

Türkiye’de Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) ve Türk Yükseköğretimi Bağlamında Bir Değerlendirme

Massive Open Online Courses (MOOCs) in Turkey and an Analysis in the Context of Turkish Higher Education

Aras Bozkurt¹ , Serpil Koçdar¹ , Kürşat Çağiltay² , Sezin Eşfer² , Berkan Çelik^{3,4} ,
Selçuk Karaman⁵ , Engin Kurşun⁶ 

¹Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir

²Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara

³Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

⁴Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Van

⁵Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara

⁶Atatürk Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM), Erzurum

Özet

Açık ve uzaktan öğrenme günümüze kadar eğitimde açıklık felsefesi ekseninde evrilmiş ve bu düşünce ekseninde farklı yaklaşımlardan faydalanmıştır. Türkiye’de de bu gelişmelerin bir yansıması olarak farklı Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) platformları ortaya çıkmıştır. Bu düşünceler bağlamında bu çalışmanın genel amacı Türkiye’de sunulan KAÇD’leri Türk yükseköğretimi bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel tekli durum deseni benimsenmiş; Akadema, AtademiX ve Bilgeş platformları incelenmiştir. Araştırma bulguları KAÇD’lerin eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin demokratikleşmesi ve bilginin özgürleşmesi gibi evrensel kavramlara ülkemiz bağlamında hizmet ettiğini göstermektedir. Bunun yanında küreselleşen dünyada ve dijital bilgi çağında yaşanan dönüşümlere paralel olarak değişime uyum sağlamak; toplum, sektör ve üniversite arasında iletişim ve iş birliği kanallarını güçlendirmek; yükseköğretim kurumlarının operasyonel kabiliyetini farklı öğrenme alanlarında da aturarak kapsayıcı bir yaklaşımla sosyal adaleti sağlamak gibi rollerin güçlenmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, dijital dönüşüm, eğitimde açıklık, kitlesele açık çevrimiçi dersler, yükseköğretim.

Abstract

Open and distance learning has evolved on the basis of openness philosophy in education and benefited from various approaches to this philosophy. Different MOOC platforms have emerged in Turkey as a reflection of these developments. The main purpose of this study is to examine MOOCs in the context of Turkish higher education. For this purpose, by adopting the qualitative embedded single case design, the Akadema, AtademiX and Bilgeş MOOC platforms were examined. The findings indicate that MOOCs successfully serve the universal ideals such as offering equal opportunities in education, democratization of education, and liberation of knowledge in Turkey. Besides, MOOCs were found to contribute to adapting to the changes paralleling the transformations in the globalizing world and in the digital knowledge age; strengthening communication and cooperation channels between the society, industry and university; and finally, fostering social justice with an inclusive approach by increasing operational capabilities in diverse educational domains.

Keywords: Digital transformation, higher education, massive open online courses, open and distance learning, openness in education.

Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) eğitimsel tanımlarının ötesinde bilgiyi insanlığın ortak üretimi ve dolayısıyla insanlığın ortak bir değeri olarak gören eğitimde açıklık felsefesinden beslenen disiplinler arası bir alandır. AUÖ, kavramsal karakterini şekillendiren eğitimde açıklık felsefesiyle (Baker, 2017); bilgi, öğrenme ve öğretme süreçlerinde evrensel değerleri rehber edinmiş ve bunun sonucunda özünde eğitimde

açıklık felsefesi olan birçok uygulamayı gerçekleştirmiştir. Kronolojik olarak bakıldığında AUÖ’nün kökleri ve uygulamaları her ne kadar çok eskilere dayansa da alana özgü uygulamaları 1700’li yıllarda başlamış, 1900’li yıllarda olgunlaşmış ve 2000’li yıllarla giderek artmıştır (Bozkurt, 2019b). 2000’li yıllarda ortaya çıkan artışın temel sebeplerinden biri de bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan gelişmelerle AUÖ alanını

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Aras Bozkurt
Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim
Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim
Dalı, Tepebaşı, Eskişehir
e-posta: arasbozkurt@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), 11(2 Pt 2), 521–536. © 2021 Deomed

Geliş tarihi / Received: Mart / March 12, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 10, 2020

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Bozkurt, A., Koçdar, S., Çağiltay, K., Eşfer, S., Çelik, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2021). Türkiye’de kitlesele açık çevrimiçi dersler (KAÇD) ve Türk yükseköğretimi bağlamında bir değerlendirme. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 Pt 2), 521–536. doi:10.2399/yod.20.702064

ORCID ID: A. Bozkurt 0000-0002-4520-642X; S. Koçdar 0000-0001-9099-6312; K. Çağiltay 0000-0003-1973-7056; S. Eşfer 0000-0001-9095-6855; B. Çelik 0000-0002-7068-8918; S. Karaman 0000-0002-0493-3444; E. Kurşun 0000-0002-5649-8595

niteleyen tanımlarda yer alan zaman ve mekân bağlamındaki uzaklığın azaltılması; teknolojik gelişmelere bağlı olarak içeriğin sunumunda kapasite artışı sağlanması; öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasında ortaya çıkan iletişim ve etkileşim süreçlerinin güçlenmesidir (Moore ve Kearsley, 1996). BİT'lerin sağladığı avantajlar, AUÖ'de içeriğin sunumunda kapasite artışına neden olmuş ve çevrimiçi ağlara dayalı ulaşılabilir ke-sintisiz öğrenme süreçleri odağında özellikle eğitimde açıklık felsefesi olan bir dizi uygulamanın ortaya çıkmasına neden olmuştur (JISC, 2015). Açık ders malzemeleri, açık eğitsel uygulamalar, açık eğitsel kaynaklar, açık erişim, açık bilgi ve açık bilim gibi eğitimde açıklık ekseninde farklı uygulamaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eğitimde açıklık hareketinin bir diğer uygulaması ise Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerdir (KAÇD).

İlgili Alanyazın

KAÇD'ler eğitimde yıkıcı bir yenilik (Skiba, 2012), bir devrim (Friedman, 2012) ve geleneksel yükseköğretim sistemini de-ğiştirebilecek bir çığ (Barber, Donnelly ve Rizvi, 2013) gibi me-taforlarla tanımlansa da aslında uzun zamandır süregelen açıklık odaklı hareketin özellikle ağlara dayalı öğrenme ile ortaya çıkan evrilmiş bir formudur (Zawacki-Richter ve Naidu, 2016). İlk olarak 2008 yılında daha çok yapılandırılmamış öğrenme süreçlerine özgü bağlantıcı öğrenme kuramı etrafında tasarlanmış ve birinci nesil bağlantıcı KAÇD'ler (*connectivist* MOOCs [cMOOCs]) ortaya çıkmıştır (Siemens, 2013). Birinci nesil KAÇD'ler yükseköğretim kurumları, yaşam boyu öğrenme çevreleri ve po-püler medyanın ilgisini çekmiş ve zaman içerisinde yapılandırılmış öğretim süreçlerinin bir uzantısı olarak 2011 yılında gele-neksel KAÇD'ler (*extension* MOOCs [xMOOCs]) şeklinde orta-ya çıkmıştır (Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter, 2017; Stracke ve Bozkurt, 2019). Bu gelişmeleri takiben 2013'te ilk melez KAÇD örnekleri ortaya çıkmaya başlamış ve 2015'te bir-çok KAÇD bağlantıcı ve geleneksel örneklerin güçlü yanlarını almak için melez KAÇD prensipleriyle uygulanmaya başlamış-tır (Ross, Sinclair, Knox ve Macleod, 2014).

KAÇD'lerin ve eğitimde açıklık odaklı diğer gelişmelerin Türkiye bağlamında karşılık bulmasının AUÖ alanında köklü bir geçmiş ve deneyime sahip olmasından kaynaklandığı düşü-nülmektedir. Açık öğretim uygulamalarının yanı sıra açık ders malzemeleri ve açık eğitsel kaynaklara yönelik farklı girişimler olmuş (Kursun, 2011; Kursun, Cagiltay ve Can, 2014); bununla beraber “eğitimde açıklık kavramı ve açık eğitsel kaynaklara yö-nelik farkındalığın [yeterince] olmaması, mevcut girişimlerin toplumun tabanından [geniş] destek görmemesi, kurumsal dö-nüşümün sağlanamaması” gibi nedenlerden dolayı sürdürülebi-ler bir başarı sağlanamamıştır (Bozkurt, 2019a, s. 136). İlk KAÇD'lerin ortaya çıktığı 2008 yılını takiben 2012 yılında KAÇD'ler tüm dünyada büyük ilgi görmüş (Bozkurt, 2015; Pap-

pano, 2012) ve KAÇD'lere yüklenen misyonlar ve KAÇD'lerin yakaladığı başarı Türkiye'de de yansımalarını bulmuş, 2013 yılı itibarıyla farklı KAÇD platformları kurulmuştur.

KAÇD'ler her ne kadar üzerlerine önemli evrensel misyon-ların yüklendiği bir uygulama olsa da sistemden ayrılma ve ta-mamlama oranları (Jordan, 2014), KAÇD içeriklerinin akredi-tasyonu (Chauhan, 2014) ve kalitesi (Duart, Roig-Vila, Mengu-al-Andres ve Durán, 2017), öz-yönelimli, öz-denetimli ve oto-nom öğrenen olma gereksinimleri (Artsın, 2018; Espinosa, Sepúlveda ve Montoya, 2015; Wong vd., 2019), kitlesel öğren-en topluluklarını ölçme ve değerlendirmenin zorlukları (Xi-ong ve Suen, 2018) ve öğrenen motivasyonu (Barak, Watted ve Haick, 2016) ilgili alanyazında sıklıkla dikkat çekilen sınırlılıklardır. Bununla beraber Lambert (2020) tarafından ifade edildi-ği üzere KAÇD'ler eğitimde kapsayıcı yaklaşım içermesi ve fir-sat eşitliği sağlaması açısından bir dizi güçlü özelliğe sahiptir.

KAÇD'lere yönelik özellikle benimsenen iş modeli çerçeve-sinde şekillenen kritik değerlendirmeler de mevcuttur (Koçdar, Okur ve Bozkurt, 2017). Sistemin yürütülmesinden, derslerin tasarlanmasına kadar tüm süreçlerde ciddi kaynağa ihtiyaç du-yulmaktadır (Burd, Smith ve Reisman, 2015; Daniel, 2012). Bu hizmetlerin açıklık felsefesine uygun bir şekilde sunulabilmesi için sürdürülebilir iş modellerine ihtiyaç olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu nedenle, KAÇD'lerde dikkat çekilen konular-dan biri de ticari olmayan sürdürülebilir iş modellerinin geliştiri-lmesidir (Daniel, 2012). Diğer bir engel ise KAÇD'lerin su-numunda dil-kültür farklılıklarının göz önüne alınmamasıdır. Öğrenme içeriklerinin çoğunun İngilizce olması KAÇD'lerin önünde aşması gereken sosyo-kültürel bir engel olarak de-ğerlendirilmekte (Adam, 2019), eğitimde açıklık kavramının ise Anglosakson bakış açısı hegemonyası ile tanımlandığına dikkat çekilerek KAÇD'ler bağlamında farklı dillerde de içeriklerin su-nulmasına (Trehan, Sanzgiri, Li, Wang ve Joshi, 2017) ve bu doğrultuda yapılan yerel çalışmaların önemine işaret edilmektedir (Lockley, 2018).

Türkiye'de KAÇD'lere yönelik farkındalığın az olması, sı-nırlı sayıda yükseköğretim kurumu tarafından KAÇD'lerin su-nulması gibi sebeplerden dolayı ilgili ulusal alanyazında bu çalış-ma konusu hakkında yeterince bilgi bulunmamaktadır (Aydın, 2017). Yine bu çalışmada sunulan verilere göre yükseköğretim kurumlarının %54.1'inin KAÇD sunmak gibi bir planlaması yoktur ve daha da önemlisi %30'unun KAÇD sunmak gibi bir niyeti yoktur (Aydın, 2017). Bu durumun sebepleri KAÇD'leri ilgilendiren konularda telif hakları ve açık lisanslama bağlamın-da yeterli yasal düzenlemenin olmaması ve eğitimde açıklık odaklı girişimlere yönelik teşvik mekanizmalarının çalışmaması gösterilebilir (Canbek ve Hargis, 2015; EDUCAUSE, 2021). Her ne kadar KAÇD'lerin eğitsel ve sosyal katılımı desteklediği-



ne yönelik araştırma bulguları olsa da (Meri-Yılan, 2020) öğrencilerin KAÇD farkındalığına yönelik yapılan başka bir çalışmada çalışmaya katılan 461 öğrenciden sadece 41 tanesinin (%8.89) KAÇD’ler hakkında farkındalıklarının olduğu ortaya konulmuştur (Kurt, 2019). KAÇD konusundaki alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de çalışmaların özellikle son yıllarda yapılmaya başlandığı görülmektedir (Artsın, 2018; Aydın, 2016; Bayrak, 2015; Bingöl, 2016; Bozkurt, 2016; Çelik, 2015; Gökteş, 2019; Kip Kayabaş, 2017; Kır, 2019; Özcan, 2019). Bununla beraber, yapılan taramalarda Türkiye merkezli KAÇD platformlarını bütünsel bir bakış açısıyla inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışmalarda dikkat çekilen bir diğer nokta da ülkemizde yer alan KAÇD platformlarının yükseköğretim kurumlarının sayısı göz önüne alındığında yeterli sayıda olmamasıdır (Bozkurt, 2020; Karaman, Karslı ve Kurşun, 2019). Türkiye merkezli KAÇD platformları ile Avrupa ve Amerika merkezli KAÇD platformlarının karşılaştırmasını yapan bir çalışmada ise konu çeşitliliği bakımından benzerlikler olmasına karşın içeriğin sunumunda Türkiye merkezli KAÇD’lerde farklı stratejilerin benimsendiği bulunmuştur (Yürük, Karaman ve Yılmaz, 2020).

KAÇD’lere yönelik alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrenen ve öğreten boyutlarına odaklanıldığı görülmekte ve KAÇD platformlarını inceleyen bir çalışmaya gereksinim olduğu gözlenmektedir. Bu gereksinimden yola çıkarak bu çalışmanın genel amacı KAÇD’leri Türkiye ve Türk yükseköğretim sistemi bağlamında değerlendirmek ve mevcut durumu analiz ederek geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel durum çalışması benimsenmiş ve gömülü tekli durum deseni kullanılmıştır (Yin, 1994). Bireylerin, toplulukların, grupların ve kurumların çalışma konusu olarak incelenebildiği nitel durum çalışmaları (Hagan, 1993) araştırma konusu ile ilgili derinlemesine çözümlene yapabilmeye ve öngörü sağlamaya olanak tanımaktadır (Schreiber ve Asner-Self, 2011). Bu çalışma kapsamında Türkiye’de KAÇD’ler bir durum olarak belirlenmiş; Anadolu Üniversitesi tarafından verilen Akadema, Atatürk Üniversitesi tarafından verilen Atademix ve son olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) tarafından verilen Bilgeş incelenen tekli durumun alt birimleri olarak tanımlanarak araştırma bulguları bu çerçevede çözümlenmiştir. Çalışma bağlamında bahsi geçen KAÇD’ler devlet üniversiteleri tarafından verilir hiçbir kâr amacı gütmeyen yapılan girişimler olması, eğitimde açıklık felsefesi bağlamında işe koşılması ve Türkiye’de KAÇD olgusunu iyi yansıtan örnekler olması sebebiyle seçilmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın bağlamı Türkiye’de devlet üniversiteleri tara-

findan ücretsiz verilen ve isteyen herkesin erişimine açık KAÇD platformlarıdır.

Araştırmacıların Rolü ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda araştırmacının çalışma konusu hakkındaki deneyimi ve araştırma bulgularını bu doğrultuda yorumlaması bir gereksinimdir (Ekiz, 2004). Bu tür bir yaklaşım araştırma bulgularının doğru yorumlanmasına ve dolayısıyla araştırmanın güvenilirliğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada yer alan araştırmacılar çalışma konusu olan KAÇD’leri oluşturan alt birimlerin Türkiye bağlamında oluşturulmasında öncülük eden, KAÇD’ler üzerine farklı akademik çalışmaları olan araştırmacılarıdır. Araştırmacıların rolünün Türkiye ve Türk yükseköğretimi bağlamında içsel bir bakış açısı sunmasının, araştırma bulgularının ilk kaynaktan sağlanarak çözümlenmesinin çalışmayı ayrıca güçlendirdiği düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması, Analizi, Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma verileri katılımcı gözlemci bir yaklaşımla (Jorgensen, 1993) araştırma konusu durumun ilk paydaşlarından veri toplayabilmek için amaçlı bir çalışma grubu oluşturulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve ayrıca doküman incelemesi yoluyla veri toplanmıştır (Bowen, 2009). Çalışma grubunda yer alan araştırmacılar KAÇD platformlarının yöneticiliği, KAÇD’lerin öğretim tasarımı gibi süreçlerin yanı sıra bu konu üzerine ulusal ve uluslararası alanyazında çok sayıda çalışma yapmış, KAÇD’lerde öğreten ve öğrenen rollerini tecrübe etmiş araştırmacılarıdır. Verilerin analizinde çalışmanın öncesinde belirlenen temalara yönelik veriler toplanmış ve daha sonra bu veriler sentezlenerek tartışma bölümünde ele alınmıştır.

Nitel çalışmalarda geçerliliği sağlamanın yollarından birisi de verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen KAÇD platformları detaylı bir şekilde incelenerek raporlanmış ve okuyucuların da kendi yorumlarını katabilecekleri uygunlukta veri sağlanmıştır. Bu bağlamda doğrudan KAÇD süreçlerinde paydaş olan araştırmacıların gözlemlerinin yanı sıra kurumsal raporlar ve ilgili KAÇD platformları incelenerek veri toplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çalışma konusu hakkında doğrudan ön deneyimleri olan araştırmacılar ile iş birliği yapılarak verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde ortak paydalar oluşturulmaya çalışılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982). Nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamak ve artırmak adına faydalanılan yaklaşımlardan birisi de çeşitlemedir (*triangulation*) (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma bağlamında veri ve araştırmacı çeşitlemesi yapılarak araştırmanın amacına uygun tüm KAÇD örneklerinden veri toplan-

mış (Akadema, Atademix ve Bilgeİş); ayrıca araştırmacı çeşitlenmesi yoluna da gidilerek bu konuda uzmanlığa ve deneyime sahip ilgili KAÇD'lerin süreçlerinde farklı alanlarda paydaş olan araştırmacılarla farklı bakış açıları ve gerçekliğe ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yanları

Bu araştırmanın güçlü yanı araştırma konusu olan KAÇD'leri ulusal alanyazında kapsamlı bir şekilde farklı platformları inceleyerek ve bütüncül bir bakış açısı sağlayarak ortaya koymasındır. Bu şekilde ilgili KAÇD platformlarında yer alan gözlemler, deneyimler ve istatistikler ilgili alanyazına kazandırılabilir. Bunun yanında bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan birincisi çalışmanın nitel bir durum çalışması olması ve araştırma bulgularının genellemeden daha çok anlamaya yönelik olmasıdır. İkinci olarak araştırmacılar incelenen KAÇD platformlarının tasarımı ve yönetiminde paydaş olan birincil veri kaynaklarından birisidir ve dolayısıyla yapılan değerlendirmeler bir dereceye kadar yansızdır. Ancak nitel araştırmaların doğası gereği araştırmacıların kendilerinin de veri toplama aracı olabileceği doğal olarak kabul edilen bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer bir sınırlılık ise kullanılan kavramlarla ilgilidir. Eğitimde açıklık felsefesi bağlamında açıklığı farklı şekillerde tanımlayan (ör. açık eğitim, açık ve uzaktan öğrenme ve uzaktan eğitim) kavramların yanı sıra Türkiye'de yasal tanımlamalarında belirtilen gerekliliklerden dolayı açık eğitim, açık ve uzaktan öğrenme, açıköğretim ve uzaktan eğitim kavramları farklı uygulamaları nitelemek için kullanılabilir. Bu çalışmada nitelenen bağlama göre bu kavramlar farklı şekillerde kullanılmıştır. Bununla beraber çalışmanın genelinde nitelenmek istenen kavram açık ve uzaktan öğrenmedir.

Bulgular

Akadema

Akadema, bilgiye erişmek isteyen herkese koşulsuz ve ücretsiz olarak nitelikli öğrenme imkânı sunmayı amaçlayan bir KAÇD platformu ve sosyal sorumluluk projesidir. Anadolu Üniversitesinin 1982 yılından beri yürüttüğü açık ve uzaktan öğrenme faaliyetlerinin bir uzantısı olarak bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkıda bulunmayı hedefleyen Akadema platformu 2014 yılında kurulmuş ve ilk kez 2015 yılında 7 ders ile öğrenenlere Blackboard öğrenme yönetim sistemi altyapısı kullanılarak sunulmuştur. Devamında açık kaynak kodlu Moodle ve son olarak Canvas altyapıları kullanılmıştır.

2015 yılından beri Akadema derslerine 120 bin kişi kayıt olmuş, kayıtlı tekil kullanıcı sayısı 50 binleri bulmuş; yaklaşık 5 bin kişiye tamamlama belgesi verilmiştir. Ders tamamlama oranı dönemler itibarıyla yaklaşık %3.5 ile %8 arasında değişmektedir (■ Tablo 1). Toplam 969 kişilik bir örneklemden toplanan verilere göre katılımcıların yaklaşık %50'si erkek, %50'si ise kadındır. Akadema katılımcılarının yaş dağılımları, eğitim düzeylerinin dağılımı ve çalışma durumlarını gösteren bilgiler ise ■ Şekil 1'de sunulmuştur.

2019 yılı itibarıyla Akadema'da 14 kategoride 107 ders sunulmaktadır. Bu derslerin kategorileri fen ve teknoloji, güzel sanatlar, hukuk, kişisel gelişim, müzik, sağlık, sosyal bilimler, spor, yönetim ve ekonomi ve özel eğitimdir. Dersler, rehber gözetimli veya kendi kendine çalışmaya dayalı bireysel dersler olmak üzere iki farklı biçimde sunulmaktadır. Derslerin süreleri 4-8 hafta arasında değişmektedir. Rehber gözetimli dersler 4-8 haftalık süre boyunca dersin öğretim elemanı rehberliğinde, Mart ve Ekim ayında başlamak üzere yılda iki dönemde yü-

■ **Tablo 1.** Akadema'da son 3 dönemde en çok kayıt alan dersler ve derslerin tamamlanma oranları.

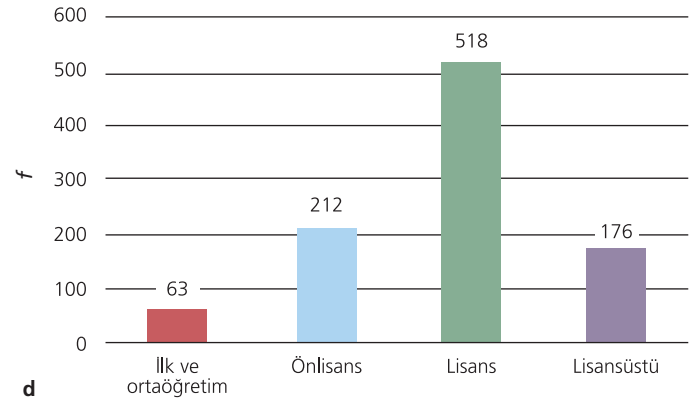
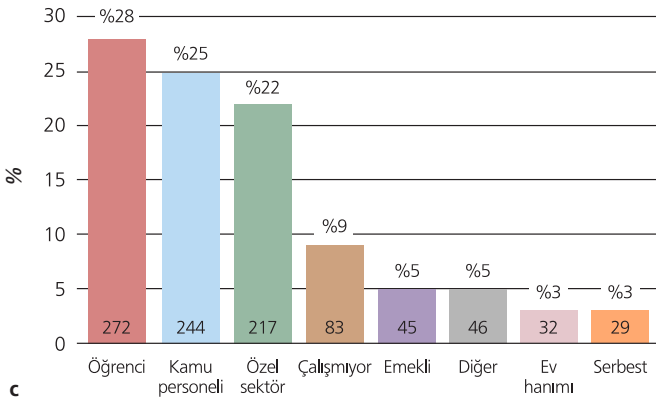
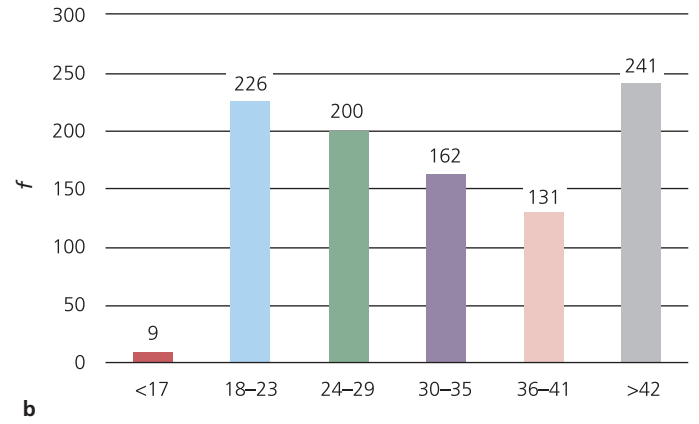
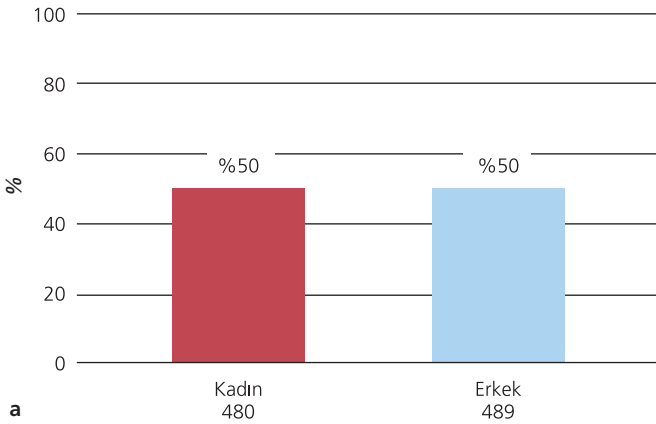
Ders adı	Toplam kayıt sayısı (f)	Belge alan kişi sayısı (f)	Ders tamamlanma oranı (%)
Arapçaya Giriş	2747	83	3
Beden Dilini Doğru Kullanmak	1870	67	3.5
Uyuşmazlıklara Dostane Çözümler: Arabuluculuk	1844	131	7.1
Temel İlk Yardım Bilgisi	1668	135	8
Doğal Eczane	1645	95	5.7
Etkili Zaman Yönetimi	1131	54	4.7
Renk Seçebilmek	1048	14	1.3
Nota Öğreniyorum 1	1022	4	0.3
Klasik Gitar Öğreniyorum 1	1013	7	0.6
Rusçaya Giriş	937	67	7.1
Girişimcilğe Başlangıç	876	19	2.1



rütülmektedir. Rehber gözetimli dersler, belirlenen dönemlerin dışında öğrenenlerin kendi hızlarında (*self-paced*) içeriğe ulaşabilecekleri şekilde tasarlanmıştır, bu şekilde 7/24/365 bilgiye erişimin sağlanması amaçlanmıştır. Ders süresi boyunca verilen etkinlikleri ve ödevleri yerine getirerek başarılı olan katılımcılar tamamlama belgesi almaya hak kazanmaktadır. Ders tamamlama belgesi almak isteyen katılımcıların sisteme kayıt olarak Mart ve Ekim aylarında dersin öğretim elemanı eşliğinde verilen etkinlikleri ve ödevleri başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Ancak, ders tamamlama belgesine ihtiyaç duymayan katılımcılar, söz konusu iki dönem dışında da yıl boyunca istedikleri zaman sisteme kayıt olarak derslerdeki öğrenme malzemeleriyle kendi kendilerine çalışabilmektedirler. Bireysel dersler, bir öğretim elemanı eşliğinde yürütülmeyip, katılımcıların kendi kendilerine çalışarak öğrendikleri dersleri içermektedir. Bu dersler için ders tamamlama belgesi verilmemektedir. 2019 yıl sonu itibarıyla derslerin 93’ü rehber gözetimli olup 14’ü bireyseldir.

Derslerde öğrenme malzemeleri olarak konu anlatım videoları, animasyonlar, metinler, etkinlikler, sorular, tartışma forumu ve benzeri öğrenme malzemeleri bulunmaktadır. Söz konusu öğrenme malzemeleri dersin ilgili öğretim elemanı tarafından hazırlanmaktadır. Öğretim elemanları katılımcılarla ders süresi boyunca tartışma forumları, duyurular veya doğrudan mesajlar aracılığıyla eş zamansız olarak iletişim kurabilmektedir. Benzer şekilde katılımcılar da birbirleriyle tartışma forumları ve mesajlar ile etkileşime girmektedirler.

Tamamlama belgesi almaya hak kazanmak için gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini dersin öğretim elemanı belirlemekte; bu etkinlikler ödev, çoktan seçmeli sorular, tartışma sorularının yanıtlanması, görsellerin hazırlanması veya bir performansın sergilendiğinin gösterilmesi amacıyla katılımcılar tarafından çekilen videolar olabilmektedir. Katılımcılara destek hizmetleri öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Buna ek olarak katılımcılara üç kişiden oluşan Akadema ekibi tarafından teknik ve yönetsel destek verilmekte, ayrıca aos-



■ Şekil 1. Akadema katılımcılarının (a) cinsiyet, (b) yaş, (c) meslek ve (d) eğitim bilgileri.



destek.anadolu.edu.tr adresine e-posta göndererek eş zamansız yardım alabilmektedirler. Katılımcıların yanı sıra öğretim elemanlarına da ders süresi boyunca destek verilmektedir. Her bir öğretim elemanına ders malzemelerini hazırlama, Anadolu ÖYS Sistemine yükleme, dersi yürütme ve ders malzemelerini güncelleme konularında ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri bir ders danışmanı atanmaktadır. Ders danışmanları teknik bilgi ve beceriye sahip öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Derslerde kalitenin sağlanması için çeşitli mekanizmalar işe koşulmaktadır. Her bir süreçte öğrenenlerin ve öğretenlerin kullanabilecekleri dokümanlar, formlar ve yönergeler mevcuttur. Örneğin, ders açmak isteyen öğretim elemanına Ders Öneri Formu gönderilmektedir. Bu formda açılması planlanan dersin adı, süresi, tanımı, hedef kitlesi, haftalık olarak gerçekleştirilecek etkinlikler, kullanılacak malzeme türü bilgisi ve öğretim elemanının konuyla ilgili deneyimine ilişkin bilgiler istenmektedir. İlgili Ders Öneri Formu öğretim elemanından oluşan Akadema Ders Komisyonu tarafından Ders Değerlendirme Formu kullanılarak belirli ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Komisyon, gerektiğinde önerilerde bulunarak ders önerisinin yenilenmesini istemektedir. Ders önerisinin kabul edilmesi durumunda öğretim elemanlarına Ders Açma Yönergesi, örnek şablonlar ve destek alabileceği danışmanın bilgileri gönderilmektedir. Buna ek olarak, Avrupa Uzaktan Üniversiteler Birliğinin (EADTU) hazırladığı Kitlemel Açık Çevrimiçi Derslerin Kalite Standartları dokümanı gönderilmekte; öğretim elemanlarından dersi bu kalite ölçütleri doğrultusunda açması ve güncellemesi istenmektedir. Derslerde kalitenin sağlanması için alınan bir başka önlem ise ders danışmanlarının sorumlu oldukları dersleri her dönem başında belli ölçütlere göre kontrol etmesi ve eksikliklerin giderilmesini sağlamasıdır. Bunlara ek olarak, her bir ders döneminden önce öğretim elemanlarına yönelik yapılan bilgilendirme toplantılarında kurallar ve yönergelerin yanı sıra öğretim elemanlarından beklentiler ve varsa süreçte meydana gelen değişikliklerle ilgili öğretim elemanları bilgilendirilmektedir. Bu toplantılarda öğretim elemanlarından süreçlerle ilgili geri bildirim alınarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, her dönem sonunda katılımcılara ve öğretim elemanlarına anketler uygulanarak ilgili dönem değerlendirilmekte ve sürekli iyileştirme için bir sonraki dönemde uygulanmak üzere gerekli kararlar alınmaktadır.

2019 yılı itibarıyla mevcut Akadema platformu açık kaynak platformlar aracılığıyla öğrenenlere ulaşmaktadır. Her dersin tartışma forumu bulunmakla beraber bazı KAÇD'lerde sosyal medya bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (ör. Facebook, WhatsApp). Ders içeriklerinde kullanılan öğrenme materyallerinin çeşitliliği KAÇD'in konu alanına göre değişmekle beraber çoklu ortamlardan öğrenme kuramı ekseninde sözel (dijital me-

tin, ses kayıtları) ve görsel-işitsel malzemeler (videolar, animasyonlar, görseller, infografikler, tablolar vb.) kullanılmaktadır.

Akadema'da sunulan ders içeriklerinin büyük bir kısmı ders verenlerin kendi hazırladıkları özgün içeriklerdir. Bunun dışında telif hakkı ihlali yapmayan içerikler de paylaşılmaktadır (ör. açık erişime sahip makaleler ve Creative Commons lisanslı videolar). Bununla beraber geleceğe yönelik yapılacak planlamalar çerçevesinde KAÇD içeriklerinin açık eğitsel kaynak olarak hazırlanıp paylaşılması düşüncesi olgunlaşmaktadır.

Akadema KAÇD platformunun yükseköğretimde dijital dönüşüm konularında değişimin tetikleyicisi olduğu söylenebilir. Örneğin, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yürütülen Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesinin öğretim üyelerine yönelik ayağı Akadema üzerinden verilmektedir (YÖK, 2019). Ayrıca yapılan çalışmalar, Anadolu Üniversitesi bağlamında KAÇD içeriği hazırlayıp sunan öğretenlerin uzaktan çevrimiçi ders hazırlamaya yönelik becerilerini artırdıkları ve yüz yüze öğretim süreçlerinde de edindikleri tecrübeleri kullanarak daha etkili öğrenme/öğretme deneyimleri sağlayabildiklerine işaret etmektedir (Kır, 2019). Bu bakış açısıyla incelendiğinde özelde Akadema KAÇD uygulamasının genelde Türk Yükseköğretimi, eğitimde açıklık hareketi ve öğrenenlere bilginin sunulması kadar öğretenlerin de özellikle dijital dönüşüm ve çevrimiçi öğrenme becerilerini geliştirmesi bağlamında bir fark yarattığı söylenebilir. Bunların dışında Türkiye'de eğitimde açıklık ve çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaştırılmasına yönelik sağlanan faydanın ayrıca bir katma değer olduğu düşünülmektedir.

AtademiX

AtademiX, Atatürk Üniversitesi tarafından Aralık 2004'te kurulan, kâr amacı gütmeyen, ücretsiz ve Türkiye'de kurumsal anlamda hizmet vermeye başlayan İnternet üzerinde Herkese Açık Kurs (İHAK) hareketinin, başka bir ifadeyle KAÇD'lerin ilk örneklerinden birisidir ve aynı zamanda bir KAÇD platformu sağlayıcısıdır. 29 Aralık 2014 tarihinde yaşam boyu öğrenenlere hizmet sunmaya başlayan AtademiX, gösterilen yoğun ilgi doğrultusunda yeni KAÇD'ler açarak faaliyetlerine devam etmiştir. Günümüze kadar AtademiX'te halka yönelik eğitimler, sektörel eğitimler, akademik eğitimler ve üst düzey akademik eğitimler olmak üzere toplamda 15 KAÇD hizmete sunulmuştur.

AtademiX'te farklı ilgi gruplarına yönelik dersler yer almaktadır. Bu derslere katılmak isteyen herkes herhangi bir kriterle tabii tutulmaksızın kayıt olabilmektedir. Dersler alanında uzmanlaşmış Atatürk Üniversitesi öğretim elemanlarının yanı sıra farklı kurum ve kuruluşlardaki alan uzmanları tarafından da verilebilmektedir. Ders sonunda başarılı olan katılımcılara katılım belgesi verilmektedir. AtademiX yapısı itibarıyla geleneksel

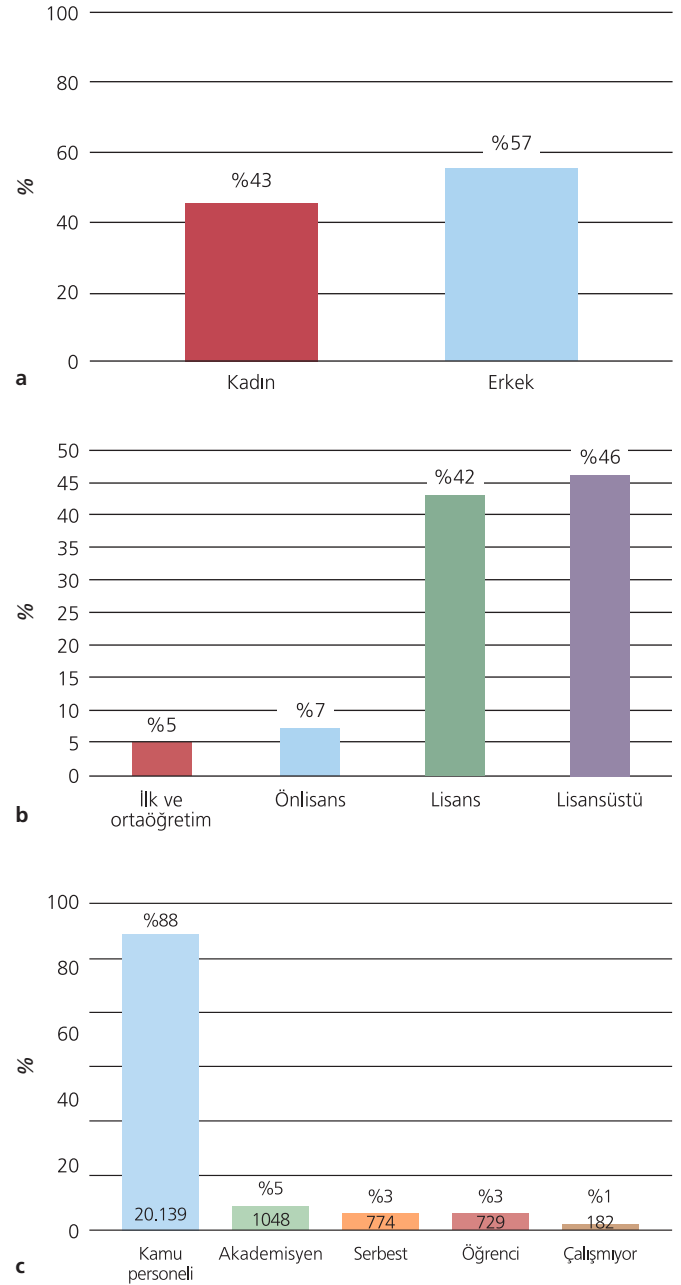


KAÇD uygulamalarına daha çok benzemektedir. Öte yandan geleneksel KAÇD uygulamalarından farklılaşan yönleri de söz konusudur. Örneğin, geleneksel KAÇD uygulamalarında genellikle öğrenci ile öğretmen arasında eş zamanlı iletişim bulunmazken, AtademiX'te derslerin çoğunluğunda eş zamanlı iletişim canlı dersler ile sağlanmaktadır. Ayrıca dersler video konferanslar, ders notları, bireysel çalışma dokümanları, canlı ve kayıttan dersler, ödevler ve sınavlar yoluyla İnternet üzerinden işlenmektedir.

AtademiX'in vizyon ve misyonunu, Yunus Emre'nin "biriktirdiğin değil, paylaştığın senindir" anlayışı oluşturmaktadır. Yani asıl kazancın yaygın olanın aksine insanların elindekileri kendisi için biriktirmesinden ziyade bu birikimlerin paylaşılması ile edinileceğinin altı çizilmektedir. Böylelikle asıl faydanın kişinin başkaları ile paylaşmasından ortaya çıkacağı vurgulanmaktadır. AtademiX'e isteyen her yaş ve eğitim düzeyinden öğrenenler katılabilirler. AtademiX'te konu uzmanları tarafından hazırlanan KAÇD ile öğrenenler kişisel veya profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

AtademiX'te 2020 yılı itibarıyla 4.500'ü aşkın öğrenen en azından bir derse kayıt olmuştur. Demografik veriler incelendiğinde katılımcıların %57'sinin erkek, %43'ünün ise kadın olduğu görülmektedir. ■ Şekil 2'de görüleceği üzere katılımcıların %5'i ilk ve ortaöğretim, %7'si ön lisans, %42'si lisans ve %46'sı ise lisansüstü düzeyde eğitime sahiptirler. AtademiX'teki katılımcıların büyük bir çoğunluğu kamuda çalışan öğrenenlerdir. Kamu personelini takiben akademisyenler ikinci büyük meslek grubudur (■ Şekil 2). Bu durumun sebebi AtademiX'te verilen KAÇD'lerin bir kısmının akademisyenlere yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum ayrıca belirli kariyer basamaklarını atlamış kişilerin profesyonel gelişimlerini sağlamalarıyla da ilgili olabilir. Aynı zamanda bir meslek sahibi olmayanların da az da olsa AtademiX'i tercih ettiği görülmüştür. Türkiye'nin tüm illerinden AtademiX'e kayıt yaptıran öğrenenler olmakla beraber katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%32) Erzurum'dan, %8'i İstanbul'dan, %6'sı Ankara'dan ve %50'si ise diğer illerden gelmektedirler (Aydemir vd., 2016).

■ Tablo 2'de görüldüğü gibi AtademiX'de verilen dört farklı türdeki toplam 15 derste 6.288 katılımcı yer almış ve tamamlanan derslerden yaklaşık 720 kişi çevrimiçi katılım belgesi almaya hak kazanmıştır. Osmanlı Türkçesi dersi 1308 kişi kayıt olarak en fazla kayıt alan KAÇD olmuştur (%24.73). Halk Sağlığı Eğitimi ise 317 kişiye katılım belgesi vererek en fazla katılım belgesi veren KAÇD olmuştur (%44.09). En fazla katılımın halka yönelik derslerde olduğu (%40.08) bunu sırasıyla üst düzey akademik (%25.73), akademik (%24.63) ve sektörel (%9.06) derslerin takip ettiği görülmektedir. Bu konuda dikkat çeken hususlardan biri de AtademiX bünyesinde İl Sağlık Mü-



■ Şekil 2. AtademiX katılımcılarının (a) cinsiyet, (b) eğitim ve (c) çalışma durumu dağılımları.

dürlüğü ile yürütülen Halk Sağlığı Eğitimi adlı derste katılım düzeyidir. Kurumların eğitim ihtiyaçlarına yönelik iş birliği içerisinde hazırlanmış olan KAÇD'lere katılımın kurumun kendi teşvikleri sayesinde yüksek olduğu görülmüştür.

Her dersin bir öğretim elemanı olduğu için öğrenciler akademik destek için öğretim elemanlarından destek alabilmekte-

Tablo 2. Ders bazı katılımcı sayıları ve katılım belgesi almaya hak kazananlar.

Ders adı	Toplam kayıt sayısı (f)	Belge alan kişi sayısı (f)	Ders tamamlanma oranı (%)
Osmanlı Türkçesi	1308	82	6.3
Arapçaya Giriş	1025	41	4.0
NVivo ile Nitel Veri	521	9	1.7
Biyoistatistik 1. Kur	499	48	9.6
Akademik Proje Hazırlama Teknikleri 1	454	37	8.1
Kişilik Tiplerine Göre Öğrencilerle İletişim	408	65	15.9
Eğitimde Temel İstatistik	343	5	1.5
Halk Sağlığı Eğitimi	317	317	100
E-Ticaret	284	22	7.7
Biyoistatistik 2. Kur	255	25	9.8
Akademik Proje Hazırlama Teknikleri 2	231	14	6.1
Temel Yaşam Desteği	187	26	13.9
Temel İstatistik	182	4	2.2
Yalın Üretim	137	14	10.2
Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi	137	10	7.3

dirler. Canlı sınıf oturumları özellikle bu desteğin sağlanması için oluşturulmuştur. Bu oturumlar konu anlatımından ziyade, genellikle öğrencilerin aldıkları derslere yönelik sorularını sorarak, uzmanından cevaplarını alabilecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilere, öğrenme yönetim sistemi ve canlı sınıf platformunun kullanımına yönelik kılavuzlar hazırlanarak ayrıca teknik destek sağlanmıştır. Bunun yanında AtademiX'in platformunun ne olduğu, nasıl çalıştığı, derslere katılımın nasıl sağlanacağı gibi sıkça sorulan soruların bir listesi çıkarılarak cevapları hazırlanmış ve ana sayfada yardım bölümünde hizmete sunulmuştur.

Öğretim elemanları tamamen gönüllülük esasına göre derslerini vermişler ve öğretim elemanlarına herhangi bir maddi destek sağlanmamıştır. Derslerin planlanması ve tasarlanması sürecinde uzaktan eğitim alanında ve açıköğretim fakültelerinde görev yapan uzmanlar tarafından destek verilmiştir. Dersin kaç hafta olacağı, içeriğinin akışı, içeriğin bireysel öğrenme formatında hazırlanması, senkron oturumların planlanması gibi birçok konuda öğretim elemanları desteklenmiştir.

Derslerde farklı türde ölçme değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Bunlar kısa ödevler, araştırmalar, çoktan seçmeli kısa sınavlar, forum tartışma katılımları, ders sonu projeler, akran değerlendirmeleri ve ders sonu bitirme sınavlarıdır. Bu değerlendirmeler sonucunda başarılı olan öğrenenlere katılım belgesi verilmektedir. Bu katılım belgeleri her derse özgü belirlenen KAÇD başarı ölçütlerine göre verilmektedir.

Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) olarak Moodle kullanılmaktadır. Ayrıca canlı sınıfların gerçekleştirilmesi için Adobe

Connect altyapısı işe koşulmaktadır. İçeriğin sunumunda ise okuma metinleri, sunular, video kayıtları, canlı ders video kayıtları, haftalık üniteler gibi farklı türde, bireysel öğrenme formatında ve aktif katılımı destekleyici materyaller yer almaktadır. AtademiX'in geleceğe yönelik stratejileri arasında sürdürülebilir bir yapı kazandırılabilmesi için:

- Ders açma süreçlerinin standardize edilmesi,
- Üniversite bünyesinde hali hazırda devam eden eğitimlerin AtademiX aracılığıyla yaygınlaştırılması, ör. proje ofisi tarafından yürütülen proje hazırlama eğitimlerinin, ya da metodoloji destek ofisi tarafından verilen makale yazma eğitimlerinin AtademiX üzerinden verilmesine yönelik çalışmalar tamamlanmak üzeredir.
- Açıköğretim fakültesinde yürütülen derslerin yeni gelebilecek öğrenciler için bir pilot alanı olarak da kullanılarak açıköğretim sistemini tanımlarına yönelik bir ortam oluşturulması,
- Üniversite bağlamında düzenlenen etkinliklerin kayıt altına alınarak sunulduğu açık eğitim kaynakları platformuna dönüştürülmesi planlanmaktadır.

AtademiX, KAÇD sisteminde kalite güvencesinin sağlanması için derslerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi sağlanmış, bunun yanında öğretim tasarımının uzaktan eğitim konusunda uzman bir ekip ile hazırlanması sağlanmıştır. Hemen hemen bütün KAÇD'lerde olduğu gibi ders tasarımında belirli standartlar (dersin süresi, yapısı, kullanılacak materyaller, etkinlikleri vb.) kullanılmıştır (Yürük, Karaman ve Yılmaz, 2020).



AtademiX’te verilen derslerin tüm öğrenme materyallerine (canlı sınıf ders kayıtları, sunumlar, videolar vb.) sisteme kayıt yapılarak ulaşabilmektedir. Bu sayede platformu aslında bir nevi açık ders malzeme (*open courseware*) platformu özelliği de taşımaktadır. Bunun yanında eğitimde açıklık hareketinin yükseköğretim düzeyinde verilmesi bağlamında Türkiye’de açık eğitimsel uygulamaların gelişmesine katkı sağlamaktadır.

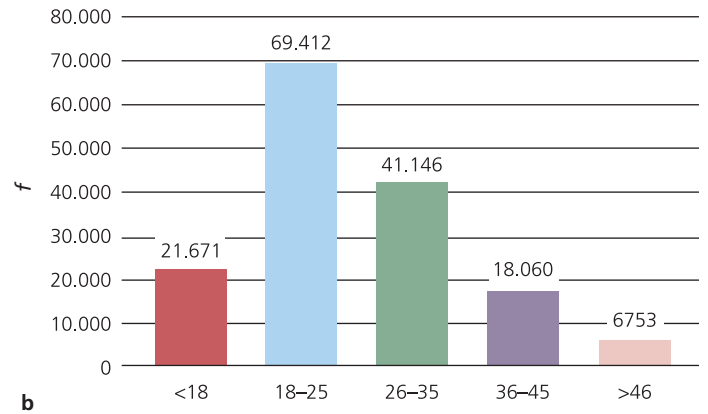
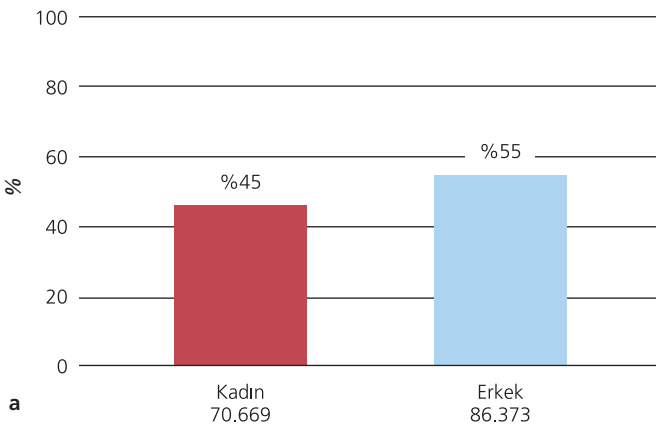
Bilgeİş

Bilgeİş, 17 Aralık 2015 tarihinde ODTÜ yürütücülüğünde, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti’nin finansal desteği ile hayata geçirilmiş bir projedir. Proje hedeflerinden en önemlisi hiçbir koşul gerekmeden herkesin kolayca ve her an ulaşabileceği bir KAÇD platformu içinde 100 adet Türkçe KAÇD sunmaktır. İlk kez 2017 yılının Ağustos ayı itibarıyla bilgeis.net adresinde 10 ders erişime açılmış ve ardından diğer 90 ders de birkaç ay içerisinde platforma eklenmiştir. ODTÜ Bilgeİş yürütücü ekibi, projenin Ekim 2017’de başarıyla tamamlandığı andan itibaren sistemin sürdürülebilirliğini sağlamak ve yeni KAÇD oluşturma hedefiyle çalışmalarına gönüllü olarak devam etmektedir.

Bilgeİş KAÇD’leri, projenin hedef kitlesi özelinde KOBİ çalışan ve işverenleri için hazırlanmış olsa da derslerin yapısı itibarıyla her yaşta ve her kesimden kullanıcının faydalanabileceği bir şekilde tasarlanmıştır. Diğer yandan, mesleki gelişimin desteklenmesi odağı ve motivasyonu ile, bu KAÇD’ler literatürde (*MOOCs for professional development*) pdMOOC olarak isimlendirilmişlerdir (Cagiltay, Esfer ve Celik, 2020). Bilinen KAÇD’lerden farklı olarak, daha kısa süreli (3–4 haftalık), daha kolay tamamlanabilen, informal ve minimalistik öğretim yaklaşımlarıyla bireysel öğrenmeye yönelik hazırlanmış olan derslerde; belirli bir tema içerisinde verilen problemleri çözmek ama-

cıyla basit ve pratik bilgiler içeren prosedür temelli öğretim planlanmıştır (Esfer ve Cagiltay, 2018). Bilgeİş portalı üzerindeki tüm KAÇD’ler 7/24 açık olup, ders içerikleri katılımcıların kendi kendilerine çalışabilecekleri şekilde sunulmaktadır. Katılımcılar istedikleri zaman derslere kayıt olarak kendi hızlarında dersleri alıp tamamlayabilmektedirler. Anlatıcıların eşliğinde etkileşimli videolar, oyun ve simülasyonlar, deneme yanılmaya yönelik aktiviteler gibi çeşitli elementlerle sunulan KAÇD’lerin büyük çoğunluğu teknik becerilerle (Drone Operatörlüğü, Python Programlama, Fotoğrafçılık, Web Tasarımı vb.) ilişkili konuları içerirken, bir kısmı da sosyal becerileri (Stres Yönetimi, Liderlik, Zor İnsanlarla Baş Etme vb.) geliştirmeye yöneliktir.

Bilgeİş katılımcılarının demografik bilgileri incelendiğinde, Şubat 2020 tarihi itibarı ile platform üzerindeki tekil katılımcı sayısı 163.276 kişi olarak görülmektedir. Fakat sistemsel problemlerden ötürü platform üzerinde 157.042 katılımcının verisi mevcuttur. Toplam katılımcıların 58.887’si çalışan bireylerden oluşurken 6438 katılımcı ise işverenlerdir. Bunların dışında kalan katılımcılar ise öğrenciler (K12 ve üniversite öğrencileri) ve çalışmayan bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların 86.373’ü (%55) erkek ve 70.669’u (%45) ise kadındır. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında ise, yaşları 13 ile 70 arasında değişen geniş bir kitle ile karşılaşmaktadır (ort.=27.10; SS=9.80). Ayrıca, katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, çoğunluğun üniversite mezunu (%65) bireylerden oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların 51.824’ü (%33) daha önce bir çevrimiçi ders tecrübesine sahipken 105.218’i (%67) daha önce herhangi bir çevrimiçi ders almamıştır. Katılımcılardan 2356’sının (%1.5) engel durumu olduğunu belirtirken, 154.686’sının (%98.5) herhangi bir engel durumu bulunmamaktadır. ■ Şekil 3’te katılımcıların cinsiyet ve yaş durumu oranları sunulmuştur.



■ Şekil 3. Bilgeİş katılımcılarının (a) cinsiyet ve (b) yaş durumu dağılımları.

Bilgeİş portalı açık kaynak kodlu Moodle altyapısı üzerinde çalışmakta olup, ders içeriğinin sunumunda video, görsel ve metin içeren çoklu ortamlardan fazlasıyla yararlanılmıştır. Dersler, özellikle bir anlatıcı eşliğinde etkileşimli videolar, anlatıcı içermeyen etkileşimli videolar, statik videolar, oyun ve simülasyonlar, sürükle-bırak aktiviteleri gibi deneme yanılmaya yönelik aktivitelerle öğrenenlere sunulmuştur. Her KAÇD, ders tanıtımı, ders izlencesi, ders sözlüğü, forum, konu anlatımları, sınavlar ve varsa ödevler bileşenlerinden oluşmaktadır. Çok farklı sayıda biçimlendirici ve özetleyici ölçme ve değerlendirme yöntemi içeren derslerde %70 başarıyı sağlayabilen her katılımcı, ODTÜ onaylı ders tamamlama sertifikasına ücretsiz olarak PDF formatında ulaşabilmektedir. Özetleyici ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamında, final proje ödevleri veya çoktan seçmeli test soruları kullanılırken, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme amacıyla ise konu anlatımı içerisindeki etkileşimli videolarda ya da “Sıra Sizde” ekranlarındaki farklı türden etkileşim ve sorular tercih edilerek kullanıcılara anlık geri bildirim sağlanmaktadır. Ayrıca, her bölümün sonundaki ödev veya sınavlar ile de katılımcının başarı puanı kümülatif olarak hesaplanmaktadır. Derslerde başarılı olan katılımcılar, kazanmış oldukları sertifikaları platform üzerinden doğrudan PDF formatında indirebilmekte veya platform üzerinden LinkedIn hesaplarına kolayca ekleyebilmektedirler.

Bilgeİş’te, katılımcıların ödevlerinin değerlendirilmesinden, dersle ilgili çalışmalara geri bildirim sağlanmasından ve yine katılımcılarla birebir iletişim kurulması gibi konulardan alanında uzman olan çevrimiçi asistanlar sorumludur. Bu asistanlar, katılımcıların eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmekte ve ödevlere 72 saat içinde geri bildirim sağlamaktadırlar. Ayrıca, platformun destek masası aracılığıyla, katılımcıların ders dışındaki soru ve sorunlarına ODTÜ öğrencileri gönüllü olarak yardımcı olmak-

tadır. Platformun sosyal medya hesaplarının yönetimi, yeni derslerin eklenmesi, fon arayışı, mevcut derslerin ve değerlendirme yöntemlerinin revizyonu gibi konularda ODTÜ koordinasyon ekibinde gönüllü olarak 8 kişi çalışmaktadır. Bu şekilde öğrenen destek hizmetleri bağlamında kalite güvencesi sunulması amaçlanmaktadır.

Bilgeİş katılımcılarının 67.324 tanesi birden fazla derse kayıt olurken, 19.378 kişi ise platform üzerinden birden fazla sertifika alma hakkı kazanmıştır. Toplamda platform üzerinden bugüne kadar sağlanan sertifika sayısı 102.463’tür ve derslerin tamamlama süresi yaklaşık olarak 24 gündür. En popüler Bilgeİş dersleri incelendiğinde, genellikle sosyal becerilere yönelik derslerin daha çok katılımcıya sahip olduğunu ve tamamlanma oranlarının oldukça yüksek olduğunu görülmektedir. En popüler 10 Bilgeİş dersi incelendiğinde 17.040 katılımcı sayısına sahip olan Kişisel Stres Yönetimi dersinin en popüler ders olduğu, 8742 katılımcı sayısına sahip olan İnovasyon dersinin ise en popüler 10. ders olduğu görülmektedir. Geleneksel ders tamamlama oranları ise en popüler 10 Bilgeİş dersi için %8.76 ile %65.64 arasında değişmektedir. ■ Tablo 3’te en popüler 10 Bilgeİş dersi, bunların katılımcı sayıları ve geleneksel tamamlanma oranları sunulmuştur.

KAÇD kavramına yaşam boyu öğrenme ve profesyonel gelişimi destekleme anlamında farklı bir bakış açısı getiren Bilgeİş KAÇD’leri (pdMOOC’ları) katılımcı görüş ve önerileri doğrultusunda sürekli güncellenmekte ve değerlendirme soruları her yıl çeşitlendirilmektedir. Dersler katılımcılarla buluşmadan önce ise, oldukça kapsamlı bir kalite güvence yönetimi mekanizmasından geçirilmektedir. Bilgeİş derslerinin türlerine göre özelleştirilmiş, öğretim tasarımı süreci standartlarını da içerisinde barındıran ders kalite ölçekleri ile detaylı bir kalite yönetimi kurgulanmıştır. Bu yönetim anlayışında, ihtiyaç analizi ça-

■ **Tablo 3.** En popüler 10 Bilgeİş dersi, katılımcı sayıları ve tamamlanma oranları.

Ders adı	Toplam kayıt sayısı (f)	Belge alan kişi sayısı (f)	Ders tamamlanma oranı (%)
Kişisel Stres Yönetimi	17.040	6440	37.79
Python Programlama 1	15.118	2621	17.34
Zor İnsanlarla Baş Etme	15.094	7258	48.09
Liderlik	14.980	4542	30.32
Genel İş Sağlığı ve Güvenliği	11.584	7604	65.64
Programlamanın Temelleri	11.099	1236	11.14
İlk Yardım	10.162	5154	50.72
Proje Yönetimi Hakkında Temel Bilgiler	9374	821	8.76
İşiniz İçin Sosyal Medya	9218	2002	21.72
İnovasyon	8742	1475	16.87



İşmalarından itibaren her dersin ham içerik, kaynaklar, öğretim yaklaşımı, senaryo, erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve üretim gibi pek çok dinamiğe göre kapsamlı bir değerlendirilmesi mevcuttur. Bu bağlamda hazırlanmış son kullanıcı testleri ile de Bilgeİş’te tamamlanmış bir pdMOOC, aday pdMOOC aşamasına girmekte ve katılımcıların kullanımına açılmaktadır. Bilgeİş üzerindeki dersler Creative Commons CC BY-NC-SA (Atıf-Gayri Ticari-Aynı Lisansla Paylaş) açık lisansına sahiptir. Bu lisans herhangi birine Bilgeİş üzerinde sunulan dersleri ticari amaçlar için olmayacak şekilde ve ana eserlere referans verilmesi ve ana eserlerden üretilen yeni eserlerin ana eserler ile aynı lisansı taşıması şartı ile yeniden düzenlenmeye, uyarlamaya ve derslerin üzerinde geliştirme yapmaya izin vermektedir.

Derslerin tümünün herhangi bir zaman kısıtlaması olmadan sürekli açık ve erişilebilir olması açık eğitim felsefesi ve sürdürülebilir yaşam boyu öğrenme vizyonunun desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Bilgeİş KAÇD’lerin yarattığı en büyük değişimlerden biri, açık eğitim ve yükseköğretim bağlamında daha önce çevrimiçi ders tecrübesi olmayan bireylerin bu tecrübeyi koşulsuz şartsız kazanabilmesi olmuştur. Dolayısıyla genel bir açıdan bakıldığında, Bilgeİş projesinin hayata geçirilmesi ile ülkemiz açısından hem nitelikli iş gücünün artışına katkıda bulunulmakta, hem de herhangi bir amaçla profesyonel anlamda kendini geliştirmek isteyen bireylerin istihdamına yardım edilebileceği gözlemlenmektedir. Ayrıca engelli bireyler de platform üzerinden dersler alarak kendilerini geliştirme şansı bulmuşlardır. Katılımcıların, 100.000’in üzerinde sertifika sağlanması ile hem iş başvurularında hem de eğitim hayatlarında ayrıcalık elde ettikleri gözlemlenmiştir. Bunların haricinde, K-12 ve liselerde çalışan öğretmenler kendi dersleri ile ilgili olan konularda Bilgeİş derslerinden yararlanmakta ya da öğrencilerin ön bilgilerini desteklemek amacıyla tercih etmektedirler. Bu duruma ek olarak öğretmenler Bilgeİş üzerindeki derslerin bazı bölümlerini de kendi ders içeriklerine entegre ederek öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemektedirler.

Temel hedefi ülkemizde yeni bir şey öğrenmek ve kendisini geliştirmek isteyen herkes için faydalı olabilecek bir platform yaratmak olan Bilgeİş, pek çok kurum ve kuruluşla iş birliğine açık bir politika ile devam etmekte ve eğitim içeriklerinin KAÇD’lere dönüşümü konusunda bilgi ve deneyim aktarımı yapmaktadır. Örneğin, şimdiye kadar Millî Savunma Bakanlığı ile Bilgeİş platformu üzerinden yurtdışı bedelli askerlik uzaktan eğitim servisi sunulmuş ve Türkiye Bilişim Derneği’nin 10 adet dersi bilgeis.net bünyesine katılmıştır. ODTÜ’nün topluma hizmet kapsamında sunduğu Bilgeİş KAÇD platformu bir yandan gönüllü çalışmaların ürünü olarak aktif kullanılmaya devam ederken, bir yandan da Erasmus+ projelerinde üretilecek mobil oyun programlamaya yönelik 60 yeni ders ve öğretmen eğitim-

lerine yönelik 6 yeni ders ile gelecek dönemlerde daha fazla ders yayınlanacağı hedefiyle büyümektedir. Ayrıca, KAÇD’lerin ODTÜ Sürekli Eğitim Merkezi üzerinden sertifikalandırılarak daha da yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Çeşitli kurumlarla yapılan iş birliği protokolleri kapsamında da yeni dersler geliştirilmeye devam etmektedir.

Tartışma

Çalışma kapsamında ele alınıp incelenen üç KAÇD platformu incelendiğinde Türkiye bağlamında ilginç sonuçlar çıkmaktadır. Öncelikle demografik bilgiler incelendiğinde kadın erkek dağılımında erkek katılımcı oranı biraz fazla olsa da dengeli bir örüntü olduğu, bununla beraber yaş grupları incelendiğinde KAÇD’lerin sadece yükseköğretim düzeyinde değil hemen hemen her yaş grubundan öğrenciye hitap ettiği görülmektedir. Yaş gruplarıyla ortaya çıkan bu örüntü KAÇD’lerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini desteklemesi bağlamında önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Her üç platformda katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde çoğunlukla lisans ve lisans sonrası eğitim düzeyinde katılımcılar olmakla beraber az sayıda ilk ve orta düzeyde katılımcının olması umut verici bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda KAÇD’lerin özellikle toplumun farklı kesimlerinden bireylere ulaşması ve özellikle eğitim durumu açısından yapılandırılmış öğrenme süreçleriyle eğitim olanaklarına ulaşamayacak öğrenenlere de hitap ederek bilgi açığını (*information gap*) kapatması açısından önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Cinsiyet, farklı yaş grupları ve eğitim durumları bağlamında genel bir değerlendirme yapıldığında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bağlamında KAÇD’lerin önemli bir açığı giderdiği söylenebilir.

Katılımcıların çalışma durumu incelendiğinde ise çalışanlar ve öğrenciler kadar çalışmayan öğrenenlerin de KAÇD’lere ilgi gösterdiği, özel sektörden önemli sayıda katılımcı olduğu görülmektedir. Bilginin yarı ömrünün kısaldığı, bilgi ekonomisinin geçmişe göre daha değerli olduğu günümüzde (Clarke, 2001) öğrenenlerin ihtiyaç duydukları yeni bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilecekleri yeni kanallara ihtiyaç vardır ve KAÇD’lerin bu ihtiyacı karşılayabilecek potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir. Kendini güncelleyebilme becerisinin, küreselleşmeyle beraber rekabetin önem kazandığı ve doğru bilgiye zamanında ulaşmanın yaşamsal bir konu olduğu günümüzde (World Economic Forum, 2019) KAÇD’ler önemli fırsatlar sunmaktadır. Güncel bilgiye ulaşabilmenin önemli olduğu bir gelecekte KAÇD’ler bahsi geçen bu ihtiyacı karşılamak, sektörün kendisini ve sahip olduğu iş gücünü güncel bilgi ve becerilerle donatmak için önemli roller üstlenebilir. Uzun süreli geleneksel lisans ve lisans sonrası eğitim fırsatları yerine KAÇD’ler gibi hızlı ve anlık ihtiyaçlara cevap verebilecek yeni eğitsel modellere yönelik ihtiya-

cin giderek artacağı düşünülmektedir. Bu durum önceki öğrenilenlerin tanınmasına olanak tanınmanın yanı sıra (*recognition of prior learning*) (Rampelt ve Suter, 2017); mikrokrediler ve nanodereceler (Lemoine ve Richardson, 2015) bütünsel bir bakış açısıyla eğitim sürecine entegre edilebilmesi için çalışmaların yapılması, bu bağlamda politikalar geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle özel sektörden katılımcılar düşünüldüğünde aslında KAÇD'lerin üniversite-sektör iş birliğini pekiştirmesi açısından da bazı misyonları üstlendiği görülmektedir. Bu durum üniversitelerin sadece diploma veren kurumlar olarak statik rolleri değil, toplum, sektör ve üniversite iş birliğinin artması yönünde daha etkili ve değişime yön veren rolleri de üstlenmeleri açısından önemlidir.

İlgili KAÇD platformları incelendiğinde kendi iç mekanizmalarıyla özellikle öğretim tasarımı ve öğrenen desteği açısından belirli düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Bununla beraber KAÇD platformlarında yapılan çalışmaların yaygın etkisini artırabilmek ve bunu ulusal düzeye daha etkili bir şekilde taşıyabilmek için özellikle kalite güvencesi (Rosewell ve Jansen, 2014) ve verilen içeriklerin akreditasyonu (Joseph ve Nath, 2013; Pundak, Sabag ve Trotskovsky, 2014) bağlamında daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamlarda yapılacak çalışmaların daha önce bahsedilen mikrokredi ve nanoderecelerle de ilgili olduğu ve bu noktalarda yaşanabilecek gelişmelere ivme kazandıracağına altını çizmek gerekir. Örneğin YÖK nezdinde oluşturulabilecek yaşam boyu öğrenme süreçlerini daha görülebilir hale getirebilecek öğrenme portfolyolarının da (Smolyaninova ve Ekaterina, 2020) kullanılıp yaygınlaşmasına olanak tanıyabilir. Bu şekilde sunulan içerik ve hedef kitle bağlamında çeşitlilik sunan ilgili KAÇD platformları, açık eğitim ekolojisinde ortak bir hedef etrafında birleşerek eğitimde açıklık hareketine daha fazla katkı sağlayabilir.

Eğitimde açıklık kavramı özellikle 2000'li yıllardan sonra tüm dünyada önem kazanmıştır. Özellikle küreselleşme ve küreselleşmeyi tetikleyen unsurların eğitsel süreçleri kâr amacı güden bir pazar olarak düşünmesi (Bartlett Frederick, Gulbrandsen ve Murillo, 2002; Natale ve Doran, 2012) ve devamında eleştirel pedagoji bağlamındaki söylemlerin (Farrow, 2017; Morris ve Stommel, 2017) bu değişmelere bağlı olarak anlam kazanıp daha yüksek sesle söylenmeye başlanması eğitimde açıklık kavramını genelde eğitim, özelden ise yükseköğretim bağlamında önemli kılmaktadır (Alraimi, Zo ve Ciganek, 2015). Eğitimde açıklık kavramı ülkemizde farklı girişimlerle yaygınlaştırılmaya çalışılsa da (TÜBA, 2012; TÜBİTAK, 2014) Türkiye bağlamında KAÇD'ler gibi eğitimde açıklık konulu uygulamalar farkındalığın az olduğu bir konudur (Aydın, 2017). Ancak, özellikle 2000'li yılların son çeyreğine doğru

KAÇD platformlarının ortaya çıkması ve YÖK tarafından yapılan girişimlerle değer kazanan ve tekrar gündeme gelen bir konudur (YÖK, 2019). Dolayısıyla KAÇD'lerin YÖK vizyonu çerçevesinde geliştirilen politikalara destek verdiği düşünülmektedir. İncelenen KAÇD platformlarında ifade edilen vizyon ve misyon ifadeleri bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Bununla beraber eğitimde açıklık hareketini destekleyip bu hareketi daha ileriye taşıyabilecek KAÇD platformu özelinde çalışmalar yapılması gerektiği öngörülmektedir. Öncelikle mevcut KAÇD platformlarının açık ders malzemeleri (*open courseware*) olarak işlevsel olsalar da açık eğitsel kaynak (*open educational resource*) olarak daha iyi bir iş modeli benimsemelerinin eğitimde açıklık hareketine anlam kazandıracığı düşünülmektedir. Bu süreci desteklemek adına öğrenme içeriklerinin Creative Commons gibi bir açık lisans ile lisanslanması bir öneri olarak getirilebilir. Ancak devlet üniversiteleri tarafından açık eğitsel uygulamaları desteklemesi açısından (Bozkurt, 2019a) her üç KAÇD platformunun önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Hem uzaktan eğitim hem de KAÇD'ler bağlamında yüksek sistemden ayrılma ve düşük sistemi tamamlama oranları uzun zamandır süregelen bir tartışma konusudur (Jordan, 2014). Ülkemizde sunulan KAÇD örnekleri incelendiğinde farklı dersler bağlamında farklı oranlar olsa da tamamlama oranlarının ortalama %5 ile %25 arasında değiştiği; dolayısıyla sistemden ayrılma oranlarının da %75 ile %95 arasında değiştiği görülmektedir. Benzer bir şekilde çok sayıda KAÇD incelenerek yapılan bir çalışmada ders tamamlama oranının yaklaşık %10, sistemden ayrılma oranının ise %90'lar civarında olduğu rapor edilmiştir (Jordan, 2014). Dolayısıyla Türkiye bağlamındaki oranların dünyadaki diğer oranlarla kıyaslandığında benzeştiği düşünülmektedir. Her üç platformda da verilen dersler incelendiğinde özellikle güncel bir ihtiyacı karşılayan konuların (ör. sağlık konulu KAÇD'ler) olduğu derslere daha fazla ilgi olduğu ve ders tamamlama oranlarının genel ortalamadan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla açılacak ileri KAÇD'lere yönelik bir ihtiyaç analizinin etkili olabileceği düşüncesini destekler nitelikte bulgular ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber özünde eğitimde açıklık ve esneklik olan bir modelde sistemden ayrılma ve tamamlama gibi nicel ölçütlerle değerlendirmek yerine Lambert (2020) tarafından da ifade edildiği üzere, KAÇD'leri sistemden ayrılma ve dersi tamamlama oranlarının dışında eğitimde katılımcı yaklaşımı ve sosyal adaleti sağlaması açısından değerlendirmek, KAÇD'lerin gerçek potansiyelini ortaya çıkarmak açısından daha anlamlı olabilir.

KAÇD'ler, içeriğin sunum şeklinin doğası gereği uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenmeye dayalı bir öğretim tasarımı benimsemektedir. Türkiye'de bulunan KAÇD'ler, gösterdikleri



özellikler bağlamında geleneksel KAÇD sınıflamasına dahil edilebilir. Dolayısıyla içeriğin sunumunda çoklu ortamlardan öğrenme (*multimedia learning*) (Clark ve Mayer, 2016) prensiplerinin sıklıkla işe koşulması gerekmektedir. Mevcut KAÇD platformlarında içeriğin bu prensipler çerçevesinde sunumuna dikkat edildiği görülmektedir. Bununla beraber yatırımın geri dönüşü (*return of investment*) prensipleri açısından değerlendirildiğinde elde edilen tecrübe ve bilginin yükseköğretimde yaşanan dijital dönüşüm sürecini destekler nitelikte olduğu ve yükseköğretimde dijital dönüşüm vizyonuna önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretim tasarımında farklı yaklaşımların kullanılmasıdır. Örneğin Akadema platformunda rehber gözetimli dersler söz konusu iken, AtademiX senkron canlı dersler ile öne çıkmakta, Bilgeİş’in ise mikro öğrenmeye dayalı; öğrenenlerin kendi kