

Karimi, F. (2012). Digital College: Organizational change for enhanced student learning and engagement. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/digital-college (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

Kearney, P.R. (2006). Immersive environments: What can we learn from commercial computer games. M. Pivec (Ed.), *Affective and emotional aspects of human-computer interaction*, (ss. 38-44). Amsterdam: IOS Press.

Kearney, M., Burden, K. and Schuck, S. (2019). Disrupting education using smart mobile pedagogies. In *Didactics of smart pedagogy* (pp. 139-157). Springer, Cham.

Keleş, E. ve Turan-Güntepe, E. (2018). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme - öğretme sürecine entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 142-157.

Kesim, M. and Altınpulluk, H. (2015). A theoretical analysis of MOOCs types from a perspective of learning theories. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA 2014)*, 186, 15-19.

Khalil, H. and Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to ımprove retention: A literature review. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Tampere, Finland, June 23-27, 2014, EdMedia 2014. pp. 1236-1244

King, H. (November 21). What is digital transformation?. The Guardian. https://www.theguardian.com/media-network/media-network-blog/2013/nov/21/digital-transformation (Erişim tarihi: 13.07.2016).

Kirkpatrick, D.L. (1998). Evaluating training programs: Evidence vs. proof. D.L. Kirkpatrick (Editör). In *Another look at evaluating training programs*. USA: American Society for Training and Development

Kirkpatrick, D.L. and Kirkpatrick, J.D. (2007). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers

Kivunja, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: Unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, *3*(4), 37-48.

Kiymaz, H. (2016). Keynote: Technology and higher education- Emerging trends shaping the future. 7th International Congress on New Trends in Education 13- 15 Mayıs 2016, Antalya.

Kizilcec, R. F., Piech, C. and Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, Leuven, Belgium, April 08-13, 2013, LAK'13. Pp. 170–179.

Kizilcec, R. F., Saltarelli, A. J., Reich, J. and Cohen, G. L. (2017). Closing global achievement gaps in MOOCs. *Science*, *355*(6322), 251-252.

Kleiman, G., Wolf, M. A. and Frye, D. (2013). The digital learning transition MOOC for educators: Exploring a scalable approach to professional development. Friday Institute for Educational Innovation, College of Education, NC State University. http://bit. ly/1NomGES. (Erişim tarihi: 16.02.2017)

KNEWTON (2018). The State of Digital Education Infographic. https://www.knewton.com/infographics/the-state-of-digital-education-infographic/ (Erişim Tarihi: 03.06.2018)

Knowles, M.S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. (4. Edition). Houston: Gulf Publishing Company

Knowles, M.S., Holton III, E.F. and Swanson, R.A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. (8. Edition). London: Routledge

Koç, M., Demirbilek, M. and Yılmaz İnce, E. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Education and Science*, *40*(1779, 297-311

Koçel, T. (1984) *Yönetimde sistem yaklaşımı*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Koehler, M.J., Mishra, P., Akcaoğlu, M. and Rosenberg, J.M. (2013). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and teacher educators. *Commonwealth Educational Media Centre for Asia-CEMCA*. http://cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/ICT%20teacher%20education%20Module%201%20Final_May%2020.pdf (Erişim tarihi: 10.11.2014)

Koehler, M. J. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1). http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge (Erişim tarihi: 10.11.2014)

Koloğlu, T.F. (2016). *Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Bakış Açıları Ve Hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Koseoglu, S., (2019). A commentary on the paradigm shift toward openness in higher education. *eLearn*. https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=3331170 (Erişim tarihi: 18.06.2018)

Koutropoulos, A. (2012). Mass is Relative, and the need for numbers to make sense. http://idstuff.blogspot.com/2012/10/mass-is-relative-and-need-fornumbers.html (Erişim tarihi: 16.07.2017)

Krause, S. D. and Lowe, C. (Eds.). (2014). Invasion of the MOOCs: The promises and perils of massive open online courses. Anderson, South Carolina: Parlor Press. http://www.parlorpress.com/invasion_of_the_moocs (Erişim tarihi: 16.07.2017)

Krueger, R.A. (2002). Designing and Conducting Focus Group Interviews. http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf (Erişim Tarihi: 15 Şubat 2017)

Krueger, R.A. and Casey, M.A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5. Baskı). Los Angeles: Sage.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*, (2. Ed.) Chicago: University of Chicago Press

Lahtinen, M. and Weaver, B. (2015). Educating for a digital future – Walking three roads simultaneously: one analog and two digital. Paper presented at LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens, LTH, Lund university, Lund, Sweden.

Latchem, C. and Lockwood, F. (Ed.) (1998). *Staff development in open and flexible learning*. London: Routledge

Latchem, C., Jung, I., Aoki, K., and Ozkul, A. E. (2008). The tortoise and the hare enigma in e- transformation in Japanese and Korean higher education. *British Journal of Educational Technology, 39*(4), 610-630.

Latchem, C., Odabaşi, F.H. and Kabakçı, I. (2006). Online Professional development for university teaching in Turkey: A Proposal. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 5*(3), 20-26.

Latchem, C., Özkul, A. E., Aydin, C. H. and Mutlu, M. E. (2006). The Open Education System, Anadolu University, Turkey: e- transformation in a mega- university. Open Learning: *The Journal of Open, Distance and e-Learning, 21*(3), 221-235.

Lawton, W. and Katsomitros, A. (2012). *MOOCs and disruptive innovation: The challenge to HE business models*. London: Observatory on Borderless Higher Education.

Leech, N.L. and Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed method research designs. *Qual Quant, 43*, 265-275.

Lemarquand, V. (2018). How digitalization will change the face of the higher education landscape in Europe. Keynote. DAAD conference: "Bologna goes digital", September 26. 2018, Berlin.

https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/bk/2018/keynote_pour_publication.pdf (Erişim tarihi: 08.08.2019).

Levy, D. (2011). Lessons learned from participating in a connectivist massive online open course (MOOC). In *Emerging Technologies for Online Learning Symposium*, the Sloan Consortium, San Jose, CA. http://shoham.openu.ac.il/chais2011/download/f-levyd-94_eng.pdf (Erişim tarihi: 16.07.2017)

Lifelong Learning Platform (2017). Reimagining education for the digital age: Position Paper. European Civil Society for Education. http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/09/DigitalPaper_final.pdf (Erişim Tarihi: 11.12.2018)

Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic, Inc

Liyanagunawardena, T. R. and Williams, S. A. (2014). Massive open online courses on health and medicine. *Journal of medical Internet research*, *16*(8).

Liyanagunawardena, T. R., Williams, S. and Adams, A. A. (2014). The impact and reach of MOOCs: A developing countries' perspective. *eLearning Papers*, 38-46.

Loebbecke, C., and Picot, A. (2015). Reflections on societal and business model transformation arising from digitization and big data analytics: A research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, *24*(3), 149-157.

Mackness, J., Waite, M., Roberts, G. and Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task–oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4)

Major, C.H. and Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of problem based learning in higher education: Lessons from the literature. *Academic Exchange Quarterly, 5*(1), http://www.rapidintellect.com/AEQweb/mop4spr01.htm (Erişim tarihi: 10.05.2012)

Maor, D. (2017). Using TPACK to develop digital pedagogues: A higher education experience. *Journal of Computers in Education*, *4*(1), 71-86.

Marginson, S. and van der Wende, M. (2007). Globalisation and higher education, *OECD Education Working Papers*, No. 8, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/173831738240 (Erişim tarihi: 02.03.2019)

Martin, F. G. (2012). Will massive open online courses change how we teach? *Communications of the ACM,* 55(8), 26-28.

Matkovic, P., Tumbas, P. and Palićević, V. (2018). University business models and digital transformation. *Proceedings of 11th International Conference of Education, Research and Innovation Conference Proceedings*, Seville, Spain, ICERI 2018, November 12-14, 2018, pp. 9270-9277.

Matrosova Khalil, S. (2013). From resistance to acceptance and use of technology in Academia. *Open Praxis, 5*(2), 151–163. https://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/viewFile/5/33 (21.04.2017)

Matthews, D. (2017, Temmuz 4). Academics 'fail to change teaching due to fear of looking stupid'. *Times Higher Education*.

https://www.timeshighereducation.com/news/academics-fail-change-teaching-due-fear-looking-stupid (Erişim tarihi: 25.09.2017)

McAllister, A. and Roderick, C. (2014). Maximizing student learning at the Ontario College of Art and Design University. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/maximizing-student-learning-ontario-college-art-and-design-university (Erişim tarihi: 21.04.2017)

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. and Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice. Charlottetown, Canada: University of Prince Edward Island. http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf (Erişim tarihi: 16.07.2017)

McBride, K. (2010). Leadership in higher education: Handling faculty resistance to technology through strategic planning. *Academic Leadership: The Online Journal*, *8*(4). https://scholars.fhsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1541vecontext=alj (21.04.2017)

McKeown, T. (1958). History of adult education. *British Medical Journal, 1*(5063), 148.

McKinney, D., Dyck, J. L. and Luber, E. S. (2008). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace professors? *Computers ve Education, 52,* 617–623.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Canada: University of Toronto Press. http://books.google.com.tr/books?id=y4C644zHCWgCveprintsec=frontcoverveh l=trvesource=gbs_ge_summary_rvecad=0#v=onepageveqvef=false (10.05.2012)

McNeal, M. (2016, Mayıs 6). Ace of All Trades: New Research Looks at Evolving Field of Instructional Design. *EdSurge*. https://www.edsurge.com/news/2016-05-06-ace-of-all-trades-new-research-looks-at-evolving-field-of-instructional-design (Erişim tarihi: 17.08.2017)

Medvedeva, T. A. (2015). University education: the challenges of 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 166* (2015) 422 – 426.

MEF Üniversitesi (2019, Temmuz 10). MEF Üniversitesi'nden Yükseköğretime Yön Verecek Modern Yenilikler. http://www.mef.edu.tr/tr/news.read/id/126 (Erişim tarihi: 11.07.2019)

Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. J. Mezirow, E.W. Taylor and Associates (Eds.), In *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, (s.18-31). San Fransisco: Jossey-Bass

Middendorf, J.K. (1998). A case study in getting faculty to change. *To Improve the Academy. 409*. http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/409

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2. Baskı). Thousand Oaks: Sage

Milli Eğitim Bakanlığı (1982). XI. Millî Eğitim Şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf (Erişim tarihi: 13.08.2016)

Miser, R. (tarihsiz). Yetişkin eğitiminde öğrenme engelleri. https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=58826 (Erişim tarihi: 17.3.2019)

Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x (Erişim Tarihi: 10.11.2014)

Moerschell, L. (2009). Resistance to technological change in academia. *Current Issues in Education, 11*(6). https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/1578/622/ (21.04.2017)

Moore, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education, 3*(2), 86-89.

Moore, M. and Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. 2. Edition. Canada: Wadsworth

Moore, M. and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning. 3rd edition*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage Publications.

Morris, S. M. (2014, Kasım 19) A misapplication of MOOCs: Critical pedagogy writ massive. *Hybrid Pedagogy*. www.hybridpedagogy.com/journal/misapplicationmoocs-critical-pedagogy-writ-massive/ (Erişim tarihi: 23.08.2018)

Moura, V. F., Souza, C. A., Neto, J. D. O. and Viana, A. B. (2017, September). MOOCS' potential for democratizing education: An analysis from the perspective of access to technology. In *European, Mediterranean, and Middle Eastern Conference on Information Systems* (pp. 139-153). Springer, Cham.

Mukerjee, S. (2014). Agility: a crucial capability for universities in times of disruptive change and innovation. *Australian Universities' Review, The*, *56*(1), 56.

Munroe, S. (2015). Online Design and Development Focused on Student Access and Learning at Northern College. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/online-design-and-development-focused-student-access-and-learning-northern (Erişim tarihi: 21.04. 2017)

Murthy, S., Iyer, S. and Warriem, J. (2015). ET4ET: A large-scale faculty professional development program on effective ıntegration of educational technology. *Educational Technology & Society, 18* (3), 16–28.

Navitas Ventures (2017). *Digital Transformation in Higher Education*. https://www.navitasventures.com/wp-content/uploads/2017/08/HE-Digital-Transformation-_Navitas_Ventures_-EN.pdf (21.05.2018)

Neville, M. and Winkler, J. (2013). Supporting Technology Integration – The Instructional Technology Resource Centre at Western University. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/supporting-technology-integration-instructional-technology-resource-centre (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *24*, 86-89.

Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal for Academic Development*, *10*(2), 139-142.

Online Learning Consortium (2016). 2016 Higher Education Online Learning Landscape: Today's Students are Driving the Online Learning Imperative. http://info2.onlinelearningconsortium.org/rs/897-CSM-305/images/OLC2016ONLINELEARNINGIMPERATIVEINFOGRAPHIC.pdf (27.11.2017)

OpenupEd (2015). Definition Massive Open Online Courses (V1.1). https://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf (Erişim tarihi: 23.08.2018)

Ouyang, F. and Scharber, C. (2018). Adapting the TPACK framework for online teaching within higher education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, *8*(1), 42-59.

Overeem, R. (2013). Supporting Institutional Change: The Learning Innovation Centre at Lambton College. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/supporting-institutional-change (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html (Erişim tarihi: 27.10.2016)

Ørngreen, R. and Levinsen, K. (2017). Workshops as a research methodology. *The Electronic Journal of eLearning*, *15*(1), 70-81. https://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejel-volume15-issue1-article569?mode=a_p (Erişim tarihi: 21.12.2018)

Önday, Ö. (2017). *Dijital dönüşüm*. Ankara: Gazi Kitabevi

Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özgüzel, S. (2018). 21. Yüzyılın akademik eğitim konsepti ve üniversitelerin rolü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *7*(21), 951-964.

Özkul, A.E. (2001). Anadolu university distance education system from emercence to 21st century. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *2*(1), 15-31. http://dergipark.gov.tr/tojde/issue/16943/176882 (Erişim tarihi: 05.03.2012)

Özkul, A.E. (2009). Türkiye'de açık ve uzaktan yükseköğretim. T. Çelik ve İ. Tekeli (Editörler) *Türkiye üniversite anlayışının gelişimi II (1961-2007)* içinde (s. 677-741). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi

Özkul, A.E. (2010). Engelliler için teknoloji destekli eğitim. *Engelsiz üniversite birimlerinin yapılandırılması ve işleyişi toplantısı.* https://slideplayer.biz.tr/slide/10213325/ (Erişim tarihi: 10.04.2017)

Özkul, A.E. ve Akgün-Özbek, E. (2017). Yükseköğretimde Dönüşüm-Çalıştay Raporu. 19. Akademik Bilişim Konferansı - AB 2017 8-10 Şubat 2017, Aksaray Üniversitesi Aksaray. http://ab.org.tr/ab17/bildiri/234.doc (Erişim tarihi: 27.09.2017)

Özkul, A.E. (2018). Uzaktan Eğitimde Akademik Kalite. İstanbul Bilgi Üniversitesi 02 Nisan 2018. https://yocam.bilgi.edu.tr/public/docs/calistay/sunumlar/ali-ekrem-ozkul.pdf (Erişim tarihi: 07.07.2019)

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health, 42*(5), 533–544. http://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y (11.03.2017)

Paradigma (tarihsiz). İçinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri. http://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 11.05.2012)

Parr, C. (17 October 2013). Mooc creators criticise courses' lack of creativity. *Times Higher Education*. https://www.timeshighereducation.com/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008180.article (Erişim tarihi: 01.06.2015)

Pathak, B.K. (2016). Emerging online educational models and the transformation of traditional universities. *Electron Markets*. doi:10.1007/s12525-016-0223-4 (12.04.2017)

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. Baskı). California: Sage Publications.

Patton, R. (2018, July 4). Digital evolution: a new approach to learning and teaching in higher education. *Times Higher Education*. https://www.timeshighereducation.com/blog/digital-evolution-new-approach-learning-and-teaching-higher-education (Erişim tarihi: 06.07.2019)

Pawłowski, K. (2014). Globalisation of higher education. Catholic University of America seminar "Explaining Globalisation" Washington, April 15-16. http://repozytorium.wsb-nlu.edu.pl/bitstream/handle/11199/7618/Paw%C5%82owski%20Krzysztof,%20Globalisation%20of%20higher%20education.pdf?sequence=1 (Erişim tarihi: 02.03.2019)

Petticrew, M. and Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Phuong, T.T., Duong, H.B. and McLean, G.N. (2015). Faculty development in south Asian higher education: A review of literature. *Asia Passific Educ. Rev.*, 16, 107-117

Polat, C. and Odabaş, H., (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, 27 Mart-30 Mart 2008 Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Poll, H. (2015). Pearson Student Mobile Device Survey 2015 National Report: College Students. https://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/2015-Pearson-Student-Mobile-Device-Survey-College.pdf (18.09.2017)

Prensky, M. (2001). Why Games Engage Us. *Digital game-based learning*. London: McGraw-Hill. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Why%20Games%20Engage%20Us.pdf (28.04.2012)

Princeton University (2016). Princeton University Strategic Framework. https://www.princeton.edu/strategicplan/files/PrincetonStrategicPlanFramework2016.pdf (Erişim tarihi: 17.08.2018)

Professional development (2013). In *The glossary of education reform*. https://www.edglossary.org/professional-development/ (Erişim tarihi: 17.03.2017)

Professional development (2018a). In *Cambridge Business Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/professionaldevelopment (Erişim tarihi: 13.06.2018)

Professional development (2018b). In *BusinessDictionary.com*. https://www.businessdictionary.com/definition/professional-development.html (Erişim tarihi: 13.06.2018)

PwC (2018). The 2018 digital university: Staying relevant in the digital age. https://www.pwc.co.uk/assets/pdf/the-2018-digital-university-staying-relevant-in-the-digital-age.pdf (Erişim tarihi: 17.01.2019).

Radford, A. W., Coningham, B. and Horn, L. (2015). MOOCs: Not just for college Students—How organizations can use MOOCs for professional development. *Employment Relations Today*, *41*(4), 1-15.

Radford, A. W., Robles, J., Cataylo, S., Horn, L., Thornton, J. and Whitfield, K. E. (2014). The employer potential of MOOCs: A mixed-methods study of human resource professionals' thinking on MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *15*(5).

Rajasingham, L. (2011). Will mobile learning bring a paradigm shift in higher education? *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*. doi:10.1155/2011/528495 (Erişim tarihi: 18.09.2017)

Rapp, C., Gülbahar, Y. and Adnan, M. (2016). e-Tutor: A multilingual open educational resource for faculty development to teach online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(5). doi:http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2783 (21.04.2017)

Redecker, C. (2017). JRC science for policy report European framework for the digital competence of educators-DigCompEdu. European Commission. Y. Punie (Editör) Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Reeves, T.C. (2006). Design research from a technology perspective. J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney and N. Nieveen (Eds.), In *Educational design research* (pp. 52-66). London: Routledge.

Refuel Agency (2 Şubat 2016). Refuel Agency Unveils the 2015 College Explorer. http://www.refuelagency.com/news/refuel-agency-unveils-the-2015-college-explorer/ (10.11.2017)

Reigeluth, C. M. (2013). Öğretim tasarımı teorisi nedir ve nasıl değişiyor? K. Çağıltay, ve Y. Göktaş (Editörler), İçinde *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*, (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi

Richards, J. C. and Farrell, T. S. C. (2005). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rienties, B., Brouwer, N. and Lygo-Baker, S. (2013).The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technlology. *Teaching and Teacher Education, 29*, 122-131.

Rienties, B., Brouwer, N., Carbonell, K.B., Townsend, D., Rozendal, A.P. van der Loo, J., Dekker, P. and Lygo-Baker, S. (2013). Online training of TPACK skills of higher education scholars: A cross-institutional impact study, *European Journal of Teacher Education, 36*(4), 480-495.

Rielly, M. (2016). Digital Strategy 2016-2020 – Action Plan. https://www.educationalpolicy.admin.cam.ac.uk/files/dtls261017.5_digital_strategy_action_plan.docx (Erişim tarihi: 10.11.2017)

Rizzuto, M. (2017). Design recommendations for self-paced online faculty development courses. *TechTrends*, 61(77). https://doi.org/10.1007/s11528-016-0130-8 (Erişim tarihi: 18.07.2019).

Robinson, K. (2010, May, 24). Bring on the learning revolution. http://www.youtube.com/watch?v=r9LelXa3U_Ivefeature=results_mainveplaynext=1velist=PL0DAEFAC29D856E3F (Erişim tarihi: 10.05.2012)

Roser, M. and Ortiz-Ospina, E. (2018) - "Tertiary Education". *OurWorldInData.org.* https://ourworldindata.org/tertiary-education (Erişim tarihi: 12.03.2019)

Salar, H.C. (2013). *Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye hazırbulunuşlukları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Salmon, G., Gregory, J., Lokuge Dona, K. and Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, *46*(3), 542-556.

Scheer, A.W. (2015). How will the future university look like?. Keynote. GATE Marketing Congress, 2015. https://www.aws-institut.de/digital-education/digitized-university/?lang=en (Erişim tarihi: 15.01.2017)

Schejbal, D. (2012). In search of a new paradigm for higher education. *Inno Higher Educ, 37*, 373. DOI 10.1007/s10755-012-9218-z. (Erişim tarihi: 21.06.2015).

Schejbal, D. (2013, Ağustos 26). Challenges to change and innovation in higher education. *The EvoLLLution*. https://evolllution.com/opinions/challenges-change-innovation-higher-education/ (Erişim tarihi: 21.06.2015).

Scott, B. (2002). The pedagogy of online learning: A report from the University of the Highlands and Islands Millennium Institute. *Information Services ve Use, 22,* 19–26

Scott, P. (2000). Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, *4*(1), 3 – 10. https://doi.org/10.1177%2F102831530000400102 (Erişim tarihi: 02.03.2019)

Scott, P. (2005). The globalization of higher education. P. Scott (Editör), In *Higher education re-formed* (pp. 101-118). London: Routledge.

Shah, D. (2017a, Temmuz 15). Massive List of MOOC Providers Around The World https://www.class-central.com/report/mooc-providers-list/ (Erişim tarihi: 23.08.2018).

Shah, D. (2017b, November 27). Class central learner survey (2017): Mooc users highly educated, have experienced career benefits. *Class Central*. https://www.class-central.com/report/class-central-learner-survey-2017/ (Erişim tarihi: 27.04.2018)

Shah, D. (2018, January 22). A product at every price: A review of mooc stats and trends in 2017. *Class Central*. https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2017/ (Erişim tarihi: 27.04.2018)

Shah, D. (2018, December 11). By The Numbers: MOOCs in 2018. *Class Central*. https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018/ (Erişim tarihi: 11.03.2019)

Sharples, M. and Domingue, J. (2016). The blockchain and kudos: A distributed system for educational record, reputation and reward. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 490-496). Springer, Cham.

Shattuck, J. and Anderson, T. (2013). Using a design-based research study to identify principles for training instructors to teach online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14*(5).

Shava, G.N. (2016). Enhancing learner achievement through professional development: The Zimbabwean experience. *South African Journal of Higher Education, 30*(6), 56-72.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4- 31.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard *Educational Review, 57*(1), 1-22.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm (Erişim tarihi: 17.06.2017)

Siemens, G. (2012, Temmuz 25). MOOCs are really a platform. [Blog yazısı]. http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/ (Erişim tarihi: 16.07.2017)

Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education. R. McGreal, W. Kinuthia, and S. Marshall (Eds.), In *Open educational resources: Innovation, research and practice*, (s.5-16). Commonwealth of Learning, Athabasca University.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. 5. Baskı. Boston: Pearson

Sinclair, M. L. and Faltin Osborn, S. R. (2014). Faculty perceptions to imposed pedagogical change: A case study, The Nebraska Educator: *A Student-Led Journal. 20*. http://digitalcommons.unl.edu/nebeducator/20 (Erişim tarihi: 19.08.2018).

Skiba, D. J. (2012). Disruption in higher education: Massively open online courses (MOOCs). *Nursing education perspectives*, *33*(6), 416-418.

Smith, B. (2012). Learning by Doing: Using a Hybrid Course for faculty learning about hybrid course development. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/learning-doing (Erişim tarihi: 21 Nisan 2017)

Snavely, L. (2000). The learning library. *Research Strategies*, *17*, 79-84

Soran, H., Akkoyunlu, B. and Kavak, Y. (2006). Yaşamboyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 201-210.

Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. K. H. Gillespie, L. R. Hilsen, and E. C. Wadsworth (Eds.), In *A guide to faculty development* (s. 9-23). Williston: Anker Publishing

Soydal, İ., Alır, G. and Ünal, Y. (2012). Türk üniversiteleri e-öğrenmeye hazır mı? Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi örneği. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Editörler), İçinde *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur`a Armağan* (s. 133-144). http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/yurdagulunal/file/soydal_alir_%C3%BCnal_son.pdf (Erişim tarihi: 19.05.2016)

Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. In *The SAGE handbook of qualitative research*, 3rd ed. N.K. Denzin, ve Y.S. Lincoln, (s, 443–466). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Stark, C. M. and Pope, J. (2014). Massive open online courses: How registered dietitians use MOOCs for nutrition education. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *114*(8), 1147-1151.

Starnes, D. B. (2016). *Exploring the Influence of Context on Resistance to Organizational Change within a Virtual Faculty Workforce.* Yayımlanmamış doktora tezi. Minneapolis, ABD: Walden University.

Statista (2018). Size of e-learning market in 2014 and 2022 (in million U.S. dollars). https://www.statista.com/statistics/501104/worldwide-elearning-market-size/ (Erişim tarihi: 13.04.2019)

Stephens, M. (2013). MOOCs for LIS professional development: Exploring new transformative learning environments and roles. *Internet Learning*, *2*(2), 6.

Stephens, M. and Jones, K. M. (2014). MOOCs as LIS professional development platforms: evaluating and refining SJSU's first not-for-credit MOOC. *Journal of Education for Library and Information Science*, *55*(4), 345-361

Stewart, D.W. and Shamdasani, P.N. (2015). *Focus groups: Theory and practice (1. Baskı).* Los Angeles: Sage Publications.

Syed, Z. and Laskar, B. (2013). Reflective Practitioners: The Certificate Program in Teaching and Learning in Higher Education at Centennial College. *Teachonline.ca*. https://teachonline.ca/pockets-innovation/reflective-practitioners (Erişim tarihi: 21.04. 2017)

Tagg, J. (2012). Why does the faculty resist change? *Change The Magazine of Higher Learning*, *44*(1), 6-15.

Tanyıldızı, M. ve Semerci, Ç. (2005). Çevrimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 197-216.

Targowski, A. (2009). *Information technology and societal development*. Hersley, New York: Information Science Reference.

Tashakkori, A. and Teddie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE

Taylor, E.W. (2009). Fostering transformative learning. J. Mezirow, E.W. Taylor and Associates (Eds.), In *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, (s.3-17). San Fransisco: Jossey-Bass

Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi, *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 19(2), 75-100

Teddie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: SAGE

The Campus Computing Project (2016). Welcome to The Campus Computing Project. http://www.campuscomputing.net/ (Erişim tarihi: 21.04.2017)

The William and Flora Hewlett Foundation (2010). Education Program – Strategic Plan. http://www.hewlett.org/uploads/documents/Education_Strategic_Plan_2010.pdf (Erişim tarihi: 17.11.2016)

The William and Flora Hewlett Foundation (2012). Deeper Learning Strategic Plan Summary-Education Program. http://www.hewlett.org/uploads/documents/EducationProgram_Deeper_Learning_Strategy.pdf (Erişim tarihi: 17.11.2016)

The William and Flora Hewlett Foundation (2015). Open Educational Resources: Advancing Widespread Adoption to Improve Learning and Instruction. http://www.hewlett.org/sites/default/files/Open_Educational_Resources_December_2015.pdf (Erişim tarihi: 17.11.2016)

Thomas, L., Harden-Thew, K., Delahunty, J. and Dean, B.A. (2016). A vision of you-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *13*(4) http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss4/5 (Erişim tarihi: 04.03.2017)

Times Higher Education (2017). World University Rankings 2016-2017. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only (Erişim tarihi: 12.04.2017)

Times Higher Education (2018). World University Rankings 2018. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (Erişim tarihi: 28.03.2018)

Times Higher Education (2019). World University Rankings 2019. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-

ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (Erişim tarihi: 07.03.2019)

Toffler, A. (1971). *Future shock*. New York: Bantam Books.

Tosunay, D., ve Ünal Çolak, F. (2016). Sosyal medyada otosansür: Facebook örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *4*(2),

Tu, C. H., McIsaac, M., Doyle, R., Aydin, H. and Ozkul, A. E. (2013). A cycle of online education ecstasy/agony: To MOOC or not to MOOC. In *2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Education Media (ICEM)* (pp. 1-10). IEEE.

Turan Güntepe, E. (2015). *Eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının eş merkezli halka modeline göre teknoloji entegrasyon sürecini değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

TÜBA (2010). Konsorsiyum Hakkında. Türkiye Bilimler Akademisi Ulusal Açık Ders Malzemeri. http://www.acikders.org.tr/mod/page/view.php?id=710 (Erişim Tarihi: 11.06.2015).

TÜBA (2012). Yürütülen Çalışmalar. Türkiye Bilimler Akademisi Ulusal Açık Ders Malzemeri. http://www.acikders.org.tr/mod/page/view.php?id=717 (Erişim Tarihi: 11.06.2015)

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf (Erişim tarihi: 19.07.2019)

Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Ankara. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf (Erişim tarihi: 18.12.2015)

UNESCO (1998). Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. World Conference on Higher Education, 8-10 October 1998, Paris http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (Erişim tarihi: (Erişim tarihi: 17.11.2016)

UNESCO (2008). ICT Competencies standards for teachers. Competency standards modules. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf (Erişim tarihi: 17.11.2016).

UNESCO (2015). Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf (Erişim tarihi: 03.01.2017).

UNESCO (2016). The World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, 1998. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/1998-world-conference/ (Erişim tarihi: 03.01.2017).

University of Oxford (2013). Strategic Plan 2013-2018: Vision, Priorities, Core strategies, Enabling strategies. https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field_document/Strategic%20Plan%202013-18.pdf (Erişim tarihi: 03.01.2017).

University of Oxford (2016). Digital Education Strategy 2016-2020. https://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/educationcommittee/documents/notesofguidance/Digital_Education_Strategy_2016_-_2020-_final.pdf (Erişim tarihi: 03.01.2017).

University of Oxford (tarihsiz). IT and Information Skills: Course catalogue. http://courses.it.ox.ac.uk/ (Erişim tarihi: 03.01.2017).

University of Oxford International Strategy Office (2017). International Trends in Higher Education 2016–17. https://ei.britishcouncil.org/educationintelligence/10-trends-transformative-changes-higher-education (Erişim tarihi: 23.05.2018)

van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, N. Nieveen, R. M. Branch, K. L. Gustafson ve T. Plomp (Eds.), *Design methodology and developmental research in education and training* (pp. 1-14). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Villar, L.M. and Alegre, O. (2007). The online faculty development and assessment system. *Research in Learning Technology*,15(3), (Erişim tarihi: 21.04.2017)

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Vivian, R., Falkner, K. and 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*(1), 24691.

Wächter, B. and Maiworm, F. (2014). English-taught programmes in european higher education: The state of play in 2014. *ACA Papers on International Cooperation in Education*. Bonn: Lemmens Medien GmbH

Wells, P.J. (2017). UNESCO Higher Education Priorities within the Context of the Sustainability Goals. CHEA International Quality Group, Washington D.C. https://www.chea.org/userfiles/Conference%20Presentations/2017-ciqg-wells.pdf (17.08.2018)

Wielicki, T. (2008). A concept of the Educational Supply Chain (ESC): ICT driven paradigm shift in education. *Institute of Organization and Managment in Industry „ORGMASZ", 2*(2), 62 – 67

Wolf, P.D. (2006). Best practices in the training of faculty to teach online. *Journal of Computing in Higher Education, 17*(2), 47-78

Workshop (tarihsiz). In *Collins English Dictionary*. https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/workshop

World Economic Forum (2018). The Future of Jobs Report 2018. Geneva: World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (Erişim tarihi: 29.09.2018)

World Economic Forum (2019). Understanding the Impact of Digitalization on Society. http://reports.weforum.org/digital-transformation/understanding-the-impact-of-digitalization-on-society/ (Erişim tarihi: 06.07.2019)

Wu, B., Hu, Y., Gu, X. and Lim, C.P. (2016). Professional development of new higher education teachers with information and communication technology in Shanghai:

A Kirkpatrick's evaluation approach. *Journal of Educational Computing Research, 54*(4), 531-562.

Yalçın Tepe, F.D. (2015). *Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği*. Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

Yalçın Tepe, F.D. ve Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(63), 1242-1261. https://dergipark.org.tr/download/article-file/346344 (Erişim tarihi: 18.12.2017).

Yang, R. (2003). Globalisation and higher education development: A critical analysis. *International Review of Education, 49*(3-4), 269-291. https://doi.org/10.1023/A:1025303303245 (Erişim tarihi: 02.03.2019)

Yavuzalp, N., Demirel, M., Taş, H. ve Canbolat, G. (2017). Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin mevcut durumu üzerine bir doküman analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25* (2), 759-776

Yazıcı, E. ve Düzkaya, H. (2016). Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı?. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama -Journal of Education and Humanities: Theory and Practice, 7* (13), 49-88.

Yecan, E. (2012). *Investigation of early-career faculty members' teaching related needs and evaluation of an online environment designed to support the instructional development of prospective faculty*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Yerin Güneri, O., Eret Orhan, E. and Çapa Aydın, Y. (2017). Professional development needs of junior faculty: A survey study in a public university in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi, 7*(2), 73–81.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, D.V., ve Yılmaz, C. (2016). Yükseköğretimde paradigma dönüşümü: Gelenekten geleceğe üniversite. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(38), 144-165.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: SAGE Publications

Yousef, A.M.F., Chatti, M.A., Schroeder, U., Wosnitza; M. and Jakobs, H. (2014). MOOCs a review of the state-of-the-art. *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education, Volume 3*, Barcelona, Spain, April 1-3, 2014, CSEDU 2014. pp. 9-20. S. Zwacek, M.T. Restivo, J.O. Uhomoibhi and M. Helfert (Eds.).

Yu, J. and Hu, Z. (2016). Is Online Learning the Future of Education? *World Economic Forum*. https://www.weforum.org/agenda/2016/09/is-online-learning-the-future-of-education/ (Erişim tarihi: 11.03.2017)

Yuan, L. and Powell, S. (2013a). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *eLearning Papers*, *33*(2), 1-7. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.422.5536verep=rep1vetype=pdf (Erişim tarihi: 14.11.2014)

Yuan, L. and Powell, S. (2013b). MOOCs and open education: Implications for higher education. *JISCcetis*. https://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf (Erişim tarihi: 22.11.2013)

Yuan, L. (2015). Partnership model for entrepreneurial innovation in open online learning. *eLearning Papers*, 41. https://e-space.mmu.ac.uk/619528/1/Innovation_entrepreneurship_and_education_In-Depth_41_3.pdf (Erişim tarihi: 11.03.2016)

Yuzer, T. V, and Kurubacak, G. (2010). Understanding Transformative Learning in Online Education. In T. Yuzer, & G. Kurubacak (Eds.), *Transformative Learning and Online Education: Aesthetics, Dimensions and Concepts* (pp. 1-13). Hershey, PA: IGI Global.

Yükseköğretim Kurulu (2019a). Yükseköğretim İstatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 20.06.2018).

Yükseköğretim Kurulu (2019b). Özet Öğretim Elemanı Sayıları Raporu. Yükseköğretim İstatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 24.06.2019)

Yükseköğretim Kurulu (2019c). 2018-2019 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Yükseköğretim İstatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 24.06.2019)

Yükseköğretim Kurulu (2019d). YÖK'ün "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi"nde İmzalar Atıldı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx (Erişim tarihi: 18.02.2019)

Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson, N., Koller, D. and Ezekiel J. E. (2015, Eylül, 22). Who's Benefiting from moocs, and Why. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why (Erişim tarihi: 17.03.2017).

Ziegenfuss, D., Furse, C., Sykes, E., and Buendía, E. (2019). Beyond the click: Rethinking assessment of an adult professional development MOOC. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *31*(1), 63-72.

http-1: http://university40.ntt.edu.vn/ (Erişim tarihi: 11.12.2016)

http-2: https://ocw.mit.edu/about/ (Erişim tarihi: 17.02.2013)

http-3: http://online-learning.harvard.edu/ (Erişim tarihi: 17.08.2017)

http-4: http://online.stanford.edu/courses (Erişim tarihi: 17.08.2017)

http-5: https://tr.coursera.org/ (Erişim tarihi: 17.08.2017)

http-6: https://www.edx.org/ (Erişim tarihi: 17.08.2017)

http-7: https://www.futurelearn.com/ (Erişim tarihi: 17.08.2017)

http-8: http://akadema.anadolu.edu.tr/ (Erişim tarihi: 18.12.2016)

http-9: http://atademix.atauni.edu.tr/ (Erişim tarihi: 17.08.2017)

http-10: https://bilgeis.net/#/ (Erişim tarihi: 10.06.2018)

http-11: https://vpal.harvard.edu/about (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-12: https://harvardx.harvard.edu/ (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-13: https://hilt.harvard.edu/ (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-14: https://ablconnect.harvard.edu/ (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-15: https://projects.iq.harvard.edu/flippingkit (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-16: http://dersler.anadolu.edu.tr/sayfalar/portal-hakkinda.aspx (Erişim tarihi: 03.11.2014)

http-17: http://ogeb.metu.edu.tr/etkili-ogretim-semineri-eos (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-18: http://ocw.ankara.edu.tr:81/eduCommons/ (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-19: http://www.metu.edu.tr/announcement/new-learning-management-system-odtuclass (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-20: https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgeleri/2019/112_univ_dijital_okuryazarlik_dersi.pdf (Erişim tarihi: 28.03.2019)

http-21: https://teachonline.ca/about-us (Erişim tarihi: 12.02.2017)

http-22: https://teachonline.ca/pockets-innovation (Erişim tarihi: 12.02.2017)

http-23): https://valenciacollege.edu/faculty/development/programs/DigitalProfessorCertification.cfm (Erişim tarihi: 12.02.2017)

http-24: http://its.metu.edu.tr/seminerlerimiz (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-25: https://ogem.metu.edu.tr/ (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-26: https://kolt.ku.edu.tr/?lang=tr (Erişim tarihi: 19.05.2018)

http-27: http://uzem.ankara.edu.tr/index.php/tr/sertifikaprog/e-egitmen.html (Erişim tarihi: 26.03.2017)

http-28: http://www.ieu.edu.tr/tlc/tr/akademisyenler (Erişim tarihi: 19.05.2018)

http-29: https://ctl.tedu.edu.tr/tr/ctl (Erişim tarihi: 12.02.2017)

http-30: http://www.mef.edu.tr/tr/celt (Erişim tarihi: 12.07.2018)

http-31:https://arastirma.boun.edu.tr/tr/egitim-teknolojisi-uygulama-ve-arastirma-merkezi-1990 (Erişim tarihi: 19.05.2018)

http-32: http://egitekaum.akdeniz.edu.tr/tr (Erişim tarihi: 18.10.2018)

http-33: http://www.khas.edu.tr/1020/birimler

http-34:http://www.igdir.edu.tr/haber/%C4%B1%C4%9Fd%C4%B1r-%C3%BCniversitesi-bilgi-ve-%C3%B6%C4%9Fretim-teknolojileri-destek-ofisi-kuruldu (04.05.2018)

http-35: https://www.cogbooks.com/ (Erişim tarihi: 12.02.2017)

EKLER

EK 1- Dijital Dönüşüm Planı Oluşturan Üniversiteler

EK 2-Analiz Aşaması Alanyazın Taramasında Kullanılan Kaynaklar

EK 3- Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Çalıştayı – Politika Önerisi Çalışma Davet Mektubu

EK 4- Odak Grup Görüşmesi Çalışma Takvimi

EK 5- Odak Grup Görüşmesi Davet ve Teşekkür Mektubu

EK 6- Odak Grup Görüşmesi Hatırlatma E-Postası

EK 7- Odak Grup Görüşmesi Çalışma Planı

EK 8- Odak Grup Görüşmesi İzin Formu

EK 9- Odak Grup Görüşmesi Soruları

EK 10- Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme Ve Öğretme Dersi Ders İzlencesi – 1. Versiyon

EK 11- Ders İzlencesi Uzman Görüşü – Görüşme Tutanağı

EK 12- İçerik Videoları Uzman Görüşü – Görüşme Tutanağı

EK 13- Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme Ve Öğretme Dersi Genel Tasarımı Uzman Görüşü – Görüşme Tutanağı

EK 14- Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Ders İzlencesi

EK 15- Ders Değerlendirme Anketi

EK 16- Ders değerlendirme anketi davet mektubu

EK 17- Görüşme İzin Formu

EK 18- Öğretim Elemanı Gözlem İzin Formu

EK 19- Dijital Öğrenme Anketi

EK 1. Dijital Dönüşüm Planı Oluşturan Üniversiteler

Üniversite	Web Sitesi	YAPILANLAR / YAPILMASI PLANLANANLAR
University of California	https://merage.uci.edu/research-faculty/centers/digital-transformation/executive-programs.html	**Dijital Dönüşüm Merkezi** • Dijital Dönüşüm Merkezinin kurulması • İş dünyasına yönelik sertifika programları düzenlenmesi • Dijital Dönüşüm Yüksek Lisans Programı • Konferanslar düzenlenmesi • Üniversite-sektör işbirliğinde bir forum düzenlenmesi (üyelik temelli) • Dijital ekonomi, dijital hizmetler, dijital iş modelleri, büyük veri ve veri analizi, güncel dijital akım ve uygulamalara yönelik araştırma yapan ekiplerin kurulması
University of Leicester	https://www2.le.ac.uk/institution/digital-campus/documents/university-of-leicester-digital-strategy.pdf	**Dijital Dönüşüm Stratejisi** • Tek bir dijital ekosistem oluşturulması (öğrenme-öğretme süreçlerine tek arayüzden ulaşılması) • Tüm iş süreçlerinin dijital ortama aktarılması • Bilgi, medya okuryazarlığı, dijital ortamda işbirliği ve eğitsel süreçlerin dijital ortamlara taşınması konularında eğitimler verilmesi • Tüm dijital eğitsel malzemelerin tek bir yerde toplanması • Personelin dijital kimliğinin oluşturulması
University of Northampton	https://madmagz.com/magazine/1063020#/page/16	**Dijital Dönüşüm Stratejisi** • Harmanlanmış öğrenmeye vurgu • Sanal kampüs turu • Tüm programların ders içeriklerine mobil uygulamadan erişim • Öğrenci ve öğretim elemanlarını bir araya getiren projeler • Öğrencileri sektörden önemli isimlerle bir araya getiren, forum olarak işlev gören bir web sitesi • Öğrenciler arası teknoloji üretmeye yönelik yarışmalar (Nesnelerin İnterneti) • ET uzmanları ve insan kaynakları birimiyle ortaklaşa sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması-düzenlenmesi • Öğrencilerin ve personelin etkinliklerinin (eğitim, sosyal yardım, informal öğrenme ortamları) blokzincir uygulamasıyla kaydedilip dijital öğrenme pasaportunun oluşturulması • E-atık yönetimi projesi (sürdürülebilirlik) • Veri depolama, işleme, işbirliği ve güvenlik araçlarının güncellenmesi
Brown University	https://www.brown.edu/initiatives/digital-transformation-project/why	**Dijital Dönüşüm Projesi** • Öğretim elemanları, öğrenciler, mezunlar ve dış paydaşları kapsayan bir ekosistem • Kurum içi iletişim ağlarının oluşturulması ve bu ağlar aracılığıyla dijitalleşmeye yönelik projelerin yürütülmesi • Araştırma ve eğitim süreçlerinde bulut teknolojilerinin yaygınlaştırılması • Tüm dijital ortaların entegre sistem haline getirilmesi

		• Kişiselleştirilebilir arayüz tasarımı
University of Queensland	https://digital-transformation.uq.edu.au/	• Tüm idari ve mali süreçlerin dijital ortamda gerçekleştirilmesi • Mobil uygulama ve web arayüzün zenginleştirilmesi, kişiselleştirilebilir hale getirilmesi • Üniversitede düzenlenen tüm etkinliklerin yayınlandığı bir web-platformu hazırlanması • Makine öğrenmesi ve yapay zekâ ile idari süreçler, öğrenci başarısı, kurumsal etkililik, risk yönetimi gibi konularda dijital teknolojilerin kullanılması • Dijital dönüşüm süreçleri için fon oluşturulması • Kurum içi ve dışı ile iletişimde doğrudan tek bir mesajlaşma ağı oluşturulması • Tüm paydaşlarla iletişimi güçlendirmek • Dijital kapasiteyi artırmak için uzman kadroların oluşturulması • Öğrenci başarısı, öğrenme-öğretme süreçleri, keşif ve araştırma konularında toplumsal projeler üretmek • Tüm dijital pazarlama süreçlerinin bütünleşik sistem üzerinden yürütülmesi • Kullanıcı deneyimlerinin sürekli takibi ile profile özgü bireyselleştirilmiş hizmet sunumu • Öğrenme yaşam döngüsünün sürekli takibinin yapılması • Kurumiçi ve kurumlararası araştırma işbirlikleri için ortak bir platform kurulması • Tüm iş takip süreçlerinin (yazışmalar-ödemeler, işe alım vb.) Dijital ortama taşınması • Öğrenme öğretme süreçlerinin öğrenme yönetim sistemine taşınması • Mobil uygulama aracılığıyla bireyselleştirilmiş bildirimlerin sağlanması • Gelecekteki öğrenciler için tanıtımların yapılması ve bu tanıtımların tüm platformlardan tanıtılmasının sağlanması • Bulut bilişim altyapısına yatırım yapılması
The University of Nottingham	https://www.nottingham.ac.uk/artsdigitalhub/artsdigitalhub.aspx	**Dijital Dönüşüm Merkezi** • Öğretim elemanlarının hazırlayacakları digital öğrenme malzemelerinin tasarım ve üretimi için altyapı ve tasarım desteği sağlanması, eğitimler verilmesi • Öğrencilere destek hizmeti verilmesi- öğrenme öğretme süreçleri ve yeni beceriler geliştirme için gönüllülük projeleri • Araştırma süreçlerinde öğretim elemanlarına destek verilmesi, araştırmalarda dijital altyapı, veri analizi, verilerin görselleştirilmesi, dijital sunum gibi konularda destek verilmesi • Dijital araştırma süreçleri için çalıştaylar, projeler üretilmesi • Öğretim elemanlarına düzenli eğitimler düzenlenmesi
The University of Edinburgh	https://www.ed.ac.uk/digital-transformation	**Dijital Dönüşüm Girişimi** • Üniversitenin dijital platformlarında kullanıcı bazlı bildirim sisteminin kullanılması • Yazılım personelinin bilgilerinin sürekli güncel kalması için sürekli gelişim eğitimleri

		• Üniversitenin dijital platformlarının tamamında standardın sağlanması • Üniversitenin kurumsal girişimlerine ilişkin verilerin tek bir veri tabanında toplanması ve bu veritabanının analizinin gelecekteki girişimler için kullanılması • Uygulama Programlama Arayüzünün (API) kurumda toplanan verileri farklı şekillerde işlenebileceği granüler bir yapıya çevrilmesi • Sistem güvenliğinin geliştirilmesi • Kurumun ana dijital dönüşüm programlarına dâhil olmayan bireysel girişimleri destekleyecek farkındalık programlarının düzenlenmesi • Elektronik belge yönetim sisteminin geliştirilmesi ve ofis 365 kullanımının optimizasyonu • Öğrenci epostalarının kullanıcı ismine göre bireysel olarak tanımlanması
Unıversity of St. Thomas	https://www.stthomas.edu/its/about/digitaltransformation/	**Dijital Dönüşüm Vizyon Belgesi** **Müşteri deneyimi** • Teknoloji destek birimiyle kullanıcı deneyimlerinin sürekli olarak anketler, toplantılar, odak grup görüşmeleriyle takip edilmesi, çevrimiçi deneyimin kullanıcı geribildirimlerine göre geliştirilmesi • Üniversite paydaşları arasında bireyselleştirilmiş, dinamik iletişim kanallarının oluşturulması **İşbirlikleri** • Akademik İlişkiler birimiyle ortaklaşa çalışarak üniversitenin öğrenme-öğretme stratejisinin belirlenmesi • Akademik birimlerle ortaklaşa çalışıp çevrimiçi programların ve sertifika programlarının artırılıp yaygınlaştırılması • Öğretim elemanlarının teknolojiyi etkili kullanımı için öğretim elemanlarına destek hizmetlerinin sunulması • Öğretim elemanlarının yenilikçi öğrenme yöntemlerini denemeleri, geliştirmeleri için işbirliği yapabilecekleri fiziksel mekânlar oluşturmak • Beceri tabanlı eğitim gibi stratejilerin yaygınlaştırılması • Araştırmalara hibe hazırlığı, teknoloji seçimi gibi konuları da kapsayacak şekilde bilişim desteği sağlamak • Akademik birimlerle dijital rozetlere dayalı çevrimiçi öğrenme deneyimleri tasarlaması için işbirliği yapmak • Akademik birimlerin 3 yıllık dijital teknoloji stratejilerini belirlemelerini sağlamak • Kurumun dijital kimliğinin dönüşümünün sürekli tanıtımını yaparak dijital görünürlüğünü arttırmak • Diğer kuruluşlarla ortaklıklar yaparak ortak yol haritaları hazırlamak • Yatırımcılarla ortaklıklar kurarak son teknoloji eğilimlerini göstermek • Yayın ve sunumlarla fikirler, stratejiler ve erişilen sonuçlarla ilgili akademik camiada fikirleri paylaşmak **Akıllı teknolojiler** • Öğrenci katılımı ve başarısını arttırmak için konum tabanlı öneriler, yemekhane hizmetleri, notlar, olaylar,

		haberler, hatırlatıcılar gibi bireyselleştirilmiş bildirimler sunulması • Platform ve araç bağımsız kesintisiz öğrenme deneyimi tasarımı • Bireysel veri güvenliğini geliştirmek • Bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi tasarımı **Temel Bilişim** • Kampüs ve personelin ihtiyaçlarına esnek, ölçeklenebilir çözümler üretmek için bulut teknolojilerine odaklanmak • Yeni nesil girişimcilik sistemlerine odaklanmak • Güvenlik altyapısının sağlamlaştırılması • Risk yönetimi için kurtarma planı ve iş sürekliliği planı kullanmak **Dijital Strateji Geliştirme** • Veriye dayalı kurumsal strateji geliştirme • Analitikler ve makine öğrenmesi konularında beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi • Eğitim, koçluk, danışmanlık fırsatlarıyla İşlevsel ve davranışsal becerileri de kapsayan kariyer liderliği çerçevesi oluşturmak • Bilişsel ve kültürel çeşitliliği yansıtan çapraz işlevli ekipler kurmak
University of Cologne	https://www.digital.uni-koeln.de/	**Dijital Dönüşüm ve Değerler Üretimi Girişimi** Pazarlama, Bilgi Sistemleri, Psikoloji ve Ekonomi alanında araştırmacılarla oluşturulan çok disiplinli girişim. Özellikle araştırma alanında faaliyet gösteren üniversite araştırmalarında özellikle şu konulara odaklanmaktadır: • Müşteriler dijital dönüşümden ne zaman ve nasıl faydalanabilir? • Firmalar dijital dönüşümden ne zaman ve nasıl faydalanabilir? • Toplum ve toplum içindeki bireyler dijital dönüşümden ne zaman ve nasıl yararlanabilir? • Hizmet ve etkinlikler: • Dijital dönüşüme yönelik kurumlara destek • Müfredatlara dijital dönüşümle ilgili dersler konulması • Kurum ve kuruluşlarla ortak seminer, çalıştay ve araştırma programlarının yürütülmesi
Qatar University	http://www.qu.edu.qa/offices/president/strategic-initiatives/digital-transformation	**Dijital Dönüşüm Stratejisi** • Hedef 1 (Dijital Kültür ve Yetkinlik): Katar'da dijital ekonomiyi ve toplum dönüşümünü kolaylaştırmak için dijital kültür ve yetkinliği geliştirmek • Hedef 2 (Sayısallaştırıcı Sektörler): Sonuçlarını ve etkilerini iyileştirmek için QU'daki faaliyetleri ve süreçleri dijital olarak dönüştürmek • Amaç 3 (Dijital Olarak Optimize Edilmiş ve Akıllı Kampüs): QU Dijital Olarak Optimize Edilmiş ve Akıllı Kampüsü Gerçekleştirmek • Hedef 4 (Ulusal Dijital Etki): QU'yu ulusal dijital ekosistem geliştirmenin itici gücü olarak ve dijital inovasyon ve dönüşüm alanında uluslararası lider konumda konumlandırmak
Fordham University	http://www.fordhamcdt.org/	**Dijital Dönüşüm Merkezi** **Konferanslar** • Teknolojik yenilik ve girişimcilik

		• Dijital Dönüşüm Zirvesi • Sürdürülebilir Enerji ve Tasarım • Dijital Kentler **Çalıştaylar** • Yöneticiler için büyük veri analitikleri • İleri analitikler • Bulut bilişim uygulamaları **Öğrencilere Yönelik etkinlikler** • Öğrenci bursları- araştırma ve yayın • Proje fonları • Staj imkânları-İş analitikleri ve veri bilimi • Kent projeleri - yeşil kent • Yüksek lisans programı - iş analitikleri • Birleşmiş Milletler ile ortak proje **Dış Ortaklıklar** • Seminerler • Burslar • Konuk yöneticiler **Araştırma** • Konuk araştırmacılar • Yayınlar • Tasarım laboratuvarı • Yapay Zekâ Laboratuvarı
Athabasca University	https://www.athabascau.ca/vpit-cio/rise.php	**5 Yıllık BT Stratejisi** **Odak** • Öğrenme süreçlerinin esneklik ve erişilebilirliğini arttırmak • Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve dijital pedagoji, uygulamalı artırılmış zekâ ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinde sürekli yenilik yapmaları için öğrencilere, profesörlere ve araştırmacılara ortak bir çalışma alanı sağlayan bulut tabanlı bir dijital öğrenme ortamı oluşturmak • Öğrenci ve öğretim elemanlarının ihtiyaç duyduğu platformları oluşturmak • Zengin çoklu ortam öğeleri, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ kullanımı **5 Yıllık Plan** • Athabasca Üniversitesi'nin, yeniden tasarlanmış yarı sanal AU organizasyonunu ve öğrenciler için yenilikçi öğrenme ortamını sağlayacak dijital stratejisini oluşturmak • Veriye dayalı, esnek ve uyarlanabilir mobil ve ilgi çekici bir öğrenci işleri çerçevesi oluşturmak için AU öğrencilerinin mevcut BT ürünleri ile ilgili dijital deneyimlerini belirlemek • Öğretim elemanları, personel ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için gereken iş zekâsına zamanında erişmelerini sağlamak için erişilebilir, kullanıcı dostu veri toplama ve raporlama becerileri geliştirmek • Dijital öğrenme alanındaki Ar-Ge çalışmalarını desteklemek için bulut tabanlı altyapı ve araçlar sağlamada öğretim elemanlarına ve öğrencilere destek veren bir yaratıcı Tasarımcılar, ürün tasarımcıları ve

		ürün geliştiricilerden oluşan bir ekibin yanı sıra bir Yenilikçi Tasarım, Mühendislik ve Mimari (IDEA) modeli oluşturmak • Kurumsal ve bölünmüş sistemler arasındaki yapay ayrımı ortadan kaldırmak ve BT yönetişimini üniversitedeki Dijital Yönetişim'e dönüştürmek, tüm üniversite dijital ihtiyaçları için işbirliği, mali sorumluluk, şeffaflık ve esneklik sağlamak • AU'nun teknolojik varlıklarını güçlendiren teknolojiyle ilgili ortaklıkların uygulanabilirliğini araştırmak ve ortak olarak geliştirilen, paylaşılan hizmetler veya kaynaklara erişim olanakları sağlamak için endüstri, hükümet ve diğer ortaöğretim sonrası ve K-12 kurumlarıyla ortaklıkları güçlendirmek veya geliştirmek • Sürdürülebilirliği ve öğrenciler, personel ve öğretim elemanlarının güvendiği dijital öğrenme ürün ve hizmetlerinin birlikte çalışabilirliği, ölçeklenebilirliği, güvenliği ve kullanılabilirliğini geliştirmek • Sürekli gelişim felsefesiyle ET yeteneğini ve süreçlerini ürün geliştirme ve mülkiyette yükseköğrenimde en iyi uygulamalara dayanan yeni çıkan çözümlere odaklamak • Çevrimiçi üniversiteler için bulut altyapısı yönetiminde Kanada'nın lider teknik ekibi olarak, yüksek kaliteli dijital öğrenmeye erişimi Kanada'da, Alberta'da, kırsal bölgelerde ve uzakta yaşayan öğrenciler için genişletmek
The University of Auckland	https://cdn.auckland.ac.nz/assets/auckland/about-us/the-university/official-publications/other-publications/digital-strategy-01feb-2018-slt-endorsed-final.pdf	**Dijital Strateji** **Araştırmacılara yönelik**: • Keşfi teşvik etmek, araştırmanın etkisini ve iletişimini artırmak ve araştırma yatırımı ve stratejisini yönlendirmek için araştırma analitiği ve görselleştirme kullanılacaktır. • Araştırma yönetimi süreçleri, Araştırma Destekleme Programının Geliştirilmesi ile birlikte dijitalleştirilecek ve otomatikleştirilecektir. • Araştırmacıların, ülke genelinde ve dünyadaki ortaklarla kolayca ve güvenli bir şekilde paylaşmaları ve işbirliği yapmaları sağlanacaktır. • Bağlantılı, açık, tekrarlanabilir ve doğrulanabilir araştırmayı teşvik etmek için araştırma iş akışı ve çevrimiçi dizüstü bilgisayar teknolojileri sağlanacaktır. **Öğrencilere Yönelik:** • Öğrencilerin Üniversite ile etkileşimlerini ve akademik ilerlemelerini takip etmelerini sağlayan bir öğrenci yolculuğunun uygulanmasını desteklemek • Doktora Hizmet Sunumu Stratejik İncelemesinin fikir ve önerilerini Öğrenci Dijital Stratejisi ile birlikte değerlendirme ve uygulama • Üniversite tarafından kullanılan Müşteri İlişkileri Yönetimi çözümlerini ve süreçlerini gözden geçirmek ve bunların öğrenci analitiği ve öğrenci yolculuğuyla nasıl ilişkili olduğunu anlamak

		• Öğrenci deneyimine ilişkin bütüncül bir anlayışı etkinleştirmek ve doğrulamak ve öğrenci deneyiminin kişiselleştirilmesine bir girdi sağlamak için sürekli öğrenci analizini kullanmak • Uyarlanabilir öğrenme ve yapay zekâ gibi tekniklerin pedagojik yaklaşımını denemek ve anlamak **Öğretim elemanlarına yönelik** • Öğrenme Yönetim Sistemi, Ders Kaydı ve öğretmen deneyimi ve pedagojik ihtiyaçların yönlendirdiği fiziksel öğrenme alanlarının sürekli geliştirilmesi • Tüm disiplinlerden öğrencilerden beklenen beceri ve yeteneklerin daha da geliştirilmesi için lisansüstü profilinin sürekli olarak uygulanması • Kişiselleştirilmiş öğrenme ve öğretme gereksinimlerini karşılayan yazılım teslim hizmetleri, bilgi işlem laboratuvarı erişimi ve yüksek performanslı bilgi işlem kaynakları • Öğrenme ve öğretme için dijital hizmetlerin konfigürasyonunu ve sunumunu optimize eden ve öğrenme tasarımına veri sağlayan, dijital değerlendirme sağlayan ve öğrencilere ve öğretmenlere hızlı, düzenli geri bildirimleri artıran öğrenme analizleri • Bireyselleştirilmiş öğrenmeye dayalı yeni nesil dijital öğrenme ortamının temellerinin atılması. **Personele Yönelik** • Dijital becerilerin ve yetenek boşluklarının ölçülmesi ve tanımlanması ve bunlara yönelik etkili öğrenme ve gelişim deneyimlerinin tasarlanması • Öğrenme ve gelişim sağlamak için deneyim platformlarını modernleştirmek ve dönüştürmek • İşe Alım Teknolojileri projesinin yararları ile becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesi, • Sayısallaştırılmış formları, düzenli onayları ve personel için provizyon süreçlerini uygulamaya ve geliştirmeye devam etmek. **Mezunlar ve Dış paydaşlar** • Dijital işletme tekniklerini kullanarak kilit stratejik anlaşmaların görünürlüğünü ve koordinasyonunu iyileştirmek için fırsatları belirlemek ve anlamak • Mezunlarla İlişkiler ve Geliştirme Entegre Dijital Hizmetler Programını Sunmak • Müşteri İlişkileri Yönetimi'nin stratejik incelemesiyle, özellikle de Stratejik Katılım perspektifinden ilgilenmek, • Araştırma Desteğinin Geliştirilmesi Programının dış paydaşlarıyla koordinasyon sağlamak
Université De Genève	https://www.unige.ch/numerique/en/about/digital-strategy-office/	**Dijital Strateji** **5 alanda stratejik plan ve eylem planı** • Öğretim ve araştırma için dijital teknoloji • Açık, bağlantılı bilim için dijital çözümler • Toplum hizmetinde dijital uzmanlık • Üniversite topluluğu için dijital araçlar • Üniversitenin dijital dönüşümü için yönetişim
Concordia University	https://www.concordia.ca/about/strategic-	**Dijital Strateji** **İzlenen yol** *Dijital Strateji Projesi ekibinin kurulması*

	directions/digital-strategy.html	*Planlama Komitesi:* Akademik personel ve yöneticilerden oluşan bir grup her akademik dönemde iki kez toplanacaktır. *Koordinasyon komitesi:* Çapraz işlev üstlenen temsilcilerden ve bireysel projelerden oluşan koordinasyon komitesi, özel etkinlikler, aylık ilerleme raporları ve bütçe denetimi dahil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere proje faaliyetlerinin ve teslimatların koordinasyonunu sağlamak için haftalık olarak toplanır. • Öğrenciler, öğretim elemanları, idari personelle toplantılar, bireysel görüşmeler, çalıştaylar yapılması ve kapsamlı öğrenci anketinin uygulanması • Paydaş görüşlerinin değerlendirilmesinden sonra dönüşüme yönelik sekiz alanda tüzük hazırlanması • Vizyon Belgesi taslağının hazırlanması ve sunular, paydaşlardan yol haritasında belirlenen 11 projeye yönelik geribildirim alınması • Planlama komitesi ve uygulama komitesi toplantısı-bulguların değerlendirilmesi • Sonuç raporlarının oluşturulması • Dijital envanter: Dijital Strateji Destek Ekibi, Concordia'nın mevcut dijital ortamını haritalamak için kurumsal sistemler, yazılım, fiziksel kaynaklar ve öğretme, öğrenme, araştırma ve yönetim için kullanılan akademik olmayan bir envanter toplamaktadır. Bu sayede tüm paydaşların üniversitenin var olan kaynaklarına farklı yollardan erişmesinin yolları araştırılmaktadır. • Dijital Gelecekler Konuşmacısı Serisi: Dijital Gelecekler Konuşmacısı Serisi'nin bir parçası olarak üniversiteye çeşitli düşünce liderleri gelecek. Görüşleri, Concordia topluluğunun üyelerine, dijitalin bugünü ve geleceği nasıl şekillendirdiğini düşünmeleri için ilham verecek. Tüm etkinlikler halka açıktır. (Etkinliklere ait ses kayıtları (podcast) çevrimiçi ortamda yayınlanmaktadır.) **Projeler:** • Artırılmış Gerçeklik, Sanal Gerçeklik ve Simülasyonlar: Concordia'nın sunduğu kredili derslere endüstri düzeyinde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve simülasyon temelli öğrenmeyi getirmek için teknik, altyapı, ekonomik ve benimseme modellerini geliştirmek ve yaymak. • Dijital Beceriler: Öğrencilere, öğretim elemanlarına ve personele, çok yönlü bir yaşam boyu öğrenme arayışının bir parçası olarak dijital yeteneklerini sürekli geliştirme uygulamalarını benimseme fırsatı verin. • Süreç İnceleme ve Hizmetlerin Yeniden Tasarımı: Kullanıcıların insan etkileşimlerine olan gereksinimlerini karşılarken, süreçleri ve hizmetleri gözden geçirin, dijitalleşmeden en üst düzeyde yararlanarak yeniden tasarlayın ve yenilikçi tasarım yaklaşımlarını benimseyin. • Concordia Hub: Öğretim üyeleri, personel ve öğrenciler için kişiselleştirilmiş ve temel bilgi ve hizmetlere kesintisiz, güvenli ve güvenli bir erişim almalarını sağlayacak tek bir giriş noktası oluşturun.

		• Açık Eğitsel Kaynakları (AEK): Uygun fiyatlı ders içeriğini ve katılımcı öğretme ve öğrenme deneyimlerini desteklemek için dijital yayıncılık altyapısını kullanarak Concordia'da Açık Eğitsel Kaynakların benimsenmesini ve yaratılmasını kolaylaştırın. • Öğretme ve Öğrenmede Yenilik Laboratuvarı: Ekonomi ve iş piyasasındaki yıkıcı değişimlere, öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerindeki değişikliklere ve yeni teknolojilere yanıt olarak yeni nesil, dijital olarak geliştirilmiş öğrenme deneyimlerinin prototipinin oluşturulması • Ders Kayıtları: Teknolojik yönlerin ötesinde, ders kayıtları ile ilgili konularda daha geniş bir bakış açısı kazanın ve nasıl devam edileceğine dair önerilerde bulunun. • Oryantasyon: Yeni gelenleri (öğrenciler, öğretim üyeleri, personel) ve yeni rolleri Concordia'ya sorumlulukları doğrultusunda yönlendirmek için entegre ve düzenli bir yaklaşım geliştirmek.
La Trobe College Australia	https://www.latrobecollegeaustralia.edu.au/digital	**Dijital Dönüşüm Projesi** **Öğrenme-Öğretme süreçlerine odaklı altı adım:** 1. Yönlendirme grubunun kurulması ve Öğrenme ve Öğretme ilkelerinin geliştirilmesi • Çok disiplinli yönlendirme grupları aylık olarak toplanmakta ve öğrenme ve öğretme ilkelerini uygulamaya yönelik çalışmaktadır. • Genel öğrenme ve öğretme ilkeleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir: • Programlar arasında kademeli, gelişimsel bir yaklaşım. • Becerileri geliştirmek ve uygulamak için öğrencilere yönelik aktiviteleri kapsayan ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturmak • Topluluklar kurmak ve öğrenciler, öğretmenleri ve akranları arasındaki bağlantıları teşvik etmek. • Öğrenmeyi desteklemek ve öğrenmenin gerçekleştiğine ilişkin geribildirimler sağlayan Kişiselleştirilmiş öğrenme • Öğrencilerin ileride teknoloji yönünden zengin ortamlardaki çalışmalara hazırlanmalarını desteklemek amacıyla teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme, 2. Çalışma grupları oluşturmak ve her dönüşüm alanının yönetimini planlamak • Akademisyenlerden ve profesyonellerden oluşan çalışma grupları, müfredatın yenilenmesini sağlamak için bireysel konu planları oluşturmuşlardır. Geçişi desteklemek için çalışma gruplarındaki kilit liderler eğitime katılmış, geçiş zaman çizelgelerini oluşturmuş ve tüm personelin bilgi açığını desteklemek için stratejiler geliştirmiştir. 3. Müfredat Dönüşüm Aşaması I - örnek birimlerin müfredat geliştirmesi

		• Çalışma grupları örnek birimler üzerinde çalışmakta ve teknik uygulamaları ilk elden deneyimleme sürecindedir. 4. Müfredat Dönüştürme Aşaması II - birimlerin toplu gelişimine başlanması 5. Müfredat Dönüşüm Aşaması III - birimleri geliştirme ve iyileştirme 6. Moodle üzerinden öğretim elemanları için mesleki gelişim
University Of Agder	https://cedit.uia.no/	**DİJİTAL DÖNÜŞÜM MERKEZİ** **Projeler** • İlkokul öğrenci ve öğretmenleri için profesyonel dijital yeterlilik (Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle) • Agder'de ortak teletıp çözümü (Telma) 2016-2018 • BIT destekli yönetişim alanında Bilimsel Temeller Eğitim ve Girişimcilik Faaliyetleri • PhD Projesi: Kamu kuruluşları ve değişimle başa çıkma becerileri • PhD Projesi: Sokak Düzeyinde Bürokraside Dijital Tedbirlerin Kabulü ve Etkisi **Etkinlikler** • Dijital dönüşüm konferansı • Sørveiv Tech- Teknoloji ve İş konferansı • Belediye-Üniversite yuvarlak masa toplantısı- Toplumun dijital dönüşümü ve bilgi ihtiyaçları • Ph.D. bursları • Kamu sektörünün dijital dönüşümü ve diğer paydaşlarla yeni işbirliği biçimleri • Çocuk refahı ve dijitalleşme • Sosyal medya ve ergenlik • Dijital dönüşüm politikası • Dijital dönüşüm, sosyal medya ve politik iletişim • Zorunlu veya yükseköğrenimin dijital dönüşümü • İskandinav bağlamında akıllı şehirler ve bölgeler • Sürdürülebilir toplumlar için dijitalleşme • (Büyük) veri analitiği uygulamalarının kullanımıyla sosyal inovasyon ekosistemlerinin kavramsallaştırılması ve tanımlanması • İklim değişikliği iletişimi, bilimsel ve politik iletişim, demokratik katılım ve sosyal medya • Yapay zekâ, Nesnelerin İnterneti, blokzincir, özerk nesneler, dijital ikizler, sanal, artırılmış veya karma gerçeklik gibi teknolojilerin kasıtlı ve istenmeyen sonuçları • Dijital etik ve gizlilik
Norwegian University Of Science And Technology	https://www.ntnu.edu/digital-transformation	**Dijital Dönüşüm Girişimi** Amaç: NTNU, Norveç'i uluslararası pazar için dönüştürücü dijital teknolojinin önde gelen sağlayıcılarından biri yapmak 9 Proje, 48 kişiye doktora pozisyonu **Projeler:** • Kentsel Su Taşımacılığı için Özerk Tam-Elektrikli Yolcu Feribotları • Dijital Ekonomi • Dijital Altyapılar ve Vatandaşların Güçlendirilmesi • Tıbbi Dijital İkizim (MYMDT) - Temel Hipertansiyon Yönetimi ve Tedavisi için Dijital İkiz

		• Rasyonel Alaşımlı Tasarım • Biyoçeşitlilik için Vatandaş Bilimini Dönüştürmek • Trondheim Analytica: Avrupa vatandaşlarının sosyal medya profillerinin incelenip siyasi bakış açılarının ve duygularının incelenip etkili sosyal medya kampanyalarının özelliklerini belirleme • Blockchain Teknolojisi ile Dijital Toplumda Güven ve Şeffaflık • Vahşi Suların Dünyası (WoWW) • Doğal Tehlikelerin Oyunlaştırılması

EK 2. Analiz Aşaması Alanyazın Taramasında Kullanılan Kaynaklar

DOKTORA TEZLERİ	
[1]	Ünlüer, S. (2010). *Engelliler entegre yüksekokulu'ndaki bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
[2]	Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
[3]	Önkol, P.E. (2011). *Perceptions of professional development at bilkent university faculty academic english program*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[4]	Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[5]	Arkün, S. (2012). *Fakülte - okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
[6]	Arat, T. (2011). *İletişim teknolojilerinin yükseköğrenim kurumlarında öğretim amaçlı kullanımı: Selçuk üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[7]	Elçi, A. (2012). *Faculty beliefs and needs: Opening the gate to ıct-based professional development in teaching and learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
[8]	Yecan, E. (2012). *Investigation of early-career faculty members' teaching related needs and evaluation of an online environment designed to support the instructional development of prospective faculty*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
[9]	Salar, H.C. (2013). *Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye hazırbulunuşlukları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü
[10]	Berigel, M. (2013). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[11]	Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[12]	Pektekin, P. (2013). *Web tabanlı uzaktan eğitimde Teknoloji kabulünün eğitim becerisi üzerindeki rolü: Türk üniversitelerinde akademisyenler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[13]	Selçuk Köse, D. (2014). *Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre müzik öğretmenliği lisans programlarında müzik teknolojilerinin kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[14]	Muhametjanova, G. (2014). *Barriers and enablers of technology integration into instruction in the kyrgyzstan-turkey manas university*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
[15]	Haseski, H. İ.M. (2015). *Öğretim elemanlarına göre yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler: Anadolu üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[16]	Gözalan Çiçek, F. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

[17]	Çilsalar, H. (2017). *Investigating faculty members' technology integration intention and behavior: A case of a higher education institution*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	
[1]	Gömceli, G. (2009). *Moda tasarımı eğitiminde Bilgisayar destekli öğretime yönelik Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[2]	Zereyalp, S.A. (2009). *Efl teacher educators' attitudes towards call: case of turkish state universities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[3]	Küçük, T. (2009). *University preparatory school students' and teachers' Perceptions of computer-assisted language learning environment*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[4]	Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[5]	Ercan, S. (2010). *Eskişehir osmangazi üniversitesi yabancı diller bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[6]	Üstün, A.B. (2011). *Böte öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[7]	Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü
[8]	Mustafa, M. Q. (2011). *Öğretim elemanların öğretim amaçlı internet kullanımları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[9]	Taş, S. (2011). *The impact of teacher portfolios on promoting professional development: A case study at namık Kemal university*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[10]	Kukul, V. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[11]	Yılmaz, Y. (2011). *Mobil öğrenmeye yönelik lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[12]	Akcengiz, S. A. (2012). *Öğretim teknolojilerinin kullanılma durumlarına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri (gazi eğitim fakültesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[13]	Özel, A.G. (2013). *The use of the internet and web 2.0 tools among efl instructors*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[14]	Kırksekiz, A. (2013). *Sosyal ağlardan facebook'un kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (saü örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[15]	Kabadayı, B. (2013). *A study on professional development needs of efl instructors working at a foundation university*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[16]	Muyan, E. (2013). *A case study on elt teachers' perceptions towards professional development activities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[17]	Mır Moftakhari Mahkhah Fard, M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of hacettepe university*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[18]	Arslan, O. (2013). *Current use of instructional technology by metu faculty: Barriers and enablers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

[19]	Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[20]	Sökücü, F. M. (2014). *A study on the attitudes of elt teachers toward computer assisted language learning*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[21]	Akçayır, G. (2014). *Öğretim üyelerinin eğitim ortamlarında sosyal ağları kullanma durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[22]	Aydan, L.S. (2014). *Student and teacher perceptions on benefits and challenges of using blogs in english in foreign language reading classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[23]	Sazak, M. K. (2014). *The attitudes of elt instructors toward blended learning at zirve university*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[24]	Akşit, O. (2014). *Investigating the instructors' attitudes towards the use of information and communication technologies (ict) in higher education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[25]	Özdoğan, S. (2014). *Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları öğretim elemanlarının bilgisayar destekli müzik öğretimine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[26]	Başıbüyük, B. (2015). *Erzincan üniversitesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[27]	Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[28]	Turan Güntepe, E. (2015). *Eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının eş merkezli halka modeline göre teknoloji entegrasyon sürecini değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[29]	Kol, E. (2015). *Farklı programlardaki öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum aşamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[30]	Sadıç, F. (2015). *A comparative study on efl instructors' attitudes Towards professional development activities in state and foundation universities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[31]	Yalçın Tepe, F. D. (2015). *Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[32]	Umurhan, H. (2015). *Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar: gazi üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü
[33]	Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[34]	Bayrak, M. (2015). *Öğretim üyelerinin internet üzerinden herkese açık kurs yürütme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[35]	Yıldırım, Z. (2015). *Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerine olan tutumlarının ve yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[36]	Murat, D. (2016). *English language instructors' perceptions and use of interactive whiteboards in english as a foreign language classrooms*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[37]	Tayşı, E. (2016). *İngilizce öğretiminde bir öğrenme yönetim sisteminin harmanlanmış öğrenme bağlamında kullanılmasına yönelik öğrenci ve okutman algıları (Fırat üniversitesi örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[38]	Kabaran, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (tpab) ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

[39]	Aydın, M. (2016). *İhak (mooc) sunmanın öğretim üyeleri ve kurum açısından çıktılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[40]	Deniz, S. (2016). *A study on the perceptions of the students and instructors towards the implementation of blended e-learning at ankara university preparatory school efl program: A case study, a suggestive constructivist perspective*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[41]	Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
[42]	Özkan, A. (2017). *Öğretim elemanlarının eğitsel sosyal ağ kullanım deneyimlerinin incelenmesi: Edmodo örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[43]	Demirer, F. (2017). *English instructors' attitudes toward mobile assisted language learning: A descriptive study*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
[44]	Bolcal, G. (2017). *Efl instructors' self-efficacy about sustaining professional development engagement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[45]	Hilal, G. (2017). *Perceived roles and competencies of english language instructors in online learning environments*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
[46]	Aka, N. (2017). *Açık erişim ve akademisyenlerin açık erişim farkındalığı: Fırat üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
BİLİMSEL MAKALELER	
[1]	Sadi, S., Şekerci, A.R., Kurban, B. Topu, F.B. Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T., & Göktaş, Y. (2008). Öğretmen Eğitiminde Teknolojinin Etkin Kullanımı: Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 43-49
[2]	Bilgiç, H.G., Doğan, D., & Sadi Seferoğlu, S.S. (2011). *Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu: ‹ihtiyaçlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yükseköğretim Dergisi, 1(2):80-87, doi:10.2399/yod.11.080
[3]	İnan, C. (2013). Dicle üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 66-73
[4]	Sharma, S., Gülseçen, S., Özen, Z., & Kartal, E. (2015). Assessing E-learning Readiness of Instructors in Turkey. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 13-28
[5]	Paksoy, H.M., & Tiar, A. (2017). E-learning readiness of faculty members: A comparative study between 20 August 1955- Skikda University in Algeria and Kilis 7 Aralık University in Turkey. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 77-89
[6]	Baran, E. (2015). Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model. *Journal of Computers in Higher Education*, 28, 45–71 DOI 10.1007/s12528-015-9104-7
[7]	Koç, M., Demirbilek, M. , Yılmaz İnce, E. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Education and Science*, 40(177), 297-311
[8]	Baran, E. (2016) Examining the benefits of a faculty technology mentoring program on graduate students' professional development, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(3), 95-104, DOI: 10.1080/21532974.2016.1169958
[9]	Yerin Güneri, O., Eret Orhan, E., Çapa Aydın, Y. (2017). Professional development needs of junior faculty: a survey study in a public university in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 73–81. doi:10.2399/yod.17.005
BİLDİRİLER	
[1]	Karal, H., ve Fiş Erümit, S. (2009). Karadeniz teknik üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitime bakışı ve Hazır bulunuşlukları. *Proceedings of 9th International Educational Technology Conference*, Ankara, Türkiye, 6-8 Mayıs 2009, IETC 2009, s.354-360
[2]	Evran Acar, F., Kılıç, A. , Ay, Ş. Kuyumcu Vardar, A., & Kara, R. (2010). Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı. International Conference on New Trends in Education and Their Implications-ICONTE 11-13 Kasım, 2010 Antalya-TÜRKİYE

[3]	Topu, F.B., Baydas, Ö., Demirel, T., & Karaman, S. (2011). Yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime geçişte öğretim elemanlarının rol değişimleri. *IETC* - May 25-27, 2011 Istanbul, TURKEY
[4]	Akaslan, D. and Law, E.L.C. (2011). Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey. *Proceedings of 2011 IEEE Global Engineering Education Conference*, Amman, Jordan, April 4-6, 2011, EDUCON. pp. 481-490. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc.
[5]	Soydal, İ., Alır, G., Ünal, Y. (2012). Türk Üniversiteleri E-Öğrenmeye Hazır Mı? Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Örneği. 14-15 Haziran 2012, Portekiz 16. Uluslararası Elektronik Yayıncılık Konferansı (16th International Conference on Electronic Publishing, ELPUB 2012

EK 3. Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Çalıştayı – Politika Önerisi Çalışma Davet Mektubu

Sayın katılımcı,

Öncelikle Aksaray Üniversitesi'nde düzenlenen Akademik Bilişim Konferansında 9 Şubat 2017 tarihinde gerçekleştirdiğimiz Yükseköğretimde Dönüşüm Çalıştayımızdaki değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Özellikle dijital teknolojiler aracılığıyla hızlı bir dönüşüm geçiren dünyayla birlikte tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da öğrenenlerin, öğrenmenin doğasının ve öğrenme ortamlarının da dönüşmekte olduğu bulgusuyla yola çıktığımız çalıştayda özellikle yükseköğretimin paydaşlarının bu dönüşümden nasıl etkilendiğini/etkilenmesi gerektiğini ve dönüşümün etkili ve verimli gerçekleşebilmesi için neler yapabileceğini tartışıp bir politika önerisi hazırlamıştık. Bir ortak akıl oluşturabilme ve Türkiye'de yükseköğretimi 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına göre belki de yeniden tasarlayabilme umuduyla küçük bir adım olarak başladığımız bu çalışmayı olgunlaştırıp somut öneriler olarak sunabileceğimiz bir politika önerisi oluşturabilmek umudundayız.

Değerli vaktinizi ayırıp, çalıştayımızda öncelikli olarak ele aldığımız maddeleri geliştirmek, yeni boyut ve maddeler ekleyebilmek için katkıda bulunmanızı dileriz. Hazırlamış olduğumuz bu Google belgesini bir ortak çalışma alanı olarak kullanabilmek adına yorum yapabilme özelliği etkinleştirilmiştir. İlgili maddelere yorum yaparak, maddelere önerilerde bulunarak ve yeni maddeler ekleyerek çalışmamıza katkı sağlamanızı dileriz. Böylece konu hakkında bilgi ve birikime sahip paydaşların öngörü ve deneyimlerinden yararlanarak mümkün olduğunca geniş katılımlı bir öneri hazırlayabiliriz.

Şimdiden katkılarınız ve işbirliğiniz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dileriz.

Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL (aeozkul@anadolu.edu.tr)
Okt. Ela AKGÜN ÖZBEK (eakgun@anadolu.edu.tr)

EK 4. Odak Grup Görüşmesi Çalışma Takvimi

ZAMAN	**ETKİNLİK**
Şubat-Mart 2017	Katılımcıların belirlenmesi
31 Mart 2017	Katılımcıların telefonla odak grup görüşmesine davet edilmesi
1 Nisan 2017	Davet ve teşekkür e-postalarının gönderilmesi
17 Nisan 2017	Hatırlatma e-postalarının gönderilmesi
4-25 Nisan 2017	Şehir dışından gelecek katılımcıların ulaşım ve konaklama organizasyonlarının yapılması
5 Mayıs 2017	Şehir dışından gelip konaklayacak katılımcılar için Eskişehir turu ve akşam yemeği
6 Mayıs 2017	Odak grup görüşmesinin gerçekleştirilmesi

EK 5. Odak grup görüşmesi davet ve teşekkür mektubu

Sayın Hocam (Katılımcının ismi),

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında doktora tez çalışmalarımı yürütmekteyim. Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tezim kapsamında öğretim elemanlarının dijital dönüşümde öğrenme ve öğretme süreçlerindeki değişime yönelik pedagojik farkındalıklarının arttırılması ve yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla uzaktan eğitim yoluyla verilecek bir mesleki gelişim modeli oluşturmayı hedefliyoruz. Bu amaçla odak grup görüşmesi gerçekleştireceğimiz uzman görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Daha önce çalışmamıza katılmak için telefon görüşmesi ile verdiğiniz onay için teşekkür eder, şükranlarımızı sunarız. Odak grup görüşmemize uzman olarak katılmanız ve değerli katkılarınızı paylaşmanızdan onur duyacağız.

Odak grup görüşmemizi 6 Mayıs 2017 tarihinde Saat 10:30'da Eskişehir'de gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Eskişehir'de bu tarihlerde düzenlenecek olan çeşitli uluslararası ve ulusal festivaller nedeniyle otellerde, tren ve otobüs seferlerinde doluluk olabileceği bilgisini edindik. Bu nedenle konaklamanızın planlanabilmesi için Eskişehir'e geliş ve Eskişehir'den ayrılış tarihinizi bu e-postayı yanıtlayarak ivedilikle bildirebilirseniz çok memnun oluruz.

Yine aynı şekilde otobüs veya tren tercihinizi de belirtirseniz biletler açıldığında (genellikle yolculuk tarihinden 15 gün önce açılıyor) sefer biletlerinizi temin edip size iletebilirim. Tarihlere göre sefer saatlerinde küçük farklılıklar olmakla beraber şu anda sefer saatleri aşağıdaki tablodaki gibidir:

İstanbul'dan Eskişehir'e ulaşım:

Eskişehir'den İstanbul'a ulaşım:

Tercih ettiğiniz gidiş dönüş tarih ve saatini yine bu e-postayı yanıtlayarak bildirebilirseniz, sizin için uygun olan gün ve saat için biletlerinizi tarafınıza iletebilirim.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Verilerin yorumlanması ve raporlaştırılmasında size ait bilgiler gizli kalacak ve gizliliğiniz korunacaktır. Elde edilen bulguların kullanımı sadece bu çalışma ile sınırlıdır ve başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır.

Araştırmaya ilişkin tüm konularda tez danışmanı Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul'a 0(222)3350580/XXX no'lu telefondan ya da aeozkul@anadolu.edu.tr e-posta adresinden; araştırmacı Ela Akgün Özbek'e 0(222)3350580/XXX nolu iş telefonundan, XXX no'lu telefondan veya eakgun@anadolu.edu.tr e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla,

OKT. Ela AKGÜN ÖZBEK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği Bölümü Ofis A-130
ESKİŞEHİR
İş Tel: 0222 335 05 80 – XXX
Cep Tel: XXX
e-posta: eakgun@anadolu.edu.tr
elaaozbek@gmail.com

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul

EK 6. Odak Grup Görüşmesi Hatırlatma E-Postası

Sayın Hocam (Katılımcının İsmi),

Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tezim kapsamında gerçekleştireceğimiz odak grup görüşmemize katılmak için daha önce verdiğiniz onay için teşekkür eder, şükranlarımızı sunarız.

