

26. BÖLÜM

ÇEVİRİM-İÇİ ÖĞRENMEYE YENİ BİR BAKIŞ AÇISI: KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLER

Zehra SAYIN

Milli Eğitim Bakanlığı

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĐLU

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Kitlesele açık çevrimiçi ders (KAÇD, Massive Open Online Courses-MOOCs) kavramı açık çevrim-içi ders formatının belirli bir türü için 2008 yılında ortaya çıkan bir terimdir. KAÇD'ler ortaya ilk çıktığı andan itibaren hızla popülerlik kazanmış, genişlemiş ve gelişmiştir. Bu yapılar bir öğrenme sistemi olarak halihazırda var olan öğrenme ortamlarına meydan okuyarak alana yeni bir soluk getirmişlerdir. Başka bir ifadeyle KAÇD'lerin, var olan öğrenme sistemlerinin kendilerini sorgulamaları, yenilemeleri ve güncelleme yapmaları gibi doğurguları olmuştur/olmaktadır. Bu bölümde öncelikle KAÇD'lerin tanımları yapılmakta ve tarihsel gelişimine değinilmektedir. Daha sonra ise öğrenme öğretme yöntemleri üzerine durulmuştur. Son olarak KAÇD'lerle ilgili olarak yapılan alanyazında yapılan eleştiriler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çevrim-içi öğrenme, Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler, MOOCs, uzaktan eğitim

HAZIRLIK SORULARI

1. Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders sistemlerinin temel amacı nedir?
2. KAÇD'lerin kurumsal görünürlüğü artırmadaki rolü nedir?
3. KAÇD'lerin yeni iş alanlarının açılması sürecindeki nasıl bir rolü olabilir?
4. KAÇD'ler hem çevrim-içi öğrenme hem de geleneksel eğitimlerde niteliği yükseltmedeki rolü nedir?
5. KAÇD'ler günümüz öğrencileri için uygun öğrenme materyalleri olarak değerlendirilebilir mi

GİRİŞ

Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD - Massive Open Online Courses, MOOCs) çevrim-içi öğrenmenin güncel bir şekli olarak düşünülebilir. KAÇD terimi ilk kez Manitoba Üniversitesinden George Siemens ve Stephen Downes tarafından dünya çapında 2200 katılımcının yararlandığı bir çevrim-içi açık ders ortamını "Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)" olarak tanımlamalarıyla kullanılmıştır (Marques, 2013). Temel olarak, internet bağlantısı olan her birey bir KAÇD sistemine giriş yapabilir, mevcut derslere erişebilir, diğer öğrencilerle etkileşim kurabilir ve diğerleri ile ne öğrendiği hakkında paylaşımlarda bulunabilir (Kop ve Hill, 2008).

KAÇD'ler çoğunlukla üniversiteler tarafından oluşturulan uzaktan eğitim ortamları olarak değerlendirilebilir. Üniversiteler genellikle Coursera ve Udacity gibi kuruluşlar ile işbirliği içinde açık derslerini sunmaktadırlar. Örneğin, hızlı bir şekilde büyüme gösteren KAÇD sağlayıcılarından biri olan Coursera, Princeton, Brown, Columbia, Duke, Stanford ve Koç gibi üniversiteler ve Modern Sanatlar Müzesi, Dünya Bankası gibi diğer kuruluşlardan oluşan 115 ortağa, 875 derse ve 10 milyondan fazla kullanıcıya sahiptir (Coursera, 2014). Kitlesele açık çevrimiçi dersleri sunan bir grup sistemle ilgili karşılaştırmalı bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu tabloda listelenen sistemlerin durumları incelendiğinde neredeyse tamamında ücretsiz erişimin söz konusu olduğu, bir ücret karşılığı sertifika verildiği ve derslerin kredilerinin kurumsal kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak bütün bu olumlu işlevlerine karşın bu sistemlerin geleceğiyle ilgili kuşkuların halen devam ettiği de görülmektedir.

KAÇD'ler genel olarak eğitimciler tarafından önceden kaydedilmiş videolar, sınavlar ve/veya çevrim içi sunulan final projeleri ve çevrim-içi sağlanan tartışma ortamları ile geleneksel uzaktan eğitim derslerine benzeyen bir yapıdadır. Ancak,

geleneksel üniversite dersleri ile KAÇD'ler arasında üç temel farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklar “çok sayıda ve farklılıkta öğrencinin kayıtlı olması, ders bırakma oranının yüksek olması ve göreceli olarak eğitmen varlığının veya desteğinin eksikliği” (Hew ve Cheung, 2014) şeklinde özetlenebilir.

