

Eğitim Teknolojisi

kuram ve uygulama

Kış 2020

Cilt 10

Sayı 1

Winter 2020

Volume 10

Issue 1

Educational Technology

theory and practice

ISSN: 2147-1908

Editör Kurulu / Editorial Board*

Dr. Ana Paula Correia
Dr. Buket Akkoyunlu
Dr. Cem Çuhadar
Dr. Deniz Deryakulu
Dr. Deepak Subramony

Dr. Feza Orhan
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Hyo-Jeong So

Dr. Kyong Jee(Kj) Kim
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. S. Sadi Seferoğlu
Dr. Sandie Waters
Dr. Servet Bayram

Dr. Şirin Karadeniz
Dr. Tolga Güyer
Dr. Trena Paulus
Dr. Yavuz Akpınar
Dr. Yun-Jo An

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Adile Aşkim Kurt
Dr. Agah Tuğrul Korucu
Dr. Ahmet Çelik
Dr. Ahmet Naci Çoklar
Dr. Arif Altun
Dr. Aslıhan İstanbullu
Dr. Aslıhan Kocaman Karoğlu
Dr. Ayça Çebi
Dr. Ayfer Alper
Dr. Aynur Kolburan Geçer
Dr. Ayşegül Bakar Çörez
Dr. Bahar Baran
Dr. Barış Sezer
Dr. Berrin Doğusoy
Dr. Betül Özyayın
Dr. Betül Yılmaz
Dr. Beyza Bayrak
Dr. Bilal Atasoy
Dr. Burcu Berikan
Dr. Canan Çolak
Dr. Çelebi Uluyol
Dr. Çiğdem Uz Bilgin
Dr. Demet Somuncuoğlu Özerbaş
Dr. Deniz Atal Köysüren
Dr. Deniz Mertkan Gezgin
Dr. Duygu Nazire Kaşıkçı
Dr. Ebru Kılıç Çakmak
Dr. Ebru Solmaz
Dr. Ekmel Çetin
Dr. Elif Buğra Kuzu Demir
Dr. Emine Aruğaslan
Dr. Emine Cabı
Dr. Emine Şendurur
Dr. Engin Kurşun
Dr. Erhan Güneş
Dr. Erinç Karataş
Dr. Erkan Çalışkan
Dr. Erkan Tekinarslan
Dr. Erman Yükseltürk

Dr. Erol Özçelik
Dr. Ertuğrul Usta
Dr. Esmâ Aybike Bayır
Dr. Esra Yecan
Dr. Fatma Bayrak
Dr. Fatma Keskinkılıç
Dr. Fatih Erkoç
Dr. Fezile Özdamlı
Dr. Figen Demirel Uzun
Dr. Filiz Kalelioğlu
Dr. Filiz Kuşkaya Mumcu
Dr. Funda Erdoğan
Dr. Gizem Karaoğlan Yılmaz
Dr. Gökçe Becit İşçitürk
Dr. Gökhan Akçapınar
Dr. Gökhan Dağhan
Dr. Gül Özudoğru
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Hakan Tüzün
Dr. Halil Ersoy
Dr. Halil İbrahim Akyüz
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Halil Yurdugül
Dr. Hanife Çivril
Dr. Hasan Çakır
Dr. Hasan Karal
Dr. Hatice Durak
Dr. Hatice Sancar Tokmak
Dr. Hüseyin Bicen
Dr. Hüseyin Çakır
Dr. Hüseyin Özçınar
Dr. Hüseyin Uzunboylu
Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul
Dr. İbrahim Arpacı
Dr. İlknur Resioğlu
Dr. Kadir Demir
Dr. Kerem Kılıçer
Dr. Kevser Hava

Dr. Levent Çetinkaya
Dr. M. Emre Sezgin
Dr. M. Fikret Gelibolu
Dr. Mehmet Akif Ocak
Dr. Mehmet Barış Horzum
Dr. Mehmet Kokoç
Dr. Mehmet Üçgül
Dr. Melih Engin
Dr. Melike Kavuk
Dr. Meltem Kurtoğlu
Dr. Muhittin Şahin
Dr. Mukaddes Erdem
Dr. Murat Akçayır
Dr. Mustafa Sarıtepeci
Dr. Mustafa Serkan Günbatır
Dr. Mustafa Yağcı
Dr. Mutlu Tahsin Üstündağ
Dr. Müge Adnan
Dr. Nadire Çavuş
Dr. Necmi Eşgi
Dr. Nezhil Önal
Dr. Nuray Gedik
Dr. Nurettin Şimşek
Dr. Onur Dönmez
Dr. Ömer Faruk İslim
Dr. Ömer Faruk Ursavaş
Dr. Ömer Delialioğlu
Dr. Ömür Akdemir
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. Özden Şahin İzmirli
Dr. Özgen Korkmaz
Dr. Özlem Baydaş
Dr. Özlem Çakır
Dr. Pınar Nuhoğlu Kibar
Dr. Polat Şendurur
Dr. Ramazan Yılmaz
Dr. Recep Çakır
Dr. Sabiha Yeni
Dr. Sacide Güzin Mazman

Dr. Salih Bardakçı
Dr. Sami Acar
Dr. Sami Şahin
Dr. Selay Arkün Kocadere
Dr. Selçuk Karaman
Dr. Selçuk Özdemir
Dr. Serap Yetik
Dr. Serçin Karataş
Dr. Serdar Çiftçi
Dr. Serhat Kert
Dr. Serkan İzmirlil
Dr. Serkan Şendağ
Dr. Serkan Yıldırım
Dr. Serpil Yalçınalp
Dr. Sibel Somyürek
Dr. Mustafa Yağcı
Dr. Şafak Bayır
Dr. Şahin Gökçearslan
Dr. Şeyhmus Aydoğdu
Dr. Tarık Kışla
Dr. Tayfun Tanyeri
Dr. Tuğba Bahçekapılı
Dr. Turgay Alakurt
Dr. Türkan Karakuş
Dr. Tolga Güyer
Dr. Uğur Başarmak
Dr. Ümmühan Avcı Yücel
Dr. Ünal Çakıroğlu
Dr. Veysel Demirer
Dr. Vildan Çevik
Dr. Volkan Kukul
Dr. Yalın Kılıç Türel
Dr. Yasemin Deminarslan Çevik
Dr. Yasemin Gülbahar
Dr. Yasemin Koçak Usluel
Dr. Yasin Yalçın
Dr. Yavuz Akbulut
Dr. Yusuf Ziya Olpak
Dr. Yüksel Göktaş

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet Adresi / Web: <http://dergipark.gov.tr/etku>

E-Posta / E-Mail: tguyer@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (312) 202 17 38

Adres / Address: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06500 Teknikokullar - Ankara / Türkiye

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 02.07.2019

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 31.10.2019

Kabul edildi/Accepted: 04.11.2019

**ABD, AVRUPA VE TÜRKİYE MERKEZLİ KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERİN
YAPISAL OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI¹**

Süleyman E. Yürük¹, Selçuk Karaman², Rabia M. Yılmaz³

Öz

Bu çalışmanın amacı ABD, Avrupa ve Türkiye merkezli Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerin (KAÇD) yapısal olarak karşılaştırılmasıdır. Bu kapsamda belirtilen bölgelerin her birinden ikişer sağlayıcı olmak üzere toplam altı KAÇD sağlayıcısı seçilmiş ve bunlardan sayısal, sözel ve bilgisayar bilimleri alanından birer ders olmak üzere toplam 18 ders belirlenerek kullanılan materyal, ortam, etkinlik türü, yapılandırma, katılım türü, zamanlama ve değerlendirme etkinliklerine göre incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yaklaşımı kullanılarak KAÇD'ların sunduğu dersler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde en çok kullanılan materyalin video ve metinler olduğu, animasyon ve simülasyonlara ise çok az yer verildiği görülmüştür. En yaygın içerik platformunun KAÇD'ların kendi yapılandırdıkları bağımsız ortam ve forumlar olduğu, bununla beraber wikilere çok az yer verildiği bulunmuştur. Etkinliklerin izleme, okuma ve alıştırma ağırlıklı olduğu, bununla beraber tüm KAÇD'ların bireysel ilerlemeye yönelik katı şekilde yapılandırılmış olduğu tespit edilmiştir. İncelenen tüm derslerin eşzamanlı boyuta sahip olmakla beraber çok azının eşzamanlı derslere yer verdiği görülmüştür. Değerlendirme boyutunda ise en çok kullanılan yöntemin çoktan seçme ve kısa cevaplı sorular olduğu görülmüştür. Konu alanına göre çok büyük farklılıklar göstermeyen KAÇD'lar, bölge bazında incelendiğinde Türkiye merkezli KAÇD'ların ABD ve Avrupa merkezli KAÇD'lara göre bazı eksikliklere ve kültürel anlamda farklılıklara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: e-öğrenme, ihak, kaçd.