Odak grup görüşmemizin yer ve mekanı ile ilgili detaylar aşağıdadır.

TARİH: 06 Mayıs 2017 Cumartesi

SAAT: 10:30

YER: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 9. Kat ESKİŞEHİR

Çalışmamıza katılımınız ve değerli katkılarınızı paylaşmanızdan onur duyacağız. Görüşmek dileğiyle,

Saygılarımla,

OKT: Ela AKGÜN ÖZBEK

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İngilizce Öğretmenliği

ESKİŞEHİR

Telefon: XXX

İş: 0222 335 05 80 / XXX

EK 7. Odak Grup Görüşmesi Çalışma Planı

ZAMAN	ETKİNLİK
09:30	Toplanma
09:45	Çay-kahve ikramı
10:00-11:15	Oturum
11:15-11:30*	Kahve molası
11:30-12:30	Oturum
12:30-13:30	Öğle yemeği
13:30-14:45	Oturum
14:45-15:00*	Kahve molası
15:00-16:00	Oturum

***** Sabah ve öğleden sonra oturumları arasında kahve molası planlanmış olmasına rağmen katılımcılar arasındaki etkileşimin yoğun olması nedeniyle oturumlara ara verilmemiş, yalnızca öğlen arası verilmiştir.

EK 8. Odak Grup Görüşmesi İzin Formu

E-DÖNÜŞÜMDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ YETİŞTİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ

GÖRÜŞME FORMU

Tarih: 06 Mayıs 2017 **Saat: 10:30**

Sayın katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında doktora tez çalışmalarımı yürütmekteyim. Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tezim kapsamında öğretim elemanlarının dijital dönüşümde öğrenme ve öğretme süreçlerindeki değişime yönelik pedagojik farkındalıklarının arttırılması ve yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla uzaktan eğitim yoluyla verilecek bir mesleki gelişim modeli oluşturmayı hedefliyoruz. Modelin geliştirilmesi için bu odak grup görüşmesinde e-dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik görüşlerinizi soracağız.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşme süresince ses kaydı alınacaktır. Verilerin yorumlanması ve raporlaştırılmasında size ait bilgiler gizli kalacak ve gizliliğiniz korunacaktır. Elde edilen bulguların kullanımı sadece bu çalışma ile sınırlıdır ve başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır.

Görüşmenin herhangi bir anında görüşmeden ayrılabilir veya araştırmanın herhangi bir sürecinde araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda görüşleriniz hiçbir şekilde araştırmada kullanılmayacaktır.

Araştırmaya ilişkin tüm konularda tez danışmanım Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul'a 0(222)3350580/XXX no'lu telefondan ya da aeozkul@anadolu.edu.tr e-posta adresinden; araştırmacı Ela Akgün Özbek'e 0(222)3350580/XXX nolu iş telefonundan, XXX no'lu telefondan veya eakgun@anadolu.edu.tr e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Katılımcı onayı:

Görüşmeye katılmayı kabul ediyorum. Görüşmenin herhangi bir anında görüşmeyi sonlandırabileceğimi ve araştırmaya katılmaktan vazgeçebileceğimi biliyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

EK 9. Odak Grup Görüşmesi Soruları

Soru Türü	Soru	Amaç
Açılış sorusu	1. İçinde bulunduğumuz çağı en iyi tanımlayan terim sizce nedir?	Katılımcıların konuya ısınmalarını sağlamak
Giriş sorusu	2. Öğretim elemanlarına dijital çağda ders verme konusunda hangi beceriler kazandırılmalıdır?	Konuya giriş yapmak
Geçiş sorusu	3. Öğretim elemanları, dönüşüme yönelik hazır bulunuşluklarını artırmak için, eğitim almaya nasıl ikna edilmelidir?	Araştırma problemine ilişkin sorulara hazırlık
Ana soru	4. Türkiye bağlamında öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir mesleki gelişim programında çevrimiçi öğrenme ortamlarını da kapsayacak şekilde ne tür bir modeli benimsenmelidir? Yüzyüze - çevrimiçi - harmanlanmış? Neden?	Araştırma sorusu 3
Ana soru	5. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesini hedefleyen bir eğitimin içeriği ne olmalıdır?	
Ana soru	6. Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik yetiştirilmesini hedefleyen bir eğitim hangi pedagojik yaklaşımlara göre tasarlanmalıdır? Örneğin: Yaparak öğrenme, problem tabanlı öğrenme, bağlantıcılık, bilişsel çıraklık, çevrimiçi uygulama toplulukları vb.	
Ana soru	7. Eğitim süresince öğretim elemanlarının birbirleriyle etkileşimi nasıl sağlanmalıdır?	
Ana soru	8. Öğretim elemanlarının eğitimdeki performansı nasıl değerlendirilmelidir?	
Ana soru	9. Öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin başarısı (etkililiği, verimliliği, çekiciliği, vb.) nasıl değerlendirilmelidir?	Araştırma sorusu 4
Kapanış sorusu	10. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?	Konuya ilişkin son değerlendirmeleri almak

EK 10. Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme Ve Öğretme Dersi Ders İzlencesi – 1. Versiyon

DİJİTAL ÇAĞDA YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME

Ders tanıtımı

Taşınabilir bilgisayarlar, tabletler, akıllı cep telefonları… Tüm bu araçlar ve İnternetin günlük hayatlarımıza girmesiyle yaşadığımız ve yaptığımız neredeyse her şeyin yapısı ve doğası değişti… Sanayi, ticaret, kamu uygulamaları, iletişimin yanı sıra bilginin doğası ve öğrenme süreçleri, hatta öğrenenler de değişti…

Yükseköğretimde öğrenim gören gençler artık "Z kuşağı" olarak adlandırılan, doğdukları andan itibaren tabletler, cep telefonları ve İnternetle yetişen, bu araç ve ortamları yalnızca iş yapma aracı olarak görmeyen, orada sosyalleşen, iletişim kuran, eğlenen, hatta öğrenen, kısacası orada yaşayan genç bireyler. Üniversitede sınıfları dolduran öğrencilerin öğrenme tercihleri ve biçimleri kendilerine eğitim veren akademisyenlerin eğitim aldığı zamanlardan çok farklı. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri ile öğrencilerin öğrenme yöntem ve tercihleri çoğu zaman çatışabiliyor. Günümüzdeki bu değişimin önüne geçmek, eski dönemlerdeki alışkanlıklarımızla öğretmek ne yazık ki çoğu zaman hem öğretim elemanı hem de öğrenciler açısından eğitim-öğretim süreçlerinde doyumsuzluğa neden olabiliyor. Bu nedenle öğretim elemanlarının yeni çağın özelliklerine ayak uydurabilmesi, yeni öğrenci kitlelerinin özelliklerine uygun öğrenme süreçleri tasarlayabilmesi, dijital araç ve ortamları bu süreçlere dahil edebilmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkıyor.

Bu dersin çıkış noktası yukarıda sözünü ettiğimiz eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan değişimlerdir. Dijital dönüşüme genel bir giriş yapacağımız ilk haftayla beraber toplamda dört hafta sürecek olan dersimizde yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik, öğrencilerimizin daha aktif öğrenmesini sağlayabilecek bazı yeni öğrenme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlara uygun dersler tasarlayabilmemizi sağlayacak bazı dijital ortam ve araçları tanıyacağız. Bu bağlamda 4 haftalık eğitimin genel başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Hafta: Dijital dönüşüm ve dijital çağda öğrenme

2. Hafta: Yeni öğrenme yaklaşımları ve bunlara uygun dijital ortamlar

3. Hafta: Dijital ortamlarda öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğrenme içeriği etkileşimi

4. Hafta: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmesini sağlamak

Dersin temel hedef kitlesi yükseköğretimde görev yapan her kademedeki öğretim elemanları olmakla beraber tüm eğitimciler ve 21. yüzyılda öğrenme konusuna ilgi gösterenler dersi alabilir.

Toplam 4 hafta süreli bu eğitim tamamen bireysel öğrenmeye dayalı geliştirilmiştir. Bir başka deyişle, sizin için hazırlanmış etkileşimli içeriği bireysel hız ve özellikleriniz doğrultusunda çalışmanız ve her hafta sizden beklenen etkinliği tamamlamanız

gerekmektedir. Ancak dersi veren öğretim elemanıyla ihtiyaç duyduğunuzda iletişime geçebilir, dersteki forumlarda diğer katılımcılarla etkileşim halinde olabilirsiniz.

Dersin herhangi bir önkoşulu yoktur; ancak derste konu anlatımları ve çoğu kaynak Türkçe olmakla birlikte bazı yardımcı kaynaklar ve İnternet bağlantıları İngilizcedir. Katılımcıların bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca İnternet ve ofis programları (Word, Excel gibi) konusunda temel becerilere sahip olmak ders etkinliklerini kolayca yerine getirebilmenizi sağlayacaktır.

Ders süresi: 4 hafta

Ders türü: Kendi kendine öğrenme

Ders dili: Türkçe

Başlama tarihi: …

DERS İZLENCESİ

Ders Sorumlusu	OKT. Ela Akgün Özbek
E-Posta	eakgun@anadolu.edu.tr
Ders Süresi	4 hafta
Haftalık Ortalama Ders Yükü	6-8 saat
Hedef kitle	Dersin temel hedef kitlesi yükseköğretimde görev yapan her kademedeki öğretim elemanları olmakla beraber tüm eğitimciler, 21. yüzyılda öğrenme konusuna ilgi gösterenler dersi alabilir.
Önkoşul ve ön beceriler	Dersin herhangi bir önkoşulu yoktur; ancak derste konu anlatımları ve çoğu kaynak Türkçe olmakla birlikte bazı yardımcı kaynaklar ve İnternet bağlantıları İngilizcedir. Katılımcıların bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca İnternet ve ofis programları (Word, Excel gibi) konusunda temel becerilere sahip olmak ders etkinliklerini kolayca yerine getirebilmenizi sağlayacaktır.
Teknoloji Gereksinimi	Bilgisayar, tablet veya akıllı cep telefonu, İnternet bağlantısı
Ders türü	Ders kendi kendine öğrenmeye dayalı tasarlanmıştır, ancak dersi veren öğretim elemanıyla ihtiyaç duyduğunuzda iletişime geçebilir, dersteki forumlarda diğer öğretim elemanlarıyla etkileşim halinde olabilirsiniz. Dersin yürütücüsüne göndereceğiniz mesajlar mümkün olan en kısa sürede (ortalama 24 saat içinde) yanıtlanacaktır.
Facebook grubu	
Twitter hashtag	#

Öğrenme Amaçları

Bu dersin sonunda

- Yükseköğretimde dijital dönüşüm kavramını açıklayabilecek ve tartışabilecek,
- Dijital dönüşümde yükseköğretimde öğretim elemanlarının üstlenmesi beklenen rol ve sorumlulukları açıklayabilecek, bu yeni rol ve sorumluluklara yönelik kararlar alabilecek,
- Yeni öğrenme yaklaşımlarının bazılarını tanıyacak,
- Yeni öğrenme yaklaşımlarına uygun dijital ortamları keşfedecek,
- Dijital ortamlarda öğrencilerle etkileşimin özelliklerini tartışabilecek ve dijital ortamda iletişim tasarımına ilişkin temel becerileri edinecek,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayacak dijital platformlar hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

Ders İçeriği

Hafta 1: Dijital dönüşüm ve dijital çağda öğrenme

- Yükseköğretimde dijital dönüşüme giriş
    - Tanım
    - Kapsam
    - E-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme
- Dijital çağda öğretim elemanı olmak
    - Öğretim elemanının bilginin tek kaynağı olmaması
    - Öğretme ve öğretmen merkezli eğitimden öğrenme merkezli eğitime dönüşüm
    - Öğretim elemanlarının üstlenmesi gereken yeni roller ve beceriler

Hafta 2: Yeni öğrenme yaklaşımları ve bunlara uygun dijital ortamlar

- Yaklaşımlar
    - Flipped classroom (Ters yüz edilmiş öğrenme)
    - Oyunlaştırma
    - Dijital ortamlarda işbirlikli öğrenme
    - Problem tabanlı öğrenme
- Teknolojiler

- Dijital Ortamlar
  - Öğrenme Yönetim Sistemleri
    - Tanım
    - Kullanım alanları
    - Örnekler (Blackboard, Moodle, Google Class)
  - Web 2.0 ve Sosyal Medya Araçları
    - Tanım
    - Kullanım alanları
    - Örnekler (Facebook, Twitter, Wikiler, Bloglar, Google araçları)
  - Video tabanlı içerik geliştirme araçları ve video paylaşım ortamları
    - Tanım
    - Kullanım alanları
    - Örnekler (Camtasia, Powtoon, Youtube, Vimeo)
- Öğrenme Kaynakları
  - Açık Eğitsel Kaynaklar
    - Tanım
    - Kullanım alanları
    - Örnekler (Liste halinde, bilim alanlarına göre)
  - Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler
    - Tanım
    - Kullanım alanları
    - Örnekler (Liste halinde, bilim alanlarına göre)

Hafta 3: Dijital ortamlarda öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğrenme içeriği etkileşimi

- Öğrencilerle iletişim ve etkileşimimizdeki değişimler
  - Öğreten-öğrenen etkileşimi
  - Öğrenen-öğrenen etkileşimi
  - Öğrenen-içerik etkileşimi

    - Dijital ortamlarda iletişim ve etkileşimin özellikleri
        - Nasıl iletişim kurmalıyız?
- Dijital araçları iletişimde ve etkileşimde kullanmak
    - Eşzamanlı (Senkron) İletişim
        - Sanal toplantılar (Adobe Connect, Skype)
        - Mobil uygulamalar (Socrative, Kahoot, Quizzlet, Quizziz vb.)
    - Eşzamansız (Asenkron) İletişim
        - Sosyal medya üzerinden etkileşim
        - ÖYS-forum, mesaj, duyuru
    - İşbirlikli öğrenme araçları
        - Wikiler
        - Bloglar
        - ÖYS çalışma grupları
        - Ortak belge üzerinde çalışmak (Google Docs)
        - İntihal tespit programları (turnitin örneği)

Hafta 4: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmesini sağlamak

- Yaşamboyu öğrenen olmak
    - 21. Yüzyıl becerileri
- Teknolojiler
    - Kişisel Öğrenme Ortamları
        - Dijital portfolyolar
        - Kişisel bloglar
        - Yansıtma etkinlikleri (kendi gelişimini takip etmek için dijital araçlar)

DERS SÜRECİ VE DEĞERLENDİRME

Dersimiz bireysel çalışmaya uygun olarak tasarlanmış, ancak diğer katılımcılarla da etkileşim kurabileceğiniz forum alanları ve Twitter hashtagı da oluşturulmuştur. Dersimiz her hafta ele alacağımız konuyu anlatan kısa bir video ile başlayacak, çeşitli okumalar da sunulacaktır. Yine her hafta konu ile ilgili bir takım etkinlikler yapılacaktır. Sertifika

alabilmeniz için sizden haftalık olarak beklenen etkinlikleri tamamlamanız ve ders sonundaki ankete katılmanız gerekmektedir.

YARDIMCI KAYNAKLAR

Konu ile ilgili olarak aşağıdaki kaynaklardan yararlanabilirsiniz:

1. Aşağıdaki TÜRKÇE kaynak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından K12 (okulöncesinden lise sonuna kadar olan eğitim süreci) hazırlanmış olup eğitimde dijital dönüşümü tanımlaması açısından kısa ve temel bilgileri içermektedir:

http://ahmeterdemtml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/225012/dosyalar/2014_02/10115348_dijitalaverenmekltr.pdf

2. Tony Bates (2015) tarafından yazılan ***Teaching in a Digital Age*** dijital çağda öğretimi pek çok boyutuyla ele alan İNGİLİZCE bir kitaptır. Aşağıdaki bağlantıdan kitaba çevrimiçi olarak erişebilir; PDF, ePub, MOBI, XHTML, WXR formatlarında bilgisayar, cep telefonu veya tabletinize ücretsiz olarak indirebilirsiniz.

https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

3. Robert Koleji Eğitim Teknolojileri Koordinatörü Burcu Aybat tarafından yazılan ***Öğretmen 2.0: 6 Adımda Teknolojiyle Sınıfınızı Dönüştürün*** yine temelde K12 öğretmenlerini hedef alan bir kitap olmasına rağmen, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının da uygulayabileceği adımlar sunarak eğitim süreçlerini dijitalleştirmede yol gösteriyor. Kitap 6 adımdan oluşmakta:

Adım 1: Rahatlık çemberinizden çıkın
Adım 2: Öğrencilerinizi tanıyın
Adım 3: Hedeflerinizi gözden geçirin
Adım 4: Öğrenme ortamı tasarımı yapın
Adım 5: Teknolojiyle sınıfınızı dönüştürün
Adım 6: Öğrencilerinize öğrenmenin sahipliğini verin

Aybat, B. (2016). *Öğretmen 2.0: 6 Adımda teknolojiyle sınıfınızı dönüştürün*. İstanbul: Abaküs Yayınları

Kitabın tanıtım sayfasına ve yazarın yazılarına aşağıdaki bağlantıyı tıklayarak erişebilirsiniz:

http://www.ogretmen20.com/#

Bu kaynakların dışında her hafta ele alınan konu ile ilgili kaynaklara ilişkin bağlantılar da paylaşılacaktır.

EK 11. Ders İzlencesi Uzman Görüşü – Görüşme Tutanağı

DERS İZLENCESİ UZMAN GÖRÜŞÜ – GÖRÜŞME TUTANAĞI

Tarih: 26.07.2017

Başlangıç Saat: 14:00

Bitiş Saati:15:40

Süre: 1 Saat 40 Dakika

Yer: Anadolu Üniversitesi Konukevi

Kayıt Türü: Araştırmacı Notları

Tutanağı Hazırlayan: Öğr. Gör. Ela Akgün Özbek

Toplantı Konuları

1. Ders izlencesinin yapısı (izlencenin ana başlıkları)
2. Ders izlencesinde yer alan ders tanıtımı
3. Ders izlencesinde belirtilen öğrenme çıktıları
4. Ders izlencesinde belirlenen öğrenme çıktılarına yönelik ele alınan haftalık konu başlıkları
5. Ders izlencesinde belirlenen konuların ele alınış sıralaması
6. İzlencede belirtilen ek kaynaklar

Görüşme Notları ve Alınan Kararlar

1. Ders izlencesinin yapısının açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Ancak ders içeriğinin açıklandığı kısmın alt alta maddeler halinde değil tablo halinde verilmesinin daha uygun olacağı görüşü bildirilmiştir. Bu kısmın tablo haline getirilmesi kararlaştırılmıştır.
2. Ders tanıtımının yeterince açık ve giriş için uygun olduğu belirtilmiştir.
3. Ders izlencesinde belirtilen beşinci öğrenme çıktısının iki öğrenme çıktısı barındırdığı, ayrı ayrı ifade edilmesinin daha uygun olacağı özellikle Uzman 1 tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle ilgili öğrenme çıktısının iki ayrı öğrenme çıktısı olarak yeniden yazılmasına karar verilmiştir.
4. Haftalık konu başlıklarının öğrenme çıktılarıyla uyumlu olduğu belirtilmiştir. Yalnız 3. Hafta ele alınan ikinci düzey alt başlığın (Dijital araçları iletişimde ve etkileşimde kullanmak) "Dijital Araç ve Ortamları İletişim ve Etkileşimde Kullanmak" olarak değiştirilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir. Bu

aşamada ayrıca alt başlıklar da ele alınmış, ancak izlencenin fazla ayrıntılı olduğu, "tanım", "kullanım alanları" ve "örnekler" bölümlerinin çoğunun izlencede yer almasına gerek olmadığı yönünde her iki uzman da görüş bildirmiştir. Bu başlıklara ders içerisinde yer verilmesi, ancak izlencede ayrıntılı olarak yazılmaması kararlaştırılmıştır. Alt başlıklardan biri olan "Dijital ortamlarda iletişim ve etkileşimin özellikleri-nasıl iletişim kurmalıyız" başlığının önceki alt başlıklarla örtüştüğü fark edilmiştir. Bu başlığın çıkartılıp yerine "Çevrimiçi Öğrenmede İletişime Yönelik Bir Model: Araştırma Toplulukları Modeli" başlığının eklenmesine karar verilmiştir.

5. Ders izlencesinde ele alınan konuların ele alınış sırasının uygun olduğu belirtilmiştir.
6. İzlencede belirtilen ek kaynakların dersin içeriğine uygun olduğu konusunda her iki uzman da fikir birliğine varmıştır. Uzman 2 ayrıca NMC Horizon Report Serisinden ek kaynak verilmesinin de dijital dönüşüme yönelik güzel bir örnek olabileceğini, öğretim elemanlarına değişen teknolojiler hakkında fikir verebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle 2017 yılı Horizon Report'un da izlencede ek kaynaklara eklenmesine karar verilmiştir.

Okudum, onaylıyorum.

UZMAN 1 Ad-Soyad - İmza

UZMAN 2 Ad-Soyad - İmza

Araştırmacı

Okt. Ela AKGÜN ÖZBEK

EK 12. İçerik Videoları Uzman Görüşü – Görüşme Tutanağı

İÇERİK VİDEOLARI UZMAN GÖRÜŞÜ – GÖRÜŞME TUTANAĞI

Tarih: 24.08.2017

Başlangıç Saat: 14:00

Bitiş Saati:16:15

Süre: 2 Saat 15 Dakika

Yer: Anadolu Üniversitesi Konukevi

Kayıt Türü: Araştırmacı Notları

Tutanağı Hazırlayan: Öğr. Gör. Ela Akgün Özbek

Toplantı Konuları

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersi için hazırlanan içerik videolarının aşağıdaki konular bakımından değerlendirilmesi:

1. Videoların uzunluğu,
2. Videoların kapsamı,
3. Videoların görüntü kalitesi,
4. Videoların ses kalitesi,
5. Videolardaki etkileşim unsurları.

Görüşme Notları ve Alınan Kararlar

1. Araştırmacı tarafından hazırlanan videoların uzunlukları genel olarak uygun bulunmuştur. 1. Haftanın son videosunun süresinin uzun olduğu belirtilmiştir (00:08:53dk). Ancak içeriğin bölüneceği düşünüldüğünden videonun bu haliyle korunması gerektiğine karar verilmiştir. Ayrıca ÖYS'ler ile ilgili videonun çok uzun olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle videonun uygun bir yerden ikiye bölünerek iki video halinde sunulmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Ek kaynaklarda verilen iki videonun uzun olduğu belirtilmiş, ancak ana kaynak olmaması nedeniyle önemli bir sorun teşkil etmeyeceği söylenmiştir.
2. Videolar kapsam olarak uygun bulunmuştur. Ancak her hafta başında öğretim elemanlarını teşvik etmek amacıyla hazırlanan, görev başlığı altında yayınlanması planlanan kısa videoların ilk başta dikkat çekici olmasına rağmen kullanıcıların her hafta böyle bir video ile karşılaşmasının gereksiz olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bu videoların her haftanın içeriklerinin başına eklenmesi yerine sadece dersin başında bir kere kullanılması önerilmiştir. Hafta

başlarında yayımlanması planlanan bu videoların içeriklerden çıkarılmasına karar verilmiştir.

3. Videoların büyük çoğunluğu açık havada (Anadolu Üniversitesi Konukevi bahçesi) kaydedilmiştir. Açık havada, özellikle yeşilliğin yoğun olduğu bir ortamda kaydedilen bu videoların görüntü açısından dikkat çekici olduğu, resmi ortamdan uzak olması nedeniyle izlemeye teşvik edici olduğu belirtilmiştir.
4. Videoların ses kalitesi genel olarak iyi bulunmuştur. Dört videoda (2. Hafta tanıtım videosu, öğrenen-öğrenen etkileşimi, öğrenen-öğreten etkileşimi videoları, ders kapanış videosu) videoların açık havada kaydedilmesi nedeniyle çok fazla gürültü unsuru bulunduğu, bu videoların yeniden kaydedilmesinin uygun olacağı görüşü belirtilmiştir. Bu videoların yeniden kaydedilmesine karar verilmiştir.
5. Videolara eklenen altyazı, imge gibi unsurların dikkat çekici olduğu belirtilmiştir. Bu unsurların videoda kalmasına karar verilmiştir. Her videonun etkileşimli videoya dönüştürülüp dönüştürülmemesi konusunda görüş istenmiştir. Her iki uzman da tüm videoların etkileşimli videoya dönüştürülmesinin gereksiz olduğu; özellikle konu anlatımında kritik noktaların bulunduğu videolarda etkileşim unsurunun eklenmesinin daha uygun olacağı kararına varılmıştır.

Okudum, onaylıyorum.

UZMAN 1 Ad-Soyad - İmza

UZMAN 2 Ad-Soyad - İmza

Araştırmacı

Okt. Ela AKGÜN ÖZBEK

EK 13. Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme Ve Öğretme Dersi Genel Tasarımı Uzman Görüşü – Görüşme Tutanağı

DİJİTAL ÇAĞDA YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME DERSİ GENEL TASARIMI UZMAN GÖRÜŞÜ – GÖRÜŞME TUTANAĞI

Tarih: 09.09.2017

Başlangıç Saat: 13:30

Bitiş Saati:14:30

Süre: 1 saat

Yer: Anadolu Üniversitesi Konukevi

Kayıt Türü: Araştırmacı Notları

Tutanağı Hazırlayan: Öğr. Gör. Ela Akgün Özbek

Toplantı Konuları

"Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin AKADEMA'daki genel tasarımının değerlendirilmesi aşağıdaki başlıklar bağlamında yapılmıştır:

1. Dersin giriş sayfasının görünümü
2. Dersin haftalar bazında görünümü

Görüşme Notları ve Alınan Kararlar

1. Dersin giriş sayfasının açık, anlaşılır ve dikkat çekici olduğu belirtilmiştir. Değişiklik önerilmemiştir.
2. Dersin haftalar bazında görünümünün genel olarak uygun olduğu; ancak hafta içeriklerinin yoğun olması nedeniyle çok fazla alt klasör olmasının tasarımı karmaşık hale getirdiği belirtilmiştir. Bunun da kullanıcı-dostu olmadığı bildirilmiştir. Uzmanlar ayrıca ders içeriklerinin hafta bazında çok yoğun olduğunu; bu yoğun içeriğin kullanıcılarda bilişsel aşırı yüklenmeye neden olacağını belirtmişlerdir. Tasarımın daha basit hale getirilmesi, hafta içerilerinde çok katmanlı bir yapıdan kaçınılıp daha düzlemsel bir yapı benimsenmesi önerilmiştir. Yapılan beyin fırtınası sonucunda var olan içeriklerle dört haftalık bir dersin bilişsel yükü azaltacak ve tasarımı basit hale getirecek şekilde tasarlanmasının mümkün olmayacağı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Dersin içeriklerinin korunarak altı haftalık bir ders haline dönüştürülmesinin daha uygun olacağı görüşünde uzlaşılmış ve ders izlencesinin altı haftalık olacak şekilde yeniden düzenlenmesine ve AKADEMA'ya yüklenen dersin de altı hafta olacak şekilde yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir.

Okudum, onaylıyorum.

UZMAN 1 Ad-Soyad - İmza

UZMAN 2 Ad-Soyad - İmza

Araştırmacı

Okt. Ela AKGÜN ÖZBEK

EK 14. Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Ders İzlencesi

DİJİTAL ÇAĞDA YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME

Ders tanıtımı

Taşınabilir bilgisayarlar, tabletler, akıllı cep telefonları… Tüm bu araçlar ve İnternetin günlük hayatlarımıza girmesiyle yaşadığımız ve yaptığımız neredeyse her şeyin yapısı ve doğası değişti… Sanayi, ticaret, kamu uygulamaları, iletişimin yanı sıra bilginin doğası ve öğrenme süreçleri, hatta öğrenenler de değişti…

Yükseköğretimde öğrenim gören gençler artık "Z kuşağı" olarak adlandırılan, doğdukları andan itibaren tabletler, cep telefonları ve İnternetle yetişen, bu araç ve ortamları yalnızca iş yapma aracı olarak görmeyen, orada sosyalleşen, iletişim kuran, eğlenen, hatta öğrenen, kısacası orada yaşayan genç bireyler. Üniversitede sınıfları dolduran öğrencilerin öğrenme tercihleri ve biçimleri kendilerine eğitim veren akademisyenlerin eğitim aldığı zamanlardan çok farklı. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri ile öğrencilerin öğrenme yöntem ve tercihleri çoğu zaman çatışabiliyor. Günümüzdeki bu değişimin önüne geçmek, eski dönemlerdeki alışkanlıklarımızla öğretmek ne yazık ki çoğu zaman hem öğretim elemanı hem de öğrenciler açısından eğitim-öğretim süreçlerinde doyumsuzluğa neden olabiliyor. Bu nedenle öğretim elemanlarının yeni çağın özelliklerine ayak uydurabilmesi, yeni öğrenci kitlelerinin özelliklerine uygun öğrenme süreçleri tasarlayabilmesi, dijital araç ve ortamları bu süreçlere dahil edebilmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkıyor.

Bu dersin çıkış noktası eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan yukarıda sözünü ettiğimiz değişimlerdir. Dijital dönüşüme genel bir giriş yapacağımız ilk haftayla beraber toplamda altı hafta sürecek olan dersimizde yükseköğretimde dijital dönüşüme yönelik, öğrencilerimizin daha aktif öğrenmesini sağlayabilecek bazı yeni öğrenme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlara uygun dersler tasarlayabilmemizi sağlayacak bazı dijital ortam ve araçları tanıyacağız. Bu bağlamda 6 haftalık eğitimin genel başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Hafta: Dijital dönüşüm ve dijital çağda öğrenme

2. Hafta: Yeni öğrenme yaklaşımları

3. Hafta: Yeni Öğrenme Yaklaşımları İçin Kullanılabilecek Dijital Ortam ve Kaynaklar

4. Hafta: Öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimde gözlemlenen değişimler

5. Hafta: Dijital Araç ve Ortamları İletişim ve Etkileşimde Kullanmak

6. Hafta: Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini Yönetmelerini Sağlamak

Dersin temel hedef kitlesi yükseköğretimde görev yapan her kademedeki öğretim elemanları olmakla beraber tüm eğitimciler ve 21. yüzyılda öğrenme konusuna ilgi gösterenler dersi alabilir.

Toplam 6 hafta süreli bu eğitim tamamen bireysel öğrenmeye dayalı geliştirilmiştir. Bir başka deyişle, sizin için hazırlanmış etkileşimli içeriği bireysel hız ve özellikleriniz

doğrultusunda çalışmanız ve her hafta sizden beklenen etkinliği tamamlamanız gerekmektedir. Ancak dersi veren öğretim elemanıyla ihtiyaç duyduğunuzda iletişime geçebilir, dersteki forumlarda diğer katılımcılarla etkileşim halinde olabilirsiniz.

Dersin herhangi bir önkoşulu yoktur; ancak derste konu anlatımları ve çoğu kaynak Türkçe olmakla birlikte bazı yardımcı kaynaklar ve İnternet bağlantıları İngilizcedir. Katılımcıların bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca İnternet ve ofis programları (Word, Excel gibi) konusunda temel becerilere sahip olmak ders etkinliklerini kolayca yerine getirebilmenizi sağlayacaktır.

Ders süresi: 6 hafta

Ders türü: Kendi kendine öğrenme

Ders dili: Türkçe

Başlama tarihi: 2 Ekim 2017

DERS İZLENCESİ

Ders Sorumlusu	OKT. Ela Akgün Özbek
E-Posta	eakgun@anadolu.edu.tr
Ders Süresi	6 hafta
Haftalık Ortalama Ders Yükü	6-8 saat
Hedef kitle	Dersin temel hedef kitlesi yükseköğretimde görev yapan her kademedeki öğretim elemanları olmakla beraber tüm eğitimciler, 21. yüzyılda öğrenme konusuna ilgi gösterenler dersi alabilir.
Önkoşul ve ön beceriler	Dersin herhangi bir önkoşulu yoktur; ancak derste konu anlatımları ve çoğu kaynak Türkçe olmakla birlikte bazı yardımcı kaynaklar ve İnternet bağlantıları İngilizcedir. Katılımcıların bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca İnternet ve ofis programları (Word, Excel gibi) konusunda temel becerilere sahip olmak ders etkinliklerini kolayca yerine getirebilmenizi sağlayacaktır.
Teknoloji Gereksinimi	Bilgisayar, tablet veya akıllı cep telefonu, İnternet bağlantısı
Ders türü	Ders kendi kendine öğrenmeye dayalı tasarlanmıştır, ancak dersi veren öğretim elemanıyla ihtiyaç duyduğunuzda iletişime geçebilir, dersteki forumlarda diğer öğretim elemanlarıyla etkileşim halinde olabilirsiniz. Dersin yürütücüsüne göndereceğiniz mesajlar mümkün olan en kısa sürede (ortalama 24 saat içinde) yanıtlanacaktır.
Facebook grubu	https://www.facebook.com/groups/381586158927036/ Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme
Twitter hashtag	#ES005

Öğrenme Amaçları

Bu dersin sonunda

- Yükseköğretimde dijital dönüşüm kavramını açıklayabilecek ve tartışabilecek,
- Dijital dönüşümde yükseköğretimde öğretim elemanlarının üstlenmesi beklenen rol ve sorumlulukları açıklayabilecek, bu yeni rol ve sorumluluklara yönelik kararlar alabilecek,
- Yeni öğrenme yaklaşımlarının bazılarını tanıyacak,
- Yeni öğrenme yaklaşımlarına uygun dijital ortamları keşfedecek,
- Dijital ortamlarda çeşitli etkileşim türlerini ve özelliklerini tartışabilecek
- Dijital ortamda iletişim tasarımına ilişkin temel becerileri edinecek,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayacak dijital platformlar hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

Ders İçeriği

HAFTA 1: Dijital Dönüşüm ve Dijital Çağda Öğrenme	
Yükseköğretimde dijital dönüşüme giriş	• Tanım • Kapsam • E-Öğrenme Ve Harmanlanmış Öğrenme
Dijital çağda öğretim elemanı olmak	• Öğretim Elemanının Bilginin Tek Kaynağı Olmaması • Öğretme Ve Öğretmen Merkezli Eğitimden Öğrenme Merkezli Eğitime Dönüşüm • Öğretim Elemanlarının Üstlenmesi Gereken Yeni Roller Ve Beceriler
HAFTA 2: Yeni Öğrenme Yaklaşımları	
Yaklaşımlar	• Flipped Classroom (Tersyüz Edilmiş Sınıflar) • Oyunlaştırma • Dijital Ortamlarda İşbirlikli Öğrenme • Problem Tabanlı Öğrenme
HAFTA 3: Yeni Öğrenme Yaklaşımları ve Bunlara Uygun Dijital Ortamlar	
Dijital Ortamlar	• Öğrenme Yönetim Sistemleri • Web 2.0 ve Sosyal Medya Araçları

<table>
<tr><td></td><td>Video Tabanlı İçerik Geliştirme Araçları Ve Video Paylaşım Ortamlar</td></tr>
<tr><td>Öğrenme Kaynakları</td><td>Açık Eğitsel Kaynaklar
Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hafta 4: Öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimde gözlemlenen değişimler</td></tr>
<tr><td>Öğrencilerle iletişim ve etkileşimimizdeki değişimler</td><td>Öğreten-Öğrenen Etkileşimi
Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi
Öğrenen-İçerik Etkileşimi
Çevrimiçi Öğrenmede İletişime Yönelik Bir Model: Araştırma Topluluğu Modeli</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hafta 5: Dijital Araç ve Ortamları İletişim ve Etkileşimde Kullanmak</td></tr>
<tr><td>Eşzamanlı (Senkron) İletişim</td><td>Eşzamanlı İletişimin
Sanal Toplantılar
Sınıfta Mobil Araçlarla Etkileşim
Mobil Uygulamalar
Eşzamansız (Asenkron) İletişim ve İşbirlikli Öğrenme Araçları
<table><tr><td>Sosyal medya üzerinden etkileşim (facebook, twitter, bloglar, wikiler)</td></tr><tr><td>ÖYS-forum, mesaj, duyuru, çalışma grupları</td></tr><tr><td>Ortak Belge Üzerinde Çalışmak (Google Docs)</td></tr><tr><td>İntihal tespit programları (turnitin örneği)</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>Eşzamansız (Asenkron) İletişim ve İşbirlikli Öğrenme Araçları</td><td>Sosyal medya üzerinden etkileşim (facebook, twitter, bloglar, wikiler)
ÖYS-forum, mesaj, duyuru, çalışma grupları
Ortak Belge Üzerinde Çalışmak (Google Docs)
İntihal tespit programları (turnitin örneği)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hafta 6: Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerini Yönetmesini Sağlamak</td></tr>
<tr><td>Yaşamboyu öğrenen olmak</td><td>21. Yüzyıl Becerileri</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Teknolojiler	Kişisel Öğrenme Ortamları • Dijital Portfolyolar • Kişisel Bloglar • Yansıtma etkinlikleri (kendi gelişimini takip etmek için dijital araçlar)

DERS SÜRECİ VE DEĞERLENDİRME

Dersimiz bireysel çalışmaya uygun olarak tasarlanmış, ancak diğer katılımcılarla da etkileşim kurabileceğiniz forum alanları ve Twitter hashtagı da oluşturulmuştur. Dersimiz her hafta ele alacağımız konu ile ilgili videolar, okumalar, forum tartışmaları ve ödev etkinliklerinden oluşmaktadır. Sertifika alabilmeniz için sizden haftalık olarak beklenen etkinlikleri tamamlamanız ve ders sonundaki ödevi teslim etmeniz gereklidir.

YARDIMCI KAYNAKLAR

Konu ile ilgili olarak aşağıdaki kaynaklardan yararlanabilirsiniz:

4. Aşağıdaki TÜRKÇE kaynak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından K12 (okulöncesinden lise sonuna kadar olan eğitim süreci) hazırlanmış olup eğitimde dijital dönüşümü tanımlaması açısından kısa ve temel bilgileri içermektedir:

http://ahmeterdemtml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/225012/dosyalar/2014_02/10115348_dijitalaverenmekltr.pdf

5. Tony Bates (2015) tarafından yazılan ***Teaching in a Digital Age*** dijital çağda öğretimi pek çok boyutuyla ele alan İNGİLİZCE bir kitaptır. Aşağıdaki bağlantıdan kitaba çevrimiçi olarak erişebilir; PDF, ePub, MOBI, XHTML, WXR formatlarında bilgisayar, cep telefonu veya tabletinize ücretsiz olarak indirebilirsiniz.

https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

6. Robert Koleji Eğitim Teknolojileri Koordinatörü Burcu Aybat tarafından yazılan ***Öğretmen 2.0: 6 Adımda Teknolojiyle Sınıfınızı Dönüştürün*** yine temelde K12 öğretmenlerini hedef alan bir kitap olmasına rağmen, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının da uygulayabileceği adımlar sunarak eğitim süreçlerini dijitalleştirmede yol gösteriyor. Kitap 6 adımdan oluşmakta:

Adım 1: Rahatlık çemberinizden çıkın
Adım 2: Öğrencilerinizi tanıyın
Adım 3: Hedeflerinizi gözden geçirin
Adım 4: Öğrenme ortamı tasarımı yapın
Adım 5: Teknolojiyle sınıfınızı dönüştürün
Adım 6: Öğrencilerinize öğrenmenin sahipliğini verin

Aybat, B. (2016). *Öğretmen 2.0: 6 Adımda teknolojiyle sınıfınızı dönüştürün*. İstanbul: Abaküs Yayınları

Kitabın tanıtım sayfasına ve yazarın yazılarına aşağıdaki bağlantıyı tıklayarak erişebilirsiniz:

http://www.ogretmen20.com/#

7. New Media Consortium ve Educause tarafından pek çok paydaşın görüşü alınarak hazırlanan *Horizon Report* serisi yükseköğretimde teknoloji kullanımını zorunlu kılan nedenleri, bu süreçte karşılaşılabilecek sorunları ve önümüzdeki beş sene içerisinde kullanımının yaygınlaşması öngörülen teknoloji ve pedagojik yaklaşımları ele alan bir rapordur. Aşağıdaki bağlantıda *Horizon Report Higher Education Edition 2017*'nin bağlantısını bulabilirsiniz.

http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

Bu kaynakların dışında her hafta ele alınan konu ile ilgili kaynaklara ilişkin bağlantılar da paylaşılacaktır.

EK 15. Ders Değerlendirme Anketi

Ders Değerlendirme - Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme

Değerli katılımcı,

AKADEMA'da almış olduğunuz "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersinin çıkış noktası Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmamdır ve bu çalışma aracılığıyla öğretim elemanlarının dijital çağda eğitim konusunda mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir mesleki gelişim modeli oluşturulması amaçlanmaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar doğrultusunda hem ders içeriği ve sunumu geliştirilecek hem de öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde ücretsiz, katılımcıların kendi hızlarında ve diledikleri zaman ilerleyebilecekleri bir modelin uygunluğu değerlendirilecektir.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Anket aracılığıyla paylaşacağınız bilgilerin gizliliği kesinlikle saklı tutulacak, ilgili araştırma dışında kullanılmayacaktır. Bu anket yaklaşık 10 dakika sürecektir.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Okt. Ela Akgün Özbek

Eğitimin Planlanması ve Uygulanması		**Hiç katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Eğitimin çevrimiçi ortamda verilmesi uygundur.					
2.	Eğitim içeriğine dilediğim zaman dilediğim yerden erişebilmek eğitime katılma isteğimi arttırdı.					
3.	Eğitim sonunda katılım sertifikası almak benim için önemlidir.					
4.	Eğitimin içeriğiyle ilgili ayrıntılı bilgi verildi.					
5.	Eğitimin içeriği eğitimin tanıtımında belirtilen haftalık ders programına uygundu.					
6.	Eğitimin içeriği kapsam açısından yeterliydi.					
7.	Eğitimin süresi yeterliydi.					
8.	Eğitimin yöntemi ve tekniği (öğrenme etkinlikleri) konuların anlaşılabilmesi için uygundu.					
9.	Öğrenme malzemeleri konular için uygundu.					

10.	Konular açık ve anlaşılır bir şekilde işlendi.					
11.	Eğitim süresince eğitmen ile iletişim kurabilmek konunun anlaşılması için önemliydi.					
12.	Eğitim süresince diğer katılımcılarla etkileşimde bulunabilmek benim için önemliydi.					
13.	Eğitimde sınav olmaması kendimi rahat hissettirdi.					
14.	Eğitim sonunda küçük bir tamamlama proje olması eğitim süresince daha dikkatli olmamı sağladı.					
15.	Lütfen eğitim içeriğinde en faydalı bulduğunuz öğrenme malzemelerini işaretleyiniz. Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. __ Eğitmen videoları __ Animasyonlu videolar __ Etkileşimli videolar __ Ek kaynaklar __ Kendimizi sınayalım etkinlikleri					

Katılımcı Etkinliği		**Hiç katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Derslerdeki eğitsel videoları izledim.					
2.	Etkinlik adımlarında belirtilen makaleleri okudum.					
3.	Hafta içeriklerinde belirtilen ek kaynakları inceledim.					
4.	Kendimizi sınayalım etkinliklerine katıldım.					
5.	Forum etkinlikleri için lütfen sizin için uygun olan tüm seçenekleri işaretleyiniz. __Yeni konu başlatarak forum tartışmalarına katıldım. __Başlatılan konulara yanıt vererek tartışmalara katıldım. __Forum sayfasına girerek diğer tartışmaları okudum. __Forum sayfasına girmeden yalnızca öğrenme içeriklerine çalıştım.					

Eğitimin Sonu Kazanımlar		**Hiç katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Eğitim, mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı.					
2.	Eğitim, kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı.					
3.	Eğitim, yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.					
4.	Eğitim, konuya olan ilgimi arttırdı.					
5.	Eğitim, konuyla ilgili kendimi daha fazla geliştirmek için motivasyonumu arttırdı.					
6.	Eğitim, kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.					
7.	Eğitim, meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.					

Genel Görüşler		**Hiç katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Böyle bir eğitim yeniden düzenlenirse katılmak isterim.					
2.	Eğitimi meslektaşlarıma tavsiye ederim.					
3.	Eğitimi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? __Çok zayıf __ Zayıf __ Orta __ İyi __ Mükemmel					
4.	Bu eğitimin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir? Mümkünse nedenleriyle birlikte yazınız.					
Kişisel Bilgiler						
1.	Yaşınız (Lütfen rakam olarak yazınız) _____					
2.	Cinsiyetiniz __ Kadın __ Erkek					

Eğitimin geliştirilmesi için daha ayrıntılı kısa bir görüşme yapmak için sizinle e-posta aracılığıyla iletişime geçilmesini kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Adınız-Soyadınız: _____

e-posta adresiniz: _____

EK 16. Ders değerlendirme anketi davet mektubu

Sayın (Katılımcının ismi)

Öncelikle AKADEMA'da almış olduğunuz "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersime gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Bu dersinin çıkış noktası Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmamdır ve bu çalışma aracılığıyla öğretim elemanlarının dijital çağda eğitim konusunda mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir mesleki gelişim modeli oluşturulması amaçlanmaktadır.

Dersimizin içeriğinin ve sunumunun geliştirilebilmesi için siz katılımcılarımızın görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Bu nedenle siz katılımcılarımızın aşağıdaki bağlantıya tıklayarak erişebileceğiniz anketimize vereceğiniz yanıtları çok önemsiyoruz. Anketi doldurmak için öğretim elemanı olarak görev yapmakta olmanız zorunlu değildir. Öğretim elemanlarından alınan yanıtlar ayrı olarak değerlendirilecek ve öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde ücretsiz, katılımcıların kendi hızlarında ve diledikleri zaman ilerleyebilecekleri bir modelin uygunluğu değerlendirilecektir.

https://goo.gl/forms/WCM8w3fzoJR1J0t52

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Anket aracılığıyla paylaşacağınız bilgilerin gizliliği kesinlikle saklı tutulacak, ilgili araştırma dışında kullanılmayacaktır. Anket yaklaşık 10 dakika sürecektir.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Okt. Ela Akgün Özbek

EK 17. Görüşme İzin Formu

AKADEMA'da düzenlenen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğretme ve Öğrenme" Dersine İlişkin Görüşler

Değerli Katılımcı,

AKADEMA'da düzenlenen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğretme ve Öğrenme" Dersine göstermiş olduğunuz katılım için teşekkür ederiz. Daha önce ders kapsamında da belirtildiği gibi bu dersin çıkış noktası Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmamdır. Bu çalışma aracılığıyla öğretim elemanlarının dijital çağda eğitim konusunda mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir mesleki gelişim modeli oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu form daha önce katıldığınız ders değerlendirme anketinden daha ayrıntılı sorular içeren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar doğrultusunda hem ders içeriği ve sunumu geliştirilecek hem de öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde ücretsiz, katılımcıların kendi hızlarında ve diledikleri zaman ilerleyebilecekleri bir modelin uygunluğu değerlendirilecektir.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Paylaşacağınız bilgilerin gizliliği kesinlikle saklı tutulacak, ilgili araştırma dışında kullanılmayacaktır. Çalışma süresince dilediğiniz an çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda sizlerden toplanan veriler imha edilecek ve çalışmaya dahil edilmeyecektir. Çalışma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresinden iletebilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

OKT. Ela AKGÜN ÖZBEK

eakgun@anadolu.edu.tr

Tez danışmanı: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Kişisel Bilgi Formu:

Adınız:	
Yaşınız:	
Meslekteki çalışma yılınız:	
Çalıştığınız Kurum:	
Görev Ünvanınız:	

İMZA

EK 18. Öğretim Elemanı Gözlem İzin Formu

Değerli Katılımcı,

AKADEMA'da düzenlenen "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğretme ve Öğrenme" Dersine göstermiş olduğunuz katılım için teşekkür ederiz. Daha önce ders kapsamında da belirtildiği gibi bu dersin çıkış noktası Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul danışmanlığında yürütmekte olduğum "E-Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmamdır. Bu çalışma aracılığıyla öğretim elemanlarının dijital çağda eğitim konusunda mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir mesleki gelişim modeli oluşturulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu aşamasında dersi almanızın üzerinden geçen yaklaşık bir yıllık sürenin ardından dijital teknolojileri kullanımınız ve görev yapmakta olduğunuz birimde yürütmekte olduğunuz derslerde teknolojiyi kullanma biçiminiz gözlemlenmek istenmektedir. Onay vermeniz durumunda Eylül 2018-Aralık 2018 tarihleri arasında dijital ortam ve uygulamaları kullanımınıza ilişkin notlar tutulacak, araştırmacı ile süreçte gerçekleştirebileceğiniz konuya ilişkin spontane konuşmalar incelenip raporlanacaktır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Paylaşacağınız bilgilerin gizliliği kesinlikle saklı tutulacak, ilgili araştırma dışında kullanılmayacaktır. Çalışma süresince dilediğiniz an çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda sizlerden toplanan veriler imha edilecek ve çalışmaya dahil edilmeyecektir. Çalışma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresinden iletebilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

ÖĞR. GÖR. Ela AKGÜN ÖZBEK

eakgun@anadolu.edu.tr

Tez danışmanı: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Kişisel Bilgi Formu:

Adınız:	
Yaşınız:	
Meslekteki çalışma yılınız:	
Çalıştığınız Kurum:	
Görev Ünvanınız:	

3.09.2018

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İMZA

EK 19. Dijital Öğrenme Anketi

Sayın katılımcı,

Bu anket "Materyal Değerlendirme ve Uyarlama" dersinizde dijital araç ve uygulamaları kullanım durumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Paylaşacağınız bilgilerin gizliliği kesinlikle saklı tutulacak, ilgili araştırma dışında kullanılmayacaktır. Çalışma süresince dilediğiniz an çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda sizlerden toplanan veriler imha edilecek ve çalışmaya dahil edilmeyecektir. Çalışma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresinden iletebilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ela AKGÜN ÖZBEK eakgun@anadolu.edu.tr

Cinsiyetiniz: Kadın___

Erkek___

1. **Dersinizde dijital ortam ve araçları kullanıyor musunuz?**

Evet __
Hayır __

2. **Dersinizde hangi dijital ortam ve araçları kullanıyorsunuz? Dersiniz kapsamında kullandığınız tüm araçları işaretleyiniz. Diğer seçeneğini işaretlemeniz durumunda lütfen hangi araçları kullandığınızı da yazınız.**

Anasis	
Bloglar	
Canva	
Edpuzzle	
Edmodo	
Emaze	
Facebook	
Google Drive	
Kahoot	
Öğrenme yönetim sistemi	
Padlet	
PowerPoint	
Prezi	
Quizziz	
Sanal toplantı araçları	
Socrative	

Twitter	
Video üretme araçları	
whatsapp	
Wikiler	
YouTube	

Diğer (lütfen yazınız): _____

3. **Dersinizde dijital ortam ve araçları hangi amaçla kullanıyorsunuz?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. **Dersinizi yürüten öğretim elemanı sizi dijital araç ve ortamları kullanmaya teşvik ediyor mu?**

1	2	3	4	5
Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her zaman**

5. **Dersinizi yürüten öğretim elemanı dijital araç ve ortamları ders içi ve/veya ders dışı etkinliklerde hangi amaçlar için kullanabileceğinize ilişkin yönlendirmelerde bulunuyor mu?**

1	2	3	4	5
Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her zaman**