Tablo 1: Kitlese Açık Çevrimiçi Ders Sistemlerinin Karşılaştırılması

| KAÇD'leri Sunan Sistemler | Kâr Amacı | Ücretsiz Erişim Durumu | Sertifika Ücreti | Kurumsal Kredi |
|---------------------------|-----------|------------------------|------------------|----------------|
| eDX | ✘ | ✓ | ✓ | ✘ |
| Coursera | ✓ | ✓ | ✓ | ✘✓ |
| Udacity | ✓ | ✓ | ✓ | ✘✓ |
| Udemy | ✓ | ✘✓ | ✓ | ✘✓ |
| P2PU | ✘ | ✓ | ✘ | ✘ |

✘: Bu özellik yok.

✓: Bu özellikle var.

✘✓: Bu özellik kısmen mevcut.

Kaynak: Yuan, L., ve Powell, S. (2013). MOOCs and open education: *Implications for higher education. A white paper*. CETIS (Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards) Institute for Educational Cybernetics, University of Bolton, Bolton, UK.

KAÇD'lerin Tarihsel Gelişim Süreci

Tarihsel olarak, KAÇD'lerin açık öğretim ve çevrim-içi öğrenmenin önceki deneyimlerinin bir evrimi olduğu söylenebilir. Kendinden önceki Açık Eğitim Kaynakları (Open Educational Resource - OER) hareketinin ve uzaktan eğitim teknolojisi ile yapılan öncü çalışmaların bir uzantısıdır. Bu bağlamda KAÇD'lere ilişkin üç önemli saptamadan söz edilebilir. Bunlardan ilki KAÇD'lerin kökeninin MOOCs'lara dayanmadığı, yani gerçek bir eğitsel yenilik olmadıkları şeklindedir. İkincisi KAÇD'lere ilişkin yeniliklerin diğer pratik öğrenme yöntemlerine bağlanmalarının gerektiğidir. Son saptama ise çevrim-içi öğrenme tarihinin KAÇD'ler ile mutlu bir sona erişemediğidir.

Alanyazın incelemelerinde iki tip KAÇD'ye rastlanmaktadır. İlk dönem KAÇD'lerin merkezi, ağ-tabanlı, eğitmen tarafından sağlanan içerikten daha ziyade keşfetmeye ve iletişime odaklanan doğrusal olmayan bir yapıları vardır. Bu “bağlayıcı (connectivist)” yapılar cMOOC olarak adlandırıldılar (Haggard, 2013). cMOOC (“c” harfi “connectivism” yaklaşımını ifade etmektedir-cKAÇD), açık kaynak öğrenme ortamları üzerinde çalışan ve akademisyenlerin liderliğinde üniversitelerin akademik bir parçası olarak kurulmuş yapılardır. Bu tip KAÇD'lerin

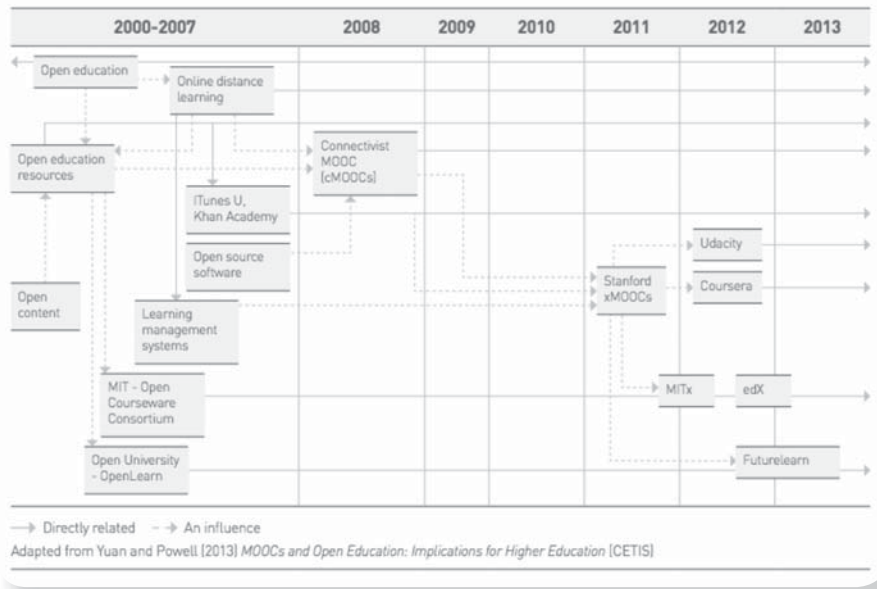
eğitsel modeli akran öğrenmesidir. Bu modelde derslerin tasarımı “bağlayıcı (connectivist)” yaklaşım örnek alınarak yapılmaktadır. Bağlayıcı yaklaşıma göre öğrenme, bilgi kaynaklarının ve ağdaki insanların birbiri ile bağlantı kurmalarıyla gerçekleşmektedir (Siemens, 2005).

Alanyazında karşılaşılan ikinci tip KAÇD ise xMOOC olarak adlandırılmaktadır. Canada’daki Abathasca ve Manitoba Üniversitelerinin çalışmaları bu tip çalışmaların öncüsü durumundadır. xMOOC (“x” harfi “exponential” yani kitlesel katılımı ifade etmektedir -xKAÇD) ise geleneksel çevrim-içi öğrenmenin (ders, anlatım, tartışma vb.) bir değişik bir sürümü olarak nitelendirilebilir. Öte yandan KADÇ’lerin özel işlemlerin bulunduğu özel mülkiyet içeren bir yazılım platformu olarak da değerlendirilebilir. xMOOC gibi ortamların özelliği, Üniversiteler ile içerik geliştiriciler ve teknoloji sağlayıcılar arasında, sözleşmeye bağlı ticari bir ilişki özelliğinin olmasıdır. edX, Coursera ve Udacity bu tip bir ilişkiye sahip üç büyük platform sağlayıcısıdır. 2013 yılında İngiltere’de kurulan FutureLearn de yine bu gruptadır (Haggard, 2013). 2011 yılından önce yani ABD’deki birkaç üniversitenin Coursera ve Udacity gibi yapılar üzerinden derslerini kullanıcılara sunan kadar xKAÇD’lerin pek fazla bilinirlikleri yoktu. İlk ortaya çıkan KAÇD’lerin aksine bu ortamlar çoklu-ortam tabanlı, içerik temelli ve doğrusal olarak tasarlanmışlardır. Bu tür sistemlerde genellikle önce kısa, modüler yapıdaki video-anlatımlar sunulmakta, daha sonra da öğrencinin anlama düzeyini ölçmeye yönelik çoktan seçmeli testler yer almaktadır (Hew ve Cheung, 2014).

2012 yılından sonra, birçok üniversite bünyesinde KAÇD oluşturulmaya başlanmıştır. Giderek yaygınlık kazanan KAÇD’lere yükseköğretim düzeyinde çok sayıda öğrenci kaydolmuştur. Bunun en temel nedenlerinden birisi KAÇD’lerin yükseköğretim öğrencilerine, standart müfredatı tutarlı bir kalitede ve daha az maliyetle sunmasıdır. Bu özelliklerinden dolayı KAÇD’ler yükseköğretim için yararlı bir destek sistemi olarak görülmektedir (Norton vd, 2013).

Tipik bir KAÇD dersi 4 ila 10 hafta arasında tamamlanabilmektedir. Bazı derslerde bitirme ödevleri de verilebilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı daha fazla zaman harcarsa da ortalama olarak bir öğrenci derslere devam sürecinde haftalık 2 ile 6 saat ayırmaktadır. Ancak bu süreçte çok sayıda öğrenci dersleri bırakmaktadır. Öte yandan kaynaklara dersin kapanmasından sonra da erişilebilmektedir. Derslere başvuru sürecinde toplam sayı on binlere ulaşabilmektedir. Derslerin belli bir süre zarfında tamamlanmasının gerektiği durumlarda ve süreç sonunda bir sertifikanın veriliyor olması durumunda başvurular daha yüksek oranlara ulaşabilmektedir.

Dünyadaki bu akıma Türkiye'deki üniversiteler de son yıllarda ayak uydurmaya çalışmıştır. Ülkemizde toplam 82 üniversitede açık ve uzaktan eğitim dersleri verilmektedir. Ancak çoğunlukla ön lisans, lisans, lisansüstü ve meslek yüksekokulu kapsamında açık ve uzaktan eğitim hizmetinin verildiği bu üniversitelerde “Öğrenme Yönetim Sistemleri” (LMS) gibi kapalı sistemler kullanılmaktadır. Bazı üniversiteler ise uzaktan eğitim desteğini yalnızca kampüs içinde öğrencilerine sağlamaktadır (Özbek, 2014). Türkiye’de Açık Eğitsel Kaynaklara erişim henüz diğer ülkelerdeki kadar yaygınlaşmamıştır. Birçok üniversite TÜBA Açık Ders Konsorsiyumuna üye olmakla beraber sadece sekiz üniversitenin bazı derslerinin herkesin kullanımına açık olduğu görülmektedir (TÜBA, 2011). Bununla beraber, bu kapsamdaki açık derslerle ilgili olarak KAÇD’ler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmelerin nitelik ve nicelik açısından düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.