¹ Bu çalışma 24-26 Mayıs 2017 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi'nde düzenlenen 11. ICITS sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş.Gör., Fırat Üniversitesi, seyuruk@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0003-2414-0537

³ Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi, skaraman@atauni.edu.tr, orcid.org/0000-0002-0493-3444

⁴ Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, rkufrevi@atauni.edu.tr, orcid.org/0000-0002-0453-1357

STRUCTURAL COMPARISON OF US, EUROPEAN AND TURKEY BASED MOOCS

Abstract

The aim of this study is to make a structural comparison of MOOCs based on USA, Europe and Turkey. Within the scope of this aim, a total of 18 courses of quantitative, verbal and computer sciences were examined through the materials used, environment, type of activity, configuration, type of participation, timing and assessment activities. In this qualitative study, document analysis method was used. Findings showed that the most used materials are videos and texts; whereas animations and simulations have very little use. It has been found that the most common platforms of content are MOOCs' own systems and forums; wikis were hardly ever used. It has been determined that the activities are mainly focused on watching, reading and practicing, and that all MOOCs are structured rigorously for individual progression. It has been observed that all lessons examined have asynchronous activities and very few have synchronous lectures. In the evaluation, the most commonly used methods are multiple choice and short answers. MOOCs do not show great differences according to subject area but when examined on a regional basis, it has been determined that MOOCs in Turkey lack in some features and have some cultural differences compared to the US and Europe based MOOCs.

Keywords: e-learning, moocs

Summary

MOOCs have attracted attention among e-learning environments with their emergence philosophy and their wide flexibility in terms of time, space and cost. As a result of their popularity, MOOCs have been initiated in various scales around the world. There are also some MOOC projects from different universities in Turkey. MOOCs use extensive e-learning-related resources to provide services to a wide range of participants. Therefore, it is important to design an effective and efficient course. However, existing MOOCs are structured on the basis of traditional distance education designs, and studies do not give enough clues about determining the norms, standards and alternatives of an effective MOOC structure. The lack of a structural pattern by examining different MOOCs is a major shortcoming. At this point, by comparing the MOOCs in the US, Europe and Turkey; this research will provide a more universal structure for the future MOOC projects in Turkey.

The aim of the present study is to make a structural and regional comparison of MOOCs based on USA, Europe and Turkey. Within the scope of this aim, a total of 18 courses of quantitative, verbal and computer sciences were examined through the materials used, environment, type of activity, configuration, type of participation, timing and assessment activities. In the study, document analysis method which is one of the qualitative approach patterns was used. The features found in the examined courses were coded as "1", and the features not found were coded as "0". The data were calculated as frequencies and analyzed descriptively according to region and subject areas.

As a result, it is seen that video and text contents are widely used in material dimension. In particular, the fact that MOOCs, which plan to appeal to large audiences, include video

materials offers a significant portability in that the information is provided with verbal, audio, visual and moving content. This has caused static images and audio recording files to be less common in terms of use. As for the classic text contents, instead of indirect media such as PDF and slides, the direct presentation of them in the MOOC environment by enriching them with the links will accelerate the access. Increasing the number of innovative materials with strong potential such as animation, simulation and emulators will provide rich dimensions for learning. Finally, it can be said that Wiki technologies are not in demand due to their use in low rates.

The choice of the environment varied according to the mission, vision and audience of the MOOCs. Targeting large audiences, MOOC providers prefer to offer rich asynchronous content on their platforms, while LMS environments and synchronous virtual classes can be used adequately for MOOCs that will be available to a smaller number and prominent audiences. For discussion activities, forums were the first preferred environments. Lastly, wikis have become an environment that is not much preferred by MOOCs.

The types of activities include a lot of them in terms of watching, reading and practice. However, special designs for discussion activities are not made. Forums are added to in the menus of MOOCs, offer passive use and finds little place as a course activity. It was found out that listening-based activities were not included for the presentation of the course.

In addition, it was seen that the courses examined were strict in terms of configuration and did not offer flexibility. The structure of the courses has been designed in a very sequential manner and no alternative material, environment activity and assessment methods were included for the user's autonomous preferences. The only flexibility is that, the MOOCs offering synchronous courses share their recordings for asynchronous access.

When the type of participation is examined, it is striking that there are no cooperative activities that the distance education literature frequently emphasizes. The main reason for this situation is that the courses selected within the scope of the study are likely to be largely based on progress at their own pace. All the courses studied are asynchronous, and the synchronous courses can be preferred by MOOCs which have participants with common characteristics in the national, cultural, social and economic dimension and fall within closer time zones.

In terms of evaluation, it has been observed that multiple-choice tests, where presentation, execution, data collection and evaluation are faster, and short-answer questions are prioritized. On the other hand, process-based alternatives such as peer-review, blog writing, file submission, reflection reports and preparation assignments are less preferred due to time-consuming examination and difficult assessment and evaluation processes.

When the subject areas are examined, it is seen that there are no big differences between course designs in terms of environment, type of activity, configuration, type of participation and timing. However, there are some striking differences in the point of evaluation. For example, verbal language classes often include listening-type assessments by nature, while file submission and peer assessment are the only activities used in computer classes.

By region, while US and European-based MOOCs offer similar choices in most designs, Turkey-based MOOCs differ from the others in terms of different missions and participants. For example, the MOOCs in Turkey prefer LMS and virtual classes rather than independent

platforms. Video records of virtual classrooms are shared as course material. Video contents are not supported with subtitles and transcripts. It was also seen that the MOOCs in Turkey don't have animation and simulation materials. They also include less practice activities than others. Furthermore, they offer assignments based on teacher-student interaction along with traditional assessment activities.

According to the results it can be suggested to use video as primary material in MOOCs. Therefore, subtitles, transcripts and various language translations should also be included to increase accessibility. Instead of rigidly structured designs, students should be given the opportunity to make autonomous choices. Assessment and training activities should be included frequently.

Giriş

Eğitim kurumlarının uzaktan eğitim faaliyetleriyle zaman, mekân ve erişim gibi sınırlılıklardan sıyrılması, bilgiye ulaşım konusuna esnek ve eşitlikçi bir yaklaşımı doğurmuştur. Bu dönüşüm akademik kurumları çeşitli uzaktan eğitim merkezlerini ve programlarını açmaya teşvik etmiştir. Teknolojik gelişmelerle beraber eğitsel ortam ve materyallerin de çeşitlenmesi uzaktan eğitim çevrelerini daha geniş kitlelere hitap eden, daha az maliyetli ve açık erişimli bir platform haline getirmiştir. Bu sayede geniş uzman kadroları tarafından tasarlanan, yüksek etkileşime sahip ve özgür erişimli kaynaklar içeren bir kurs atmosferi ortaya çıkmıştır. MOOC (Massive Open Online Course) terimi ilk defa Dave Cormier ve Brian Alexander tarafından, bu gelişmeler sonucunda ortaya çıkan bir kavram olarak ortaya atılmıştır (Herman, 2012).

MOOC'lar geniş bir konu yelpazesinde bilgisayar destekli ortam, materyal, etkinlik ve değerlendirme araçlarıyla sunulan, çoğu zaman ücretsiz erişilebilen derslerdir. MOOC'lar genellikle bir sağlayıcı aracılığıyla, enstitüler arası işbirlikleri ile alanlarında tanınan kişiler tarafından geliştirilmekte ve yürütülmektedir (Hoy, 2014). MOOC'lar sahip oldukları potansiyel ile e-öğrenme alanındaki en güncel ve popüler girişimlerdir (Hew ve Cheung, 2014; Kizilcec, Piech ve Schneider, 2013). Türkçe'de "KAÇD" (Kitlese Açık Çevrimiçi Ders) ya da "İHAK" (İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs) şeklinde karşılık bulan bu kurslar; çevrimiçi, açık erişimli, herkesin katılımına imkân veren planlı şekilde tasarlanmış dersler sunma amacı taşımaktadırlar (Siemens, 2013). Böylece katılımcılar ders videoları, bilgisayar destekli etkinlik ve değerlendirmeler de dâhil olmak üzere ders materyallerine, sadece isteğe bağlı değil aynı zamanda farklı zamanlarda, farklı sıralama ve oranlarda erişilebilmektedirler (DeBoer, Ho, Stump ve Breslow, 2014).

KAÇD'lar felsefe itibariyle açık ve esnek erişimli e-öğrenme ortamlarıdır. Geleneksel eğitime erişim imkânı olmayanlara zengin teknoloji ve materyal desteği ile beraber, sertifika ve akreditasyon vermeye kadar önemli fırsatlar sunabilmektedir. Açık erişim ve düşük maliyetler de avantajları arasında sayılabilir (Sandeem, 2013; Selwyn, Bulfin ve Pangrazio, 2015; Rieber, 2017). Kurumlar için bakıldığında ise bir KAÇD dersinin tasarlanması akademik açıdan küresel çaplı bir kitleye erişim, erişilen kitle üzerinden elde edilen bir itibar ve pedagojik imkânların değerlendirilmesi için önemli bir ortam sağlamaktadır (Hoy, 2014; Pasha, Abidi ve Ali, 2016).

KAÇD'lar avantajların yanında bazı dezavantajlara da sahiptir. Örneğin KAÇD'larda ki en temel problem ders bırakma oranlarının hayli yüksek olmasıdır. Esnek yapılarından dolayı kayıt olduktan sonra derse tekrar giriş yapmayan çok sayıda kullanıcıya rastlanabilmektedir (Hew ve

Cheung, 2014; Kloft, Stiehler, Zheng ve Pinkwart, 2014; Onah, Sinclair ve Boyatt, 2014). Herkese açık bir ders sunma fikri ne kadar değerli de olsa, pratikte alınan sonuçlar niyetlerin birçoğunu karşılıksız bırakmaktadır (Hoy, 2014). Diğer yandan eğitimciler için büyük bir iş yükü getirisi bulunmaktadır (Pasha vd., 2016)

Dünyada ve Türkiye'de KAÇD'lar

KAÇD'lar sahip oldukları bu geniş potansiyeller ile dünya çapında dikkat çekmiştir. Çeşitli amaçlar doğrultusunda bu potansiyelleri değerlendirmek isteyen farklı ülkelerden üniversiteler ve diğer kurumlar KAÇD girişimlerinde bulunmaktadırlar. Özellikle orta ve düşük gelir düzeyindeki ülkelerde, düşük maliyetli ve herkese açık bir eğitim sağlanması adına KAÇD'lar önemli bir role sahip olabilir (Pasha vd., 2016). Ayrıca eğitim kurumları sertifikalı programlar ile ücretli dersler ile gelir elde edebilirler. Bu gibi farklılaşan amaçlarla ülkemizde de Atatürk Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen Atademix ve Anadolu Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen Akadema adında iki KAÇD girişimi bulunmaktadır.

KAÇD Yapıları

Web 2.0 ile dinamik hale gelen çevrimiçi teknolojiler blog, forum, wiki, sosyal ağ gibi ortamlar yoluyla içerik üretme ve paylaşmaya olanak sağlamıştır. Bu gibi gelişen etkileşimler ve kayıt tutma işlemlerinin doğru yönetilmesi için ise bir sistem yapısının kullanılması gerekmektedir. Bu ortam ihtiyacı öğrenme yönetim sistemi şeklinde yansıma bulmuş ve farklılaşan amaçlarla çeşitlenmiştir. Özellikle sosyal ağların hayatın merkezine yerleşmesiyle beraber, sosyal etkileşim merkezli öğrenme yönetim sistemleri kullanıma sunulmuştur. KAÇD'lar bu sebeple gerek hazır paketlerle gerek ihtiyaç ve amaçlara yönelik olarak özel tasarlanmış sistemler üzerinde kullanabilmektedirler.

Uzaktan faaliyetlerle yürütülmesine karar verilen bir eğitim sürecinin, yukarıda bahsedilen ortamlar içerisinde bir öğretim tasarımı yaklaşımıyla ele alınması son derece önemlidir (Driscoll, 2010; Sweller, 2006). Bu durumda kitlenin durumuna ve dersin gereksinimlerine bağlı olarak çeşitli tasarımların yapılması gerekmektedir. Etkinliklerin zamanlaması ve katılım şekli, alternatif etkinliklerin sunulması, etkileşim ve iletişim kanallarının seçimi gibi unsurlarda en uygun tercihlerin yapılması öğretimin kalitesini doğrudan etkileyecektir. Teknolojinin bu konuda sağladığı en önemli fayda, sunduğu esnekliklerdir. Örneğin farklı etkinlik ve roller doğuracak olsa da eşzamanlı ve eşzamansız şekilde tasarlanan dersler, öğretim için alternatifler sunabilmektedir. Ayrıca derslerin bireysel ya da işbirlikli etkinlikler şeklinde tasarlanması da durumlara göre değişebilecek bir tasarım tercihidir.

İçerik ve etkinliklerin sunulacağı materyaller ise yeni teknolojilerle beraber geniş bir seçenek havuzuna sahiptir. Günümüzde ceplere kadar giren kameralar özellikle video içeriklerini ve etkileşimlerini yaygın hale getirmiştir. Videoların yanı sıra kayıtlı ses ve statik görseller de kullanılabilir. Yine bir başka yaygın içerik sunum şekli ise metin içerikleridir. Metinler KAÇD içerisinde doğrudan ya da sunu dosyaları içerisinde görsellerle birleştirilerek sunulabilmektedir. Teknolojinin en güncel imkânlarından animasyon ve simülasyonlar da güçlü eğitsel materyaller olarak KAÇD'lar içerisinde yer bulabilmektedir.

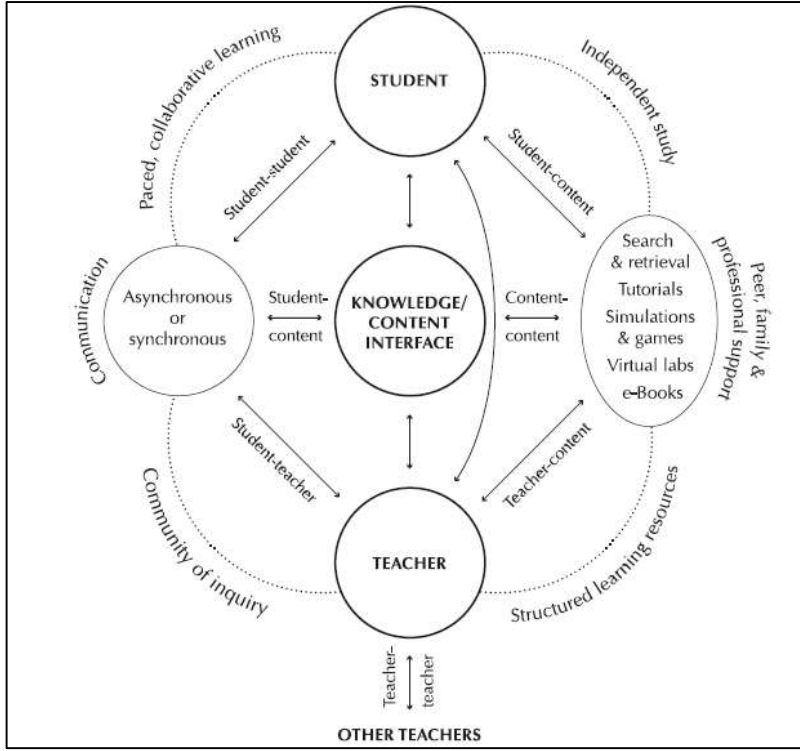
Değerlendirme etkinlikleri de tasarlanacak öğretimin niteliğine göre tercih edilebilecek birçok teknoloji destekli araç sunmaktadır. Kitlenin ve kazanımların özelliklerine göre çoktan seçmeli, kısa cevaplı sorulardan, akran değerlendirme, yansıtma raporu ve kısa sınavlara kadar birçok değerlendirme aracı KAÇD'lar içerisinde kullanılabilir.

İlgili Çalışmalar

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok KAÇD'ların felsefesi, ücretsizliği, toplumsal ve kurumsal faydaları, açıklık, ders bırakma ve video içeriklerin inceleme gibi faktörlere yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla beraber yapısal anlamda incelemelerde bulunan çalışma çeşitliliği sınırlıdır. Bu çalışmalardan Margaryan, Bianco ve Littlejohn (2015) KAÇD'ların öğretim tasarımları ve sundukları içerikleri inceleyen araştırmalarında Coursera, Udacity ve Futurelearn KAÇD sağlayıcılarından rastgele 76 dersi seçerek incelemeye tabi tutmuşlardır. Sonuç olarak sunulan içeriklerin gayet zengin olmasına karşın öğretim tasarımı boyutlarının vasatın altında kaldığını tespit etmişlerdir. Yine edX, Coursera, Futurelearn ve Iversity KAÇD sağlayıcılarındaki video materyallerinin türlerini inceleyen Reutemann (2016) videolarda %87 oranında konuşan kafa %38 oranında sunum slaytlarının kullanıldığını tespit etmiştir. Kop, Fournier ve Mak (2011) ise teknolojik gelişmelerin KAÇD'ların pedagojik yaklaşımına etkilerini incelemiş, değişen etkileşimlerin öğrenci ve öğretmen rollerini dönüştürmesine ve eğitim atmosferine getirdiği yeni boyutlara değinmişlerdir.

Araştırmanın Problemi ve Önemi

KAÇD kavramı e-öğrenme dünyasının yeni ve güçlü bir ögesi olarak dünya genelinde hızla yayılmıştır. İlk başlarda gelişmiş ülkelerin adımlarıyla başlayan bu girişimler sonraki süreçte önce Avrupa sonra diğer kıtalarda çeşitli şekilde yansımalar bulmuştur. Farklı ülkeler tarafından ortaya konulan bu girişimlerden ülkemiz de etkilenmiş olup bu etkinin sonucunda çeşitli KAÇD faaliyetlerinde bulunulmuştur. KAÇD'larla alakalı olarak bu kadar yoğun girişimlerin yaşandığı günümüzde ders bazında etkili ve verimli bir KAÇD tasarımı yapmak önem kazanmaktadır. Fakat var olan KAÇD'lar geleneksel uzaktan eğitim tasarımları temelinde yapılandırılmakta, yapılan çalışmalar ise etkili bir KAÇD yapısının norm, standart ve alternatiflerinin belirlenmesi hakkında yeterince ipucu vermemektedir. Farklı KAÇD girişimlerinin ele alınarak bir yapısal desenin ortaya konulmamış olması büyük bir eksiklik (Margaryan vd.,2015; Ossiannilsson, Altinay ve Altinay, 2015 ; Yousef, Chatti, Schroeder ve Wosnitza, 2014). Bu noktada mevcut araştırma Avrupa ve ABD'nin öncülük ettiği KAÇD'lar ile ülkemizde gerçekleştirilen girişimlerin çeşitli standartlar çerçevesinde karşılaştırarak, bundan sonra ülkemizde gerçekleştirilecek olan KAÇD faaliyetlerinin daha evrensel boyutta ele alınması açısından bir fırsat sunacaktır.



Şekil 1. E-öğrenme Etkileşim Modeli (Anderson, 2004)

Araştırmanın kategorileri belirlenirken Anderson (2004) tarafından geliştirilen e-öğrenme etkileşim modeli (Bkz. Şekil 1) temel alınmıştır. Modeldeki bileşenlerden öğrenci ve öğretmen dışındaki öğeler (materyal, ortam, etkinlik ve iletişim zamanlaması bileşenleri) kullanılmıştır. Ayrıca KAÇD'ların geleneksel e-öğrenmeden farkını oluşturan katılım durumu ve alternatif değerlendirme boyutları eklenerek incelemeler toplam yedi boyut üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu koşullar altında mevcut araştırmanın amacı ABD, Avrupa ve Türkiye'de gerçekleştirilen KAÇD faaliyetlerinde tercih edilen materyal, ortam, etkinlik, esneklik, katılım, zamanlama ve değerlendirme boyutlarının yapısal olarak incelenmesi ve ayrıca bu tercihlerin bölge ve konu alanı düzeyindeki farklılıklarının ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. ABD, Avrupa ve Türkiye'de yürütülen KAÇD çalışmalarındaki öğretim faaliyetlerinde
 - a) Materyal
 - b) Ortam
 - c) Etkinlik türü
 - d) Yapılandırma
 - e) Katılım türü
 - f) Zamanlama
 - g) Değerlendirme etkinliklerinin tercihi bakımından ne gibi farklılıklar vardır?
2. Bu bileşenler bölge ve konu alanı açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel yaklaşım desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve dijital materyallerin bir anlam, anlayış veya bilgi üretmek amacıyla sistemli bir şekilde incelendiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği çalışmalardır (Bowen, 2009). Bu kapsamda öncelikle çalışmanın inceleme birimlerini oluşturan KAÇD'ların belirlenmesi, her bir dersin yapısına ilişkin verilerin toplanması, betimsel analiz için gerekli analiz çerçevesinin geliştirilmesi ve derslerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi adımları izlenmiştir.

Çalışmanın Kapsamı

Çalışmanın örneklemini alanyazında sıkça incelenen ABD (Coursera, edX), Avrupa (Futurelearn, Iversity) ve Türkiye (Akadema, Atademix) merkezli KAÇD sağlayıcılardan; sayısal, sözel ve bilgisayar bilimi alanlarında birbirlerine yakın kategorilerde seçilen birer ders oluşturmaktadır. Çalışmada konu alanlarına göre oluşacak farklılıkları da ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli alanlardan kurslar seçilmiştir. Öncelikle açık ve erişilebilir olan KAÇD'lar genel olarak incelenmiş, yaygın sunulan ders kategorileri belirlenerek sayısal, sözel ve bilgisayar bilimleri şeklinde gruplanmıştır. Bilgisayar bilimleri KAÇD'larda sıkça rastlanması nedeniyle ayrı bir grup olarak ele alınmıştır. Kategorilerin dengeli bir dağılım göstermesi adına, tüm KAÇD sağlayıcılarda yaygın şekilde rastlanan veri analizi içerikli konular sayısal dersler altında; dil öğretimi içerikli konular sözel dersler altında; bilgisayar destekli dersler ise bilgisayar bilimleri altında incelenmiştir. İncelenen dersler her zaman erişime açık olan, katılımcının kendi ilerlemesini temel alan derslerden oluşmaktadır. Bu kapsamda toplam altı farklı KAÇD sağlayıcıdan, ortak konu alanlarına sahip kategoriler seçilerek erişim sağlanan 18 ders; materyal, ortam, etkinlik, esneklik, birey/grup odaklılık, zamanlama ve değerlendirme boyutlarında incelemeye tabi tutulmuştur. Ükelere göre seçilen KAÇD sağlayıcıları, konu alanları ve incelenen kurslar Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bölge, KAÇD Sağlayıcı ve Konu Alanına Göre İncelenen Kurslar

KAÇD SAĞLAYICI	ABD		Avrupa		Türkiye	
	COURSERA	EDX	FUTURE LEARN	IVERSITY	AKADEMA	ATADEMİX
SAYISAL	Basic Statistics	Statistics and R	Introduction to Linked Data and the Semantic Web	Mathematical Logic and Algorithms Theory	Temel İstatistik	Temel İstatistik
SÖZEL	More Chinese for Beginners	Italian Language and Culture: Beginner	Italian for Beginners 3	Spanish	Turkish A1	Osmanlı Türkçesi
BİLGİSAYAR	HTML, CSS, and Javascript for Web Developers	Programming with C#	Begin Programming	Prototyping Interaction	Photoshop	Nvivo ile Nitel Veri Analizi

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Altı farklı KAÇD sağlayıcıdan seçilen 18 ders araştırmacılar tarafından düzenlenen inceleme formu doğrultusunda yapısal olarak incelenmiştir. Derslere gönderilen kayıt taleplerinin onaylanmasının ardından, ilk haftadan başlanarak tüm ders sürecinde bulunan bileşenler kayıt altına alınmıştır. Her bir bileşen ilgili araştırma sorusunun alt başlığına yazılarak, incelenen KAÇD'de bulunma durumuna göre var ya da yok şeklinde işaretlenmiştir. Derslerin hafta sayıları değişken olduğu için ve bazı derslerde aynı bileşene aynı hafta içerisinde birden fazla sayıda yer verilmesi sebebiyle bileşenler adet olarak ele alınmamıştır. Dolayısıyla var olan özellikler "1" bulunmayan özellikler ise "0" şeklinde kodlanarak Excel paket programı ile kayıt altına alınmıştır. Veriler frekanslar halinde hesaplanarak bölge ve konu alanlarına göre betimsel olarak analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Çalışma sadece ücretsiz olarak erişilebilen derslerle sınırlıdır.
- Bölge bazında ABD, Avrupa ve Türkiye'den ikişer adet KAÇD sağlayıcı ile sınırlıdır.
- Seçilen KAÇD sağlayıcılardan her kategoriden birer adet olmak üzere toplamda 18 ders ile sınırlıdır.

Bulgular ve Tartışma

18 KAÇD dersinin uzaktan eğitimin temel bileşenleri açısından incelendiği çalışmada dersler materyal, ortam, etkinlik türü, yapılandırma, katılım türü, zamanlama ve değerlendirme boyutlarıyla ele alınmıştır.