Şekil 1. KAÇD’lerin Tarihsel Gelişimi (Universities UK, 2013)

KAÇD’ler ve Öğretim Tasarımı Yaklaşımları

KAÇD’lerin kurucularından olan Siemens (2005) bu ortamları “bağlayıcı-bağlantısallık (connectivist)” yaklaşımının bir örneği olarak tasarladığını belirtmektedir. Bağlayıcı yaklaşım keşmekeş (kaos) ile keşfetme, ağ ve karmaşıklık ile öz-örgütlenme kuramlarının bir bütünleşmesidir. Bu yaklaşıma göre öğrenme bir süreçtir ve bu süreç çekirdek elamanların bulanık ortamlar içine kayması ile olu-

şur. Sürecin tamamen bireyin kontrolü altında olmadığı bu yaklaşımda öğrenme harekete geçirici bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bağlantılı özelleştirilmiş bilgi setlerine ve öğrenme olanağı sağlayan bağlantılara odaklanılmıştır ki bu mevcut bilgi durumundan daha önemlidir.

Bağlantısallık, kararlarının anlaşılması ile yürütülür. Bu kararlar ise hızla değişen temellere dayanmaktadır. Yeni bilgiler sürekli olarak kazanılmaktadır. Önemli ve önemsiz bilgiler arasında ayırım yapabilme yeteneği hayati önem taşımaktadır. Yeni bilgiler, dün verilen kararlara dayalı olarak alternatif bir manzara oluşturduklarında ise tanıma yeteneği ayrıca önem kazanır.

Bağlayıcı yaklaşıma göre öğrenme, bilgi kaynaklarının ve ağdaki insanların birbiri ile bağlantı kurmalarıyla gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, yeni teknolojilerin özellikleri ile değişen öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için bir dizi ilke ortaya koymaktadır. Bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrenme ve bilgi farklı görüşlerin paylaşılmasıyla anlam kazanır.
- Öğrenme bilgi kaynaklarının bağlantılandırılması sürecidir.
- Öğrenmede mekanik cihaz ve uygulamaların kullanılması önemlidir.
- Daha fazlasını öğrenme kapasitesi hali hazırda bilinenlerden daha önemlidir.
- Bağlantıların sürdürülmesi ve geliştirilmesi öğrenmenin sürekliliğini kolaylaştırmak için gereklidir.
- Farklı alanlar, fikirler ve kavramlar arasındaki ilişkileri görebilme yeteneği temel bir beceridir.
- Bağlantısalcı yaklaşımın öğrenme etkinliklerinin temel amacı doğru ve güncel bilgi sağlamaktır.
- Karar-verebilme becerisinin kendisi bir öğrenme sürecidir. Hangi bilgiyi edineceğini/öğreneceğini seçmek günümüzün değişen gerçeklerinden birisidir. Bugünün doğrusu, yarının değişen koşullarında yanlış olabilir.

Bağlantısallık ayrıca birçok kurumun bilgi yönetimiyle ilgili olarak karşılaştığı zorluklara da çözüm yolları aramaktadır. Bu yaklaşıma göre bir veri tabanında bulunan bilginin öğrenme olarak değerlendirilebilmesi için o bilginin doğru insanla doğru bağlam içinde buluşturulması gerekmektedir. Bilgi ekonomisindeki bilgi akışını endüstriyel ekonomideki bir petrol boru hattına benzeten Siemens (2005), kurum içindeki bilgi akışının kurumsal etkinlik için önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Sosyal ağ analizi ise sayısal çağda öğrenme modellerini anlamak için kullanılan diğer bir bileşendir. Sosyal ağlarda bilginin akışını yönlendiren bağlantıları güçlü olan bireylerdir. Bu bireyler arasındaki işbirliğinin

durumu bilginin etkili bir şekilde akışını sağlayacaktır. Son olarak, bağlantısal yaklaşıma göre bir ortamın kendisi o ortam içinde bulunan içerikten daha önemlidir. Bu bağlamda, gelecekte ihtiyaç duyulacak olan bir bilgiyi öğrenme becerisine sahip olmak halihazırda bilinenden daha önemlidir. Öğrenme kuramlarının başarısı ise halihazırda sahip olunan bilgiyi harekete geçirmede yatmaktadır. Bu durumda bilgiye ihtiyaç duyulduğu anda ilgili bilgi kaynaklarına erişerek istenen bilgiye ulaşmak yaşamsal bir beceri olmaktadır. Bilgi sürekli geliştiği ve değiştiği için de öğrenilmesi gereken bilgi halihazırda bilinenden daha önemli olmaktadır. Bu nedenle de yaşamboyu öğrenme etkinlikleri toplumsal yapının etkili bir bireyi olma çabalarında giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Alanyazın ve KAÇD'lerle İlgili Eleştiriler

Alan yazın incelendiğinde KAÇD'lere ilişkin iki zıt görüşün bulunduğu görülmektedir. Bu görüşlerden birisi, kitlese eğitim ortamlarının gelecekte günümüz okullarının ve üniversitelerin görevlerini yerine getirecekleri (Ferenstein, 2013), hatta alışık olunan şekliyle okulların kapanabileceği üzerinedir (Smutz, 2013). Diğer görüş ise hali hazırdaki durumları ile -eğer değişim göstermezler ise- geleneksel basılı kitaplara göre daha fazla etkileşimli içerik sunabilen ve öğrenme için sadece bir diğer kaynak niteliği taşıyan ortamlar olarak görülmekten ileriye gidemeyeceklerine ilişkindir (Krause, 2013).

KAÇD'ler uzaktan eğitim için yeni bir çözümdür ve geleceğe dair kesin bir öngöründe bulunmak bu yüzden zor görünmektedir. Avrupa Komisyonu tarafından sağlanan verilere göre hali hazırda dünyada milyonlarca insan onlarca KAÇD üzerinden eğitim almakta ve bu ilgi giderek artmaktadır (Open Education, 2014). Kitlelerin belirli bir kalitede uzaktan eğitim alabilmeleri için var olan sistemlerdeki aksaklıkların belirlenmesi ve bu aksaklıkların giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda alanyazında KAÇD'lerle ilgili olarak yapılan eleştirilerin incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde KAÇD'lerin eğitim üzerine etkilerine ilişkin çok kısıtlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Özellikle KAÇD'lerin tasarım kaliteleriyle ilgili olarak yapılan çok az sayıda sistematik analiz çalışması bulunmaktadır (Liyanagunawardena vd., 2013). KAÇD'ler gibi çevrim-içi ortamlarda gerçekleştirilen eğitimlerde nitelik çok önemlidir. Çünkü bu yapılar geleneksel ortamlarda sunulan eğitimlerden daha nitelikli olmamaları durumunda kendilerine gösterilen ilginin düşmesi söz konusu olacaktır. Bu bağlamda nitelikli bir çevrim-içi öğrenme sisteminin geliştirilebilmesi için, sistemler geliştirilirken öğrenme süreçlerinin ve bunlara etki eden diğer bileşenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008).

Çevrim-içi öğrenme ortamlarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde alan uzmanlarının KAÇD'lerin bir yenilik olarak sunulması sürecinde yaşanan eksiklikler ve eğitim-öğretim üzerine olduğu düşünülen etkilerinin abartılmasıyla ilgili olarak birtakım eleştiriler getirdikleri görülmektedir (Hew ve Cheung, 2014; Gaebel, 2013). Örneğin Haggard (2013) bu ortamlarda öğretimsel tasarım ve genel olarak öğrenme deneyimi yerine yüksek kalitede içerik sunmaya daha fazla önem verildiğine dikkat çekmektedir. Daniel (2012) ise bu durumun seçkin eğitim kurumlarının eğitim-öğretimlerinde zayıflık olarak algılanabileceğini belirtmiştir. Ancak KAÇD'lerin kalite durumlarını ortaya koyacak bir ölçme aracının olmayışı ve alanyazında bu amaçla kullanıldığı belirtilen ölçme araçlarının tartışmalı olduğu ileri sürülmektedir (Haggard, 2013).

2013 yılında Margaryan ve arkadaşları tarafından KAÇD'lerin öğretimsel tasarım kalitelerini belirlemek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışmada KAÇD'ler öğretim tasarım ilkeleri açısından oldukça düşük düzeyde puanlar almışlardır. Margaryan, Bianco ve Littlejohn, 50 adet xKAÇD ve 26 adet cKAÇD olmak üzere 78 KAÇD'yi iyi bir şekilde işlevselleştirilmiş öğretim kalite ilkelerine göre analiz etmişlerdir. Bu kapsamda yapılan analiz için 24 maddelik bir ders tarama aracı geliştirmişlerdir. Çalışmada geçen 10 ilke Dave Merrill'in 5 ilkelerini ve 5 öğretimsel tasarım ilkesini içermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre incelenen KAÇD'ler birçok öğretim tasarımı ilkesi açısından düşük puan almışlardır. Bununla beraber, birçok KAÇD ise örgütlenme yapısı ve ders materyallerinin sunumu açısından yüksek puan almışlardır (Agarwal, 2013).

KAÇD'lere karşı çıkanlar bu yapıları, teknolojinin yıkıcı ve zarar verici potansiyelinden dolayı eğitimi sulandırmakla ve devlet okullarına ait bütçelerden daha fazla kesinti yapılma riskini arttırmakla suçlamaktadırlar (Hew ve Cheung, 2014). Bu yapıları eleştirenler ayrıca KAÇD'lerin öğretimsel tasarım özelliklerinin yanı sıra pedagojik özelliklerinin de geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Agarwal (2013), kısa video anlatımları ile aktif öğrenmenin gerçekleşmesini, bireyin kendi hızında öğrenebilmesini, anında geri bildirim sağlanmasını, benzetimler ve çevrim-içi laboratuvar eğitim deneyimlerinin tasarlanmış olmasını ve bire-bir öğrenmenin gerçekleşmesini KAÇD'lerle ortama sunulan pedagojik yenilikler olarak değerlendirmektedir. Bununla beraber KAÇD'lerle ilgili olarak, "programları tamamlama oranlarının düşüklüğü, öğrenci değerlendirmeleriyle ilgili olarak özellikle açık uçlu sorulara verilen yanıtların değerlendirilmesinde gözlenen sorunlar ve gelişmekte olan ülkelerdeki internet erişim oranının düşük olması" gibi birçok sorunla karşı karşıya olduğunu da eklemektedir.

Agarwal (2013) bu arada çevrim-içi öğrenmelerde hangi tür yapıların işler olduğuna ilişkin olarak yaşanmış neredeyse 25 yıllık bir deneyim ve araştırma alanını bulunduğunu ancak bu 25 yıllık deneyimden elde edilen bilginin, daha ziyade sınıf anlatımlarının video kayıtlarına dayanan edX veya Coursera gibi KAÇD'lerin yaptıkları tasarımlara yansımadağını belirtmektedir. Bu yüzden de pedagojik konulara ve öğretim tasarımı ilkelerine daha fazla dikkat edilmesinin yaşanan sorunları azaltacağını ileri sürmektedir. Agarwal özellikle becerilerin geliştirmesine, bilginin yapılandırılmasına derin öğrenmeye ve öğrenen desteğine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan araştırmaların, salt bilginin aktarımının yapıldığı çalışmalar yerine beceri geliştirmeye odaklanan öğretim tasarımlarına yoğunlaşılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bates (2014) ise çevrim-içi öğretim alanının bilgisayar programcılarının teke-line girmesinden endişe ettiğini belirterek Ivy League olarak bilinen büyük üniversitelerde KAÇD gibi yapıların eğitimciler yerine bilgisayar bilimcileri tarafından geliştirilmiş olmasını eleştirmektedir. Bates bu bağlamda bilgisayar bilimcilerinin teknolojik olarak birçok şeyi sunabilecek teknik bilgiye sahip olduklarını ancak öğrenme süreçlerinin nasıl daha etkili hale getirilebileceği konusunda donanımlı olan psikologlar, öğretmenler ve diğer alan uzmanlarıyla işbirliği yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu arada Bates, son 20 yıldır çevrim-içi öğrenme ortamlarını görmezden gelen Stanford, MIT ve Harvard gibi üniversiteleri de eleştirmektedir. Bu üniversitelerin yükseköğretimdeki algılanan üstünlüklerini korumak amacıyla çevrim-içi öğrenmeyi yeniden keşfetme çabası içine girdiklerini belirterek KAÇD'lerin bir bakıma aslında yeni olmayan bir şeyin farklı bir görüntü ve isimle piyasaya sunulduğunu iddia etmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada uzaktan eğitime farklı bir bakış açısı getiren KAÇD'lerin mevcut durumu alanyazın incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bilgiler ileride bu konuyla ilgili olarak yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önemli görülmektedir. Çünkü herhangi bir öğrenme ortamı veya kuramı için öğrenmenin etkinliğini arttırmak üstesinden gelinmesi gereken gerçek bir zorluktur. Bu zorluğun aşılabilmesi için karşılaşılan sorunların ortaya konulması ve bu sorunlara yönelik olası çözüm yollarının belirlenmesi gerekli görülmektedir.

Son yılların güncel bir konusu olan Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler'le (KADÇ) ilgili bu çalışmada ulaşılan veriler, milyonlarca kullanıcıya hitap eden KAÇD'lerin bir yandan alana yeni bir bakış açısı getirdiğini ancak öte yandan da uzaktan eğitim alanına gerçek bir yenilik getirip getirmediğiyle ilgili tartışmaların ortasında yer aldığını göstermektedir. Bir çevrim-içi ortam olarak incelendiğinde KADÇ'lerin eğitim-öğretim üzerindeki etkilerinin abartıldığı görülmektedir. Bu yapılara ilişkin olarak yapılan eleştiriler bu ortamların öğretim tasarımı açısından kaliteleri-

nin çok düşük düzeyde olduğunu ve öğrenme deneyimi yerine yüksek kalitede içerik sunmaya daha fazla odaklanıldığını göstermektedir. Öğretim tasarımıyla ilgili eksiklerin vurgulandığı bu eleştirinin temel nedeni olarak bu ortamların tasarımlarının bilgisayar programcıları tarafından yapılması ve bu süreçte konuyla doğrudan ilgili olan eğitimcilerin, öğretim tasarımcılarının ve diğer uzmanların katkılarının alınmamış olması gösterilebilir.

Tüm bu eksiklerine rağmen KAÇD'ler dünya çapında birçok yükseköğretim kurumunun dikkatini çekmektedir. Ayrıca karar vericilerin, kaynakların kısıtlı olduğu eğitim sektöründe kaynak tasarrufu sağlamak için bu ortamların kullanımını destekledikleri anlaşılmaktadır. Destekçilerinin de belirttiği gibi KAÇD'ler birçok bireye daha fazla erişilebilir eğitim olanakları sunmaktadır. Bununla beraber ayrıca, hem kurumların hedef kitlelerine erişilebilirliklerini arttırmakta ve hem de farklı öğrencilerden oluşan büyük ölçekli çevrim-içi dersler vererek öğretim elemanlarına pedagojik deneyimler sağlamaktadırlar. KAÇD'ler belirli konulara ilgi duyan ve konu hakkında bir şeyler öğrenmek isteyenler için önemli bir seçenek olmuştur. Ayrıca birçok KAÇD'nin, öğretimsel tasarım ilkelerine göre zayıf olsalar da teknik olarak iyi-paketlenmiş yapılar oldukları söylenebilir.

Bilim ve teknolojilerdeki gelişmeler nedeniyle toplumsal yapı sürekli değişmekte ve buna balı olarak ihtiyaçlarda da değişimler gözlenmektedir. Değişimin çok hızlı yaşandığı ve toplumun bireylerden beklentilerinin farklılaştığı günümüzde yaşamboyu öğrenme giderek daha önemli hale gelmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda çevrim-içi eğitime talepler de giderek artmaktadır. KAÇD'ler uzaktan eğitim alanındaki herkesi farklı boyutlarda etkileyen bir değişim olmuştur. Bu değişimin eğitimin etkililiğini arttırmaya yönelik olarak nasıl bir yön izleyeceğini ve nasıl gelişeceğini ise zaman gösterecektir.

YANSITMA SORULARI

1. Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler geleneksel eğitim sistemlerinde ne tür uygulama değişikliklerinin yapılmasını zorunlu kılmaktadır?
2. KAÇD'lerin geliştirilmesi ve sunulması kurumlara ne tür finansal yükler getirebilir?
3. KAÇD'ler gibi bir yapının geleneksel eğitim sistemiyle bütünleştirilmesi sürecinde geleneksel ve çevrim-içi öğrenme modelleri arasında nasıl bir denge sağlanabilir?
4. Etkili bir öğrenme ortamı geliştirilmesi sürecinde öğretim tasarımcısının rolü nedir?
5. Bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasında KAÇD'lerin rolü nedir?
6. Bir çevrim-içi öğrenme ortamı olarak KAÇD'lerin geleceğini ilişkin öngörüleriniz nedir?

Kaynaklar

- Agarwal, A. (2013). *MOOCs, MIT and magic*. MOOC Panel. Online Learning and Distance Education Resources. [Çevrim-içi: <http://www.tonybates.ca/2013/06/26/moocs-mit-and-magic/>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Bates, T. (2014). *Time to retire from online learning?* Blog. Online Learning and Distance Education Resources. [Çevrim-içi: <http://www.tonybates.ca/2014/04/15/time-to-retire-from-online-learning/>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Coursera (2014). *Partnerlerimizle tanışın*. Coursera. [Çevrim-içi: <https://www.coursera.org/about/partners>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in amaze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education* 3(18), doi: 10.5334/2012-18
- Ferenstein, G. (2013). *Online education is replacing physical colleges at a crazy fast pace*. 8th. Annual Cruchies Awards. [Çevrim-içi: <http://techcrunch.com/2013/02/11/a-huge-month-online-education-is-replacing-physical-colleges-at-a-crazy-fast-pace/>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Gaebel, M. (2013). *MOOCs: Massive open online courses*. European university association (EUA) Occasional papers series. [Çevrim-içi: http://www.eua.be/news/13-02-25/Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_EUA_to_look_at_development_of_MOOCs_and_trends_in_innovative_learning.aspx, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Haggard, S. (2013). *The maturing of the MOOC: Literature review of massive open online courses and other forms of online distance learning*. Department for Business Innovation and Skills. [Çevrim-içi: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-innovation-skills>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- 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. doi: 10.1016/j.edurev.2014.05.001
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3).
- Krause, S. D. (2013). MOOC response about "Listening to world music". *College Composition and Communication*, 64(4), 689-695.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: a systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202-227.
- Marques, J. A. (2013). *Short history of MOOCs and distance learning*. MOOC News & Reviews. [Çevrim-içi: <http://mooconewsandreviews.com/a-short-history-of-moocs-and-distance-learning/>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Norton, A., Sonnemann, J., & McGannon, C. (2013). *The online evolution: When technology meets tradition in higher education*. Grattan Institute. [Çevrim-içi: http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/186_online_higher_education.pdf, Erişim tarihi: 15.02.2015.]

- Open Education (2014). *Open education Europa*. European Commission. [Çevrim-içi: http://www.openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Özbek, E. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmenin günümüzdeki durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 154-165.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10 [Çevrim-içi: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Smutz, W. (2013). *MOOCs are no education panacea, but here's what can make them work*. Forbes. [Çevrim-içi: <http://goo.gl/ISPDbe>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- TÜBA (2011). *TÜBA açık dersler*. Türkiye Bilim Akademisi Ulusal Açık Ders Malzemeleri. [Çevrim-içi: <http://www.acikders.org.tr/>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Universities UK (2013). *Massive open online courses: Higher education's digital moment?* Universities UK, the Representative Organisation for the UK's Universities, London. [Çevrim-içi: <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2013/MassiveOpenOnline-Courses.pdf>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. A white paper. CETIS (Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards) Institute for Educational Cybernetics, University of Bolton, Bolton, UK. [Çevrim-içi: <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>, Erişim tarihi: 15.02.2015.]

Zehra SAYIN

1982 yılında Beyşehir’de Doğan Zehra SAYIN, lisan öğrenimini Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliğinde, lisansüstü öğrenimini yine aynı üniversitenin Fen Bilimleri Enstitüsünde Mobil Öğrenme üzerine tamamladı. 2005 yılında MEB – Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak atandı. Zorunlu hizmetini tamamladıktan sonra 2009 yılında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde çalışmaya başladı. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen www.egitim.gov.tr projesinde elektronik içerik geliştirme ve öğretim tasarımı üzerine çalıştı. Aynı proje kapsamında 300’den fazla öğretmene dijital içerik hazırlama konusunda eğitim verdi. Daha sonra Eğitim Bilişim Ağı projesinde portal tasarımı, uzaktan eğitim ve 21. Yüzyıl pedagojileri konularında çalıştı. Avrupa Okul Ağı tarafından yürütülen Katılımcı Sınıflar için Yenilikçi Teknolojiler Projesinin (iTEC) Türkiye ayağının teknik koordinatörlüğünü yaptı. Halen Avrupa Okul Ağı bünyesindeki eTwinning Projesinin Ulusal Destek Servisinde uzaktan eğitim, uzaktan eğitim ile öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, Web 2.0 araçları ve yenilikçi pedagojiler üzerine çalışmakta, ayrıca Hacettepe Üniversitesi BÖTE bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir.

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĐLU

1958 Kiğı doğumludur. A.İ.T.İ.A. Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Radyo-TV Bölümünü 1980 yılında, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişı, Plânlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalındaki lisans öğrenimini de 1985 yılında tamamladı. Yüksek Lisans derecelerini 1989 ve 1993 yıllarında, doktora derecesini de 1996 yılında New York'ta Columbia Üniversitesinden aldı.

Öğretmenliğe Erzurum Yavuz Selim İlköğretmen Okulunun son mezunlarından biri olarak 1976 yılında başladı. 1976-1986 yılları arasında sınıf öğretmeni olarak Bingöl ve Ankara'da köy okulu, birleştirilmiş sınıflar ve yatılı ilköğretim okulları gibi değişik ortamlarda çalıştı. Lisansüstü eğitimini tamamladığı Columbia Üniversitesinde bulunduğu yıllarda üniversite personeline ve öğrencilere giriş düzeyinde bilgisayar, internet ve web tasarımı konularında dersler verdi. Yine aynı üniversite bünyesinde bulunan "Eğitimi, Okulları ve Öğretimi Yeniden Yapılandırma Merkezi"nde (National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching—NCREST) "Eđitimde Teknoloji Kullanımı" konusunda doktora sonrası çalışmalarda bulundu. Eđitimde yeni teknolojiler, web tasarımı ve çoklu ortamlar konularında Columbia Üniversitesi ve Hunter College'da çeşitli projelerde görev aldı.

1998 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde çalışmaya başladı. Halen aynı fakültenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Eđitimde teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim, e-öğrenme, m-öğrenme, teknoloji politikaları, öğretim materyalleri tasarlama-geliştirme, öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim, sayısal uçurum, sanal zorbalık, İnternet tehditleri, İnternet bağımlılığı, çocuk ve medya ilgi alanları arasındadır.