Materyal

Araştırma kapsamında ele alınan 18 KAÇD yer verdiği materyaller çerçevesinde incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İncelenen 18 KAÇD Dersinde Yer Verilen Materyaller ve Yer Verilme Durumları

Materyal	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
Video	17	5	6	6	6	6	5
Metin	15	5	5	6	6	6	4
Altyazı	12	4	5	3	6	5	1
Transkript	10	3	3	4	6	4	0
Köprü (Dış bağlantı)	11	4	3	4	5	5	1
Pdf	9	2	4	3	3	3	3
Sunu	7	3	3	1	2	2	3
Eşzamansız canlı ders kaydı	3	1	1	1	0	0	3
Wiki	2	1	0	1	2	0	0
Resim	2	0	1	1	0	1	1
Ses kaydı/podcast	2	0	1	1	0	1	1
Animasyon	1	0	1	0	1	0	0
Ek Dosyalar	1	0	1	0	0	0	1
Simülasyon	1	1	0	0	1	0	0

Tablo 2.'ye göre 18 dersin 17'sinde yer alarak en çok kullanılan materyalin videolar olduğu görülmüştür. Videoyu takip eden materyallerin metin, altyazı, video transkriptleri, köprüler, pdf ve sunu dosyaları olduğu görülmüştür. En az yer verilen materyaller ise resim, wiki, simülasyon, animasyon, sesli dosyalar, canlı ders kayıtlarına eşzamansız erişim ve derse yardımcı ek dosyalar olduğu görülmektedir.

Video, Altyazı ve Transkriptler

Videoların farklı konu alanlarında yaygın ve öncelikli olarak yer aldığı açıkça görülmektedir. Yüksek katılımcı oranına sahip KAÇD sağlayıcıların önemle ele aldığı ve birbiriyle bağlantılı diğer materyaller ise video içerikler için hazırlanan altyazı ve transkriptlerdir. Bu sayede çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklara erişim ve açıklık imkânı sağlanmaktadır. Transkriptler sınırlı bağlantı hızı ya da kotaya sahip olan katılımcılar için içeriğe ulaşma kolaylığı adına önemli bir alternatif olarak kullanılmaktadır. Bu durum videoların, günümüzde bilginin aktarımı için kullanılan temel materyaller haline geldiğini göstermektedir. Ayrıca videoların doğrudan sunulması yerine kullanıcı ile etkileşimi artırma ve daha geniş kitlelere erişim imkânı sağlama açısından altyazı ve transkriptler ile desteklenmiş olması KAÇD kavramının yapısına uygun bir yaklaşım olarak yine sıkça kullanılmaktadır.

Metin, Köprü, Sunu ve PDF dosyaları

Videolarla beraber geleneksel sunum biçimlerinden biri olan metin tabanlı içeriklerin kullanımı da hala yaygın olarak devam etmektedir. Hatta metinlerin sunu ya da pdf yerine doğrudan kullanılan ara yüz üzerinden verilmesi KAÇD eğitmen ve öğrencileri için erişim kolaylığı sağlamaktadır.

Yaygın olarak kullanılan diğer materyaller ise pdf ve sunu dosyalarıdır. İncelenen KAÇD dersleri yaklaşık %50 oranında bu materyallere yer vermektedirler. Fakat sunu ve pdf dosyaları gibi statik içeriklerin, video ve metinlerin yanında daha az tercih edildiği görülmüştür. Bu durumun sebebi dinamik içerikler için kolay ve hızlıca üretilebilen videolara, statik içerikler için ise doğrudan paylaşılması kolay olan metin içeriklere başvurulması olabilir

KAÇD dersleri ayrıca öğrencileri internet üzerinde ders ile alakalı çeşitli kaynaklara yönlendirmek adına dış bağlantılar eklemeyi de ihmal etmemektedirler. Her alanda artan bilgi birikiminden faydalanmak adına KAÇD'ların kendi bünyeleri dışındaki kaynaklara verdikleri bağlantılar da yine yaygın biçimde kullanılan bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ses ve Resim Dosyaları, Wikiler, Ek Dosyalar

İncelenen KAÇD dersleri arasında daha az tercih edilen materyallerden ses dosyaları, wiki ve resimlere yalnızca ikişer tanesinde rastlanmıştır. Buradaki kullanımın az olma sebebi, videoların hem sesli hem de görsel mesaj aktarımı için yaygın olarak kullanılması; sözel mesajların ise metinlerle verilmesinin kolaylığı olarak gösterilebilir. Dolayısıyla video ve metin içeriklere sıkça yer verilmesini yine bu sebeplere bağlamak mümkündür. Wikiler ise ortak dosya oluşturma amacıyla nadiren kullanılmaktadır. İşbirlikli etkinlikler yerine bireysel ilerlemenin ön plana çıkması bu gibi çok katılımcılı etkinlikleri geri plana itmiş olabilir. Ek dosyalara ise sadece Türkiye merkezli KAÇD'larda yabancı dil font dosyalarının paylaşılması amacıyla yer verilmiştir.

Eşzamansız Canlı Ders Kayıtları

İncelenen KAÇD'lar daha çok eşzamansız erişimi temel almasına rağmen nadiren eşzamanlı derslere de rastlanmıştır. Bu tarz derslerde yer verilen diğer bir materyal ise eşzamanlı olarak işlenmiş sanal sınıf ders kayıtlarının eşzamansız erişime açık olarak sesli ve görüntülü şekilde paylaşılmasıdır. Eşzamanlı ders imkânının başta çok katılımcılı dersler olmak üzere, her KAÇD atmosferi için uygun olmadığı söylenebilir. Fakat böyle bir imkân olduğu takdirde kayıtlı derslerin eşzamansız şekilde erişilebilecek şekilde paylaşılması büyük bir imkân ve esneklik sağlayacaktır.

Animasyon ve Simülasyonlar

Animasyon ve simülasyonlar ise incelenen KAÇD'lar arasında en az yer verilen materyaller olarak tespit edilmişlerdir. Bu durumun başlıca sebebi olarak üretilmelerinin diğer araçlara nazaran çok daha zaman alıcı ve zor olması gösterilebilir.

Konu Alanına Göre İnceleme

Konu alanı bazında bakıldığında materyal seçiminin çok farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Sayısal dersler resim, animasyon ve ses kaydı materyallerine yer vermemiştir. Bu durumun nedeni ise seçilen derslerin veri analizi konularından oluşması ve ağırlıklı olarak yardımcı yazılımların kullanımının öğretilmesi şeklinde tasarlanmış olmasıdır. Simülasyon kullanımı da

yine sadece sayısal derslerde yer bulmuş, bu da bir veri analizi programlama dilinin emülatörü şeklinde olmuştur.

Sözel derslere gelindiğinde wiki ve simülasyonlara yer verilmediği görülmüştür. Fakat dil derslerinin diğer alanlardan farklılaşan bir yönü animasyonlara yer vermeleridir. Bu materyaller ise kişiler arası diyalogların sunumu için daha çok video şeklinde kullanılmıştır. Son olarak sadece bir sözel derste, farklı bir alfabeye sahip dil öğretimi için ek font dosyaları katılımcılarla paylaşılmıştır. İncelenen sözel derslerde wiki etkinliğine yer verilmemiş olması büyük olasılıkla seçilen derslerin dil öğrenimi üzerine olması, dolayısıyla katılımcıların ortak doküman oluşturmak için yeterli önbilgi düzeylerinin olmaması gösterilebilir. Bilgisayar bilimi derslerinin ise animasyon ve simülasyonlar haricindeki diğer materyallere yer verdikleri görülmüştür.

Bölgelere Göre İnceleme

Bölge bazında bakıldığında incelenen ABD ve Avrupa merkezli KAÇD dersleri tercih edilen materyallerin seçimi arasında büyük farklılıklar gözlenmezken, küçük çaplı ve kültüre özgü yapısından ötürü Türkiye'deki KAÇD'larda daha farklı materyal seçimlerine rastlanmıştır. Fakat özellikle geniş kitlelere hitap etmelerinden dolayı, video içeriklerde özel olarak altyazı ve transkriptlere yer vermelerinden ötürü Türkiye'den bariz şekilde farklılaşmaktadırlar.

Tüm bölgelerde temel boyuttaki materyallere az ya da çok yer verilmesine karşın ABD ve Avrupa KAÇD'ları animasyon, simülasyon gibi yenilikçi materyallere de yer verirken, Türkiye merkezli KAÇD'lar ise daha çok geleneksel materyaller, anlatım videoları ile eşzamanlı ders kayıtlarının paylaşılmasına ağırlık vermiştir. Bu durumun en belirgin sebebi kullanıcı kitlesinin özelliklerinin daha tahmin edilebilir oluşudur. Yerel, milli ve daha küçük bir gruba sunulan etkinlikler ile küresel, çok kültürlü, sosyal ve ekonomik açıdan çok daha çeşitli katılımcı profiline sunulacak olan etkinliklerin seçimi materyal ve etkileşim türlerinin tasarımını etkilemektedir.

Daha yerel ve küçük bir kitleye eğitim sağlama amacını güden Türkiye merkezli KAÇD'lar ise bu özelliklerinden dolayı eşzamanlı derslere daha çok yer verme imkanı bulmuştur. Bu açıdan video ders içerikleri yerine önceden yapılmış olan canlı ders ortamının kaydedilerek paylaşılması tercih edilmiştir. Yine sosyal ve kültürel olarak daha belirgin ortak özelliklere sahip ve küçük bir kitleye hitap etmesi açısından altyazı ve transkriptlere yer verme gereği duyulmadığı gözlenen bir diğer özelliktir. Ayrıca metin temelli içeriklerin doğrudan KAÇD ortamında paylaşılmasından ziyade sunu ve pdf formatlarında kullanıcıyla buluşturulması tercih edildiği görülmüştür. Bunlara ek olarak wiki, animasyon, dış bağlantı ve simülasyon şeklindeki materyallere yer verilmediği de tespit edilmiştir.

Ortam**Tablo 3.** İncelenen Kurslarda Yer Verilen Ortamlar ve Yer Verilme Durumları

Ortam	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
Platform Özelliği							
KAÇD platformu	15	5	5	5	6	6	3
LMS	3	1	1	1	0	0	3
Platformda Kullanılan Ortamlar							
Forum	12	4	3	5	3	4	5
Eşzamanlı Sanal Sınıf	3	1	1	1	0	0	3
Wiki	2	1	0	1	2	0	0

KAÇD'lar sundukları öğretim ortamlarına göre incelenerek Tablo 3'teki gibi gösterilmiştir. Tablo 3.'e göre incelenen KAÇD'lar öğretim etkinliklerini kendi yapılandırdıkları platformlar, LMS, forum, eşzamanlı sanal sınıf ve Wikiler üzerinden yürütmektedirler. KAÇD'lar öğretim etkinliklerini çoğunlukla bağımsız olarak yapılandırdıkları platformlar üzerinden gerçekleştirirken, alternatif bir ortam olarak LMS kullanımına da rastlanmıştır. Bağımsız platform kullanımının önemli bir nedeni, var olan LMS'lerden daha özgün, esnek, güvenli, etkinlikleri izleme, yönetme, veri toplama ve analiz etme vb. açılardan daha kontrollü bir ortama sahip olmak olabilir.

Platformlar içerisinde yer alan diğer ortamlardan forumlar, tartışma etkinlikleri için en sık başvurulan ortamlardır. Bununla beraber az da olsa eşzamanlı sanal sınıf ve wiki ortamları da katılımcılara sunulmuştur. Wiki ortamına az rastlanmasının sebebi olarak işbirliği etkinlikler yerine bireysel ilerlemenin daha ön plana çıktığına dair vurguya materyal konusunda da değinilmiştir. Ortam olarak LMS ve eşzamanlı sanal sınıfların kullanımına ise yalnızca Türkiye'deki KAÇD'larda rastlanmaktadır.

Konu Alanına Göre İnceleme

Konu alanlarına göre ortamlar incelendiğinde dengeli bir dağılımın olduğu görülmekle beraber tüm konu alanlarında KAÇD içi sıralı ilerleme ortamların, LMS, sanal eşzamanlı ders ve forumlara yer verilmiştir. Wiki ortamlarına az sayıda yer verilirken özellikle sözel alandan seçilen dil temelli derslerde forum kullanımının azlığı ve wiki ortamlarına hiç yer verilmemiş olduğu görülmektedir. Bu durumun da sebebi büyük olasılıkla derslerin dil öğrenimi üzerine olması, dolayısıyla katılımcıların bilgi düzeyindeki kazanımları elde etmek amacıyla derse katıldıkları, konu hakkında tartışmak ve ortak doküman oluşturmak için yeterli ön bilgi düzeyine sahip olmadıkları gösterilebilir.

Bölgelere Göre İnceleme

Bölgelere göre incelendiğinde ise yine ABD ve Avrupa merkezli KAÇD'lar kendi aralarında benzerlik göstermektedirler. Öğretim ortamını kendi sistem yapıları üzerinden sağlamakta olup, forumlara sıklıkla yer verilmiştir. Bunun yanında LMS, eşzamanlı sanal ders ve wiki

ortamlarına çok rastlanmamakla beraber, wiki ortamlarına sadece ABD merkezli KAÇD derslerinde rastlanmıştır.

Türkiye merkezli KAÇD'lar ise Avrupa ve ABD'ye kıyasla kendi sistemlerine ait platformlarla beraber LMS ve eşzamanlı sanal sınıf ortamlarını da kullanmaktadırlar. Bu seçimde açık kaynaklı yazılımların erişilebilirliği ve düşük maliyetli olması ön plana çıkmış olabilir. Ayrıca Türkiye'deki KAÇD'lar ABD ve Avrupa kadar forum ortamlarına yer verirken, Avrupa'dakilere benzer şekilde wiki ortamlarına yer vermemiştir.

Bölge bazında ortam seçimine bakıldığında ABD ve Avrupa merkezli KAÇD'lar kendi KAÇD platformları ve forum temelli ortamlar sunarken; Türkiye'de ise bağımsız KAÇD platformları, LMS, eşzamanlı sanal sınıflar ve forumlara rastlanmıştır. Bu bulguların yine Türkiye'deki KAÇD'ların imkân ve katılımcılarının şartları ile alakalı olması muhtemeldir.

Etkinlik Türü

Tablo 4. İncelenen Kurslarda Yer Verilen Etkinlik Türleri ve Yer Verilme Durumları

Etkinlik	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
İzleme	18	6	6	6	6	6	6
Okuma	17	6	6	5	6	6	5
Alıştırma	12	4	5	3	5	5	2
Tartışma	5	2	2	1	1	0	4

İncelenen dersler etkinlik türlerine göre Tablo 4.'teki gibi ele alındığında etkinliklerin okuma, izleme, alıştırma, tartışma şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma kapsamında seçilen KAÇD'lar yaygın olarak izleme, okuma ve alıştırma etkinliklerine yer verirken, tartışma etkinliklerinin diğerlerine kıyasla az sayıda olduğu görülmüştür. Bu bölümde bahsi geçen tartışma etkinliğinden kasıt forum ortamına sahip olmak değil, planlı bir etkinlik olarak forum ortamına yönlendirme ya da forum haricindeki diğer tartışma etkinlikleri olarak ele alınmıştır.

İzleme etkinliklerinin öncelikli konumunun, içerik sunumunda video kullanımının artmasından kaynaklanması olasıdır. Yine metin temelli içeriklerin yaygın olarak kullanılması okuma temelli etkinliklere sıklıkla yer verilmesini sağlamıştır. Alıştırmalar da sıkça yer verilen bir etkinlik türü olarak göze çarpmaktadır. Özellikle sözel alandaki dil öğretimi odaklı derslerde, dil öğreniminin sık tekrar gerektiren yapısı gereği bol miktarda alıştırmaya yer verildiği görülmüştür.

Konu Alanına Göre İnceleme

Etkinlikler konu alanlarına göre incelendiğinde tablo genelinde etkinliklerin yakın dağılımlar gösterdiği görülmektedir. Video materyallerin sıklıkla kullanılması izleme tabanlı etkinliklerin artmasını sağlarken, okuma etkinlikleri metin-sunu-pdf temelli klasik materyaller üzerinden sıklıkla sağlanmaktadır. Bunların yanı sıra çeşitli soru-cevap ve deneme-yanılma ortamlarıyla alıştırma etkinliklerine de bolca yer verilmiştir. Tartışma etkinliklerinin ise diğerlerine kıyasla arka planda kaldığı görülmektedir.

Bölgelere Göre İnceleme

Bölgelere göre incelendiğinde ise ABD ve Avrupa temelli kurslarda okuma izleme ve alıştırmaya sıkça yer verilirken, tartışma etkinliklerine çok az yer verilmiştir. Türkiye örneğinde yer alan kursların ise eşzamanlı ders ağırlıklı olmasından ötürü okuma, alıştırmaya temelli etkinliklerden ziyade izleme ve forumlar yoluyla tartışma etkinliklerine ağırlık verdikleri gözlenmiştir.

Yapılandırma

Tablo 5. İncelenen Kursların Yapılandırılma Durumları

Yapılandırma	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
Yapılandırılmış	18	6	6	6	6	6	6
Esnek	0	0	0	0	0	0	0

Sundukları alternatif ortam, materyal, etkinlik çeşitliliğine göre Tablo 5.'te incelenmiştir. Seçilen KAÇD dersleri tamamıyla sıralı ve planlı şekilde yapılandırılmış etkinliklerle tasarlanmıştır. Hem konu alanı hem de bölge bazında incelendiğinde, KAÇD'larda standart bir yapı tercih edildiği görülmüş olup, öğrencilere alternatifler sunma yönünde bir eğilime rastlanmamıştır. Bu durumun önemli sebeplerinden biri seçilen kursların belirli bir zaman dilimi içerisinde başlayıp bitirilen kurslar olmayıp kişinin kendi hızında ilerlemesini (self-paced) merkeze almaları olabilir. Ayrıca yapılandırılmış ders içerikleri her ne kadar öğrencilerin seçim yapmalarına kısıtlama getirirse de, bu durum öğrenci yönlendirilmesi ve rehberliğinin daha kolay olması anlamına gelmektedir (Anderson ve Jackson, 2000). Öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluğu böylece azaltılmış ve esnek zaman içerisinde belirli materyal ve etkinliklerle meşgul olması sağlanmıştır. Ders bırakma oranının oldukça yoğun olduğu KAÇD ortamları için öğrenci devamlılığının sağlanması adına bu şekilde bir strateji izlenmiş olması da bir başka ihtimal olarak düşünülebilir.

Konu Alanı ve Bölgelere Göre İnceleme

Çalışma kapsamında ele alınan KAÇD'larda aynı içeriğe ilişkin alternatif etkinliklerin sunulmamış olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla konu alanı ve bölge fark etmeksizin tüm KAÇD'lar belirli çerçeve, kalıp ve standartlar üzerinden yürütülmüştür. Bunun sebeplerinden biri olarak, tasarımlar esneklik gösterdikçe etkinliklerin oluşturulması ve öğrencilerin değerlendirilmesi açısından eğitmenlere ilave iş yükü getirmesi gösterilebilir. Bu nedenle doğrudan etkinlikler sunularak, ilerleme süreci öğrenciye bırakılmıştır. Ayrıca Moore (1993) tarafından ortaya konan etkileşimsel uzaklık teorisine göre, etkinliklerin aşırı çeşitlilik ve esneklik göstermesi sonucunda yeterli diyalog ya da rehberlik imkânı bulamayan öğrenci yalnızlık hissine kapılabilir. Böylece kendi öğrenmesini yönlendiremeyen öğrencilerin başarısızlığına neden olabilir. KAÇD'lara sadece öğrenme amacıyla katılan öğrencilerin, diploma, terfi vb. dış motivasyonlarının da olmadığı düşünüldüğünde dersin terk edilme oranlarının artması olasıdır. Diğer yandan özellikle eşzamansız etkinlikler zamanlama açısından katılımcılara önemli derecede esneklik sağlamaktadır. Bu sebeple Türkiye merkezli KAÇD'larda eşzamanlı

ve eşzamansız etkinliklerin beraber yer alması etkinlik açısından değilse de erişim açısından önemli bir esneklik sunmaktadır.

Katılım

Tablo 6. İncelenen Kurslardaki Öğrenci Katılım Durumları

Katılım	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
Bireysel	18	6	6	6	6	6	6
Grup	0	0	0	0	0	0	0

Etkinlikler bireysel ya da grupla katılım açısından Tablo 6.'da incelenmiştir. Buna göre KAÇD'ların standart olarak bireysel etkinliklere yer verdikleri ve hiçbir işbirlikli etkinliğe yer vermedikleri tespit edilmiştir. Hem konu alanı hem de bölge bazında grup temelli etkinliklere yer verilmemiştir. Bu durumun önemli sebeplerinden biri seçilen kursların belirli bir zaman dilimi içerisinde başlayıp bitirilen kurslar olmayıp kişinin kendi hızında ilerlemesini (self-paced) merkeze almaları olabilir. Ayrıca yapılandırma bölümünde de vurgulandığı üzere, etkinliklerin çeşitlendirilmesi, değerlendirmenin zorluğu ve rehberlik sunmada ortaya çıkacak ilave iş yükleri grup katılımı gerektiren etkinliklerin tercih edilmemesi adına önemli bir neden olabilir.

Zamanlama

Tablo 7. İncelenen Kurslardaki Zamanlama Tercih Durumları

Zamanlama	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
Eşzamansız	18	6	6	6	6	6	6
Eşzamanlı	3	1	1	1	0	0	3
Eşzamanlı/Eşzamansız	3	1	1	1	0	0	3

Etkinliklerin zamanlama olarak tasarımlarına bakıldığı Tablo 7.'de tüm kursların eşzamansız boyuta sahip olduğu ve ayrıca bölge bazında eşzamanlı derslere ise sadece Türkiye'de yer verildiği görülmüştür. Konu alanına göre değişim göstermeyen zamanlama tercihi, bölgelere geldiğinde yine Türkiye'nin özel şartlarına göre şekillenerek eşzamanlı faaliyetleri de içerir hale gelmiştir.

Değerlendirme

Tablo 8. İncelenen Kurslarda Yer Verilen Değerlendirme Etkinlikleri ve Yer Verilme Durumları

Değerlendirme	KONU ALANI				BÖLGE		
	Toplam	Sayısal	Sözel	Bilgisayar	ABD	Avrupa	Türkiye
Çoktan seçmeli	12	4	5	3	6	5	1

Kısa cevap	9	3	5	1	5	3	1
Sesli soru	3	0	3	0	2	1	0
Akran değ.	3	0	0	3	2	1	0
Yansıtma	2	1	0	1	0	2	0
Dosya Gönd.	2	0	0	2	0	1	1
Bölüm Sonu Kısa Sınav	1	0	0	1	1	0	0
Çoklu Seçim	1	1	0	0	0	1	0
Blog Yazma	1	0	0	1	0	1	0
Ödev	1	1	0	0	0	0	1
Doğru/Yanlış	1	0	1	0	1	0	0

KAÇD'lar değerlendirme tercihleri açısından Tablo 8.'deki gibi incelendiğinde en sık yer verilen değerlendirme yöntemlerinin çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı sorular olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme etkinliklerinin tasarlama, uygulama ve değerlendirmenin daha kısa sürelerde gerçekleştirilebilmesi adına tercih edildiği düşünülebilir.

Akran değerlendirme, blog yazma, dosya gönderimi, yansıtma raporları, derse hazırlık ödevi gibi süreç temelli etkinliklerin ise geniş katılımlı KAÇD'larda zaman alıcı bir değerlendirme sürecine ihtiyaç duyulacağından ötürü daha az yer bulduğu söylenebilir. Diğer değerlendirme araçlarına ise daha az yer verildiği görülmektedir.

Konu Alanına Göre İnceleme

Konu alanına göre incelenen değerlendirme yöntemleri için göze çarpan noktaların başında sesli sorulara sadece sözel alandaki dil derslerinde yer verilmesi gelmektedir. Bu durum dinleme ve telaffuz becerilerinin geliştirilmesi adına sıkça kullanılmaktadır. Akran değerlendirme, blog yazma ve dosya gönderimi sadece bilgisayar bilimleri derslerinde yer bulmaktadır. Bu durum bilgisayar temelli derslerin, hataların tespit edilmesi ve hızlı dönüt sağlanması açısından daha etkileşimli ve süreç temelli bir anlayışla tasarlanmış olduğu çıkarımını destekleyebilir.

Bölgelere Göre İnceleme

Bölge çapında incelendiğinde çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerin ABD ve Avrupa'da sıkça kullanıldığı görülmüştür. Bununla beraber yansıtma raporu, çoklu seçimli sorular, blog yazma, dosya gönderimi ve derse hazırlık ödevleri gibi etkinlikler ABD merkezli kurslarda yer almamaktadır. Avrupa merkezli KAÇD'lara bakıldığında yine az miktarda başvurulan değerlendirme yöntemlerinin yansıtma raporları, sesli sorular, akran değerlendirme, çoklu seçimli sorular, blog yazma ve dosya gönderimi olduğu görülmüştür. Ayrıca doğru yanlış seçme, bölüm sonu sınavları ve derse hazırlık ödevlerine yer verilmediği gözlenmiştir.

Türkiye'deki örneklere bakıldığında ise değerlendirme yöntemlerinin sayı ve çeşitlilik yönünden zayıflığı dikkat çekmektedir. Fakat klasik soruların yanında dosya gönderme ve derse hazırlık ödevi noktalarında farklılaşmaktadır. Buradan katılımcı sayısının değerlendirme yöntemi üzerinde oldukça etkili değişikliklere neden olabileceği görülebilmektedir. Ayrıca Türkiye merkezli KAÇD sağlayıcılardan birinde herhangi bir değerlendirme faaliyetine

rastlanmamış olup, incelenen dersler sadece materyallerin sunumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Buna neden olarak ülkemizdeki ilk MOOC girişimi olmalarından dolayı öğretim tasarımı ile ilgili eksiklikleri olduğunu ve yeterli etkileşim düzeyini henüz sağlayamamış olmaları söylenebilir.

Sonuçlar

Sonuç olarak materyal boyutunda video ve metin içeriklerin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle geniş kitlelere hitap etmeyi planlayan KAÇD'ların video materyallere yer vermesi bilginin sözel, sesli, görsel ve hareketli içeriklerin bir arada verilmesi açısından önemli bir taşınabilirlik sunmaktadır. Bu durum durağan görseller ve ses kaydı dosyalarının daha az kullanılmasına neden olmuştur. Klasik metin tarzı içeriklerin ise pdf ve sunu gibi dolaylı araçlar yerine doğrudan KAÇD ortamı içerisinde bağlantılarla zenginleştirilerek sunulması erişime hız kazandıracaktır. Animasyon, simülasyon ve emülatörler gibi güçlü potansiyele sahip yenilikçi materyallerin ise sayıca artırılması öğrenmeye zengin boyutlar sağlayacaktır. Son olarak az sayıda yer verilmesi ve düşük oranlarda kullanılması dolayısıyla Wiki teknolojilerinin çok rağbet görmediği söylenebilir.

Ortam seçimi ise KAÇD'ların sahip oldukları misyon, vizyon ve kitleye göre değişiklikler göstermiştir. Büyük kitleleri hedefleyen KAÇD sağlayıcılar kendi platformlarında zengin eşzamansız içerikler sunmayı tercih ederken, daha az sayı ve belirgin kitlelere sunulacak KAÇD'lar için LMS ortamları ve eşzamanlı sanal sınıflar da yeterli düzeyde kullanılabilir. Tartışma etkinlikleri için forumlar tercih edilen ilk ortamlar olmuşlardır. Wikiler ise KAÇD'lar tarafından pek fazla tercih edilmeyen bir ortam haline gelmiştir.

Etkinlik türleri izleme, okuma ve alıştırma açısından oldukça etkinlik barındırmaktadırlar. Fakat tartışma etkinlikleri için özel tasarımlar yapmamaktadırlar. Forumlar KAÇD'ların menüsünde bir yere eklenmekte ve pasif kullanım sunmakta, derse ait bir etkinlik olarak çok az yer bulmaktadır. Dinleme tabanlı etkinliklere ise dersin sunumu amacıyla yer verilmediği tespit edilmiştir.

Ayrıca incelemeye tabi tutulan derslerin yapılandırma anlamında katı oldukları, esneklik sunmadıkları görülmüştür. Derslerin yapısı oldukça sıralı bir şekilde tasarlanmış olup, kullanıcının otonom tercihine sunulabilecek alternatif materyal, ortam, etkinlik ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmemiştir. Rastlanan tek esneklik, erişim imkânıyla alakalı olarak eşzamanlı ders sunan KAÇD'ların bu derslerin kayıtlarını eşzamansız erişim amacıyla paylaşmasıdır.

Derse katılım türüne bakıldığında ise uzaktan eğitim alanyazınının üzerinde sıklıkla durduğu işbirlikli etkinliklere hiç rastlanmamış olması elde edilen çarpıcı bir sonuç olarak dikkat çekmektedir. Bu durumun en büyük sebebi çalışmanın sınırlılığı kapsamında seçilen derslerin büyük oranda kendi hızında ilerlemeye dayalı olması muhtemeldir. Yine incelenen bütün dersler eşzamansız boyuta sahip olup, eşzamanlı dersler ise daha yakın zaman dilimleri içerisinde yer alan ve milli, kültürel, sosyal, ekonomik boyutta ortak özelliklere sahip olan katılımcılara sahip olan KAÇD'lar tarafından tercih edilebilir.

Değerlendirme konusunda sunum, uygulama, veri toplama ve değerlendirmenin daha hızlı olduğu çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı sorulara öncelikli olarak yer verildiği görülmüştür. Öte yandan akran değerlendirme, blog yazma, dosya gönderme, yansıtma

raporları ve derse hazırlık ödevleri gibi süreç temelli alternatifler; zaman alıcı inceleme ve zorlu ölçme değerlendirme süreçlerinden ötürü daha az tercih edilebilmektedir.

Konu alanına göre bakıldığında ortam, etkinlik türü, yapılandırma, katılım türü ve zamanlama açısından ders tasarımları arasında büyük farkların olmadığı görülmüştür. Fakat değerlendirme noktasında bazı farklar göze çarpmaktadır. Örneğin sözel boyuttaki dil dersleri yapıları gereği dinleme türünde değerlendirmelere sıkça yer verirken, dosya gönderimi ve akran değerlendirme ise sadece bilgisayar bilimi derslerinde kullanılan etkinlikler olmuştur.

Bölge bazında ABD ve Avrupa merkezli KAÇD'lar çoğu tasarımda birbirine yakın seçimler sunarken Türkiye temelli KAÇD'lar ise farklı misyon ve katılımcı grubu özellikleriyle diğerlerinden farklılıklar göstermektedir. Bunlara örnek olarak, başta LMS ve eşzamanlı sanal sınıf ortamlarının tercih edilmesi, ders kayıtlarının materyal olarak paylaşılması, video içeriklerinin metinlerle desteklenmemesi, yenilikçi materyallere yer vermemesi, alıştırmaya etkinliklerine daha az yer vermesi, geleneksel değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı ödevler sunması gösterilebilir.

5. Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte Türkiye'de gerçekleştirilmesi planlanan KAÇD girişimleri için şu öneriler getirilebilir.

- Video içerikler öncelikli materyaller olmalı ve beraberinde altyazı ve internet erişimi kısıtlı olanlar için transkriptlere hatta çeşitli dil çevirilerine de yer verilebilmelidir. Videolar indirilebilir olmalı ve uygun koşullarda podcast olarak da sunulabilmelidir.
- Derslerin kapsamına uygun animasyon, simülasyon ve emülatörler geliştirilmelidir.
- Etkinlik, materyal, ortam, katılım, zamanlama ve erişim için alternatif imkânlar sunulmalı, öğrencilere otonom seçimler yapma fırsatı sağlanmalıdır.
- Süreç ve sonuç temelli değerlendirme etkinlikleri zengin tutulmalı ve alıştırmalara sıklıkla yer verilmelidir.
- Özellikle Türkiye merkezli KAÇD'larda imkan dahilinde eşzamanlı derslere yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla benzer dil ve zaman dilimini kullanan katılımcıların bulunduğu derslerde eşzamanlı uygulamalara yer verilebilir. Ayrıca bu derslerin kaydedilerek eşzamansız şekilde paylaşılması erişilebilirlik açısından kolaylık sağlayacaktır.

Kaynakça

Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 109-119.

Anderson, M., & Jackson, D. (2000). Computer systems for distributed and distance learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(3), 213-228.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>

DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L. (2014). Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher, March*(43), 74–84. <https://doi.org/10.3102/0013189X14523038>

Driscoll, M. (2010). *Web-based training: Creating e-learning experiences*. John Wiley & Sons.

Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students’ and instructors’ use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review, 12*, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>

Kloft, M., Stiehler, F., Zheng, Z., & Pinkwart, N. (2014, October). Predicting MOOC dropout over weeks using machine learning methods. In *Proceedings of the EMNLP 2014 workshop on analysis of large scale social interaction in MOOCs* (pp. 60-65).

Herman, R. L. (2012). Letter from the Editor-in-Chief: the MOOCs are coming. *The Journal of Effective Teaching, 12*(2), 1-3.

Hoy, M. B. (2014). MOOCs 101: an introduction to massive open online courses. *Medical Reference Services Quarterly, 33*(1), 85–91. <https://doi.org/10.1080/02763869.2014.866490>

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013, April). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In *Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 170-179). ACM. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>

Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(7), 74-93. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i7.1041>

Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education, 80*, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>

Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education, 5*(3), 1-6. <https://doi.org/10.1080/08923649109526758>

Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 proceedings, 1*, 5825-5834.

Ossiannilsson, E., Altinay, F., & Altinay, Z. (2015). Analysis of MOOCs practices from the perspective of learner experiences and quality culture. *Educational Media International, 52*(4), 272-283. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1125985>

Pasha, A., Abidi, S. H., & Ali, S. (2016). Challenges of Offering a MOOC from an LMIC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2696>

Reutemann, J. (2016). Differences and Commonalities—A comparative report of video styles and course descriptions on edX, Coursera, Futurelearn and Iversity. *Proceedings of the European Stakeholder summit on experiences and best practices in and around MOOCs (EMOOCs 2016)*, 383-392.

Rieber, L. P. (2017). Participation patterns in a massive open online course (MOOC) about statistics. *British Journal of educational technology, 48*(6), 1295-1304.

Sandeen, C. (2013). Assessment's Place in the New MOOC World. *Research & practice in assessment, 8*, 5-12.

Selwyn, N., Bulfin, S., & Pangrazio, L. (2015). Massive Open Online Change? Exploring the Discursive Construction of the 'MOOC' in Newspapers. *Higher Education Quarterly, 69*(2), 175-192. <https://doi.org/10.1111/hequ.12061>

Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice, 1833*, 5–16.

Sweller, J. (2006). Why understanding instructional design requires an understanding of human cognitive evolution. *Web-based learning: Theory, research and practice, 279-294*.

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2014, July). What drives a successful MOOC? An empirical examination of criteria to assure design quality of MOOCs. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 44-48). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2014.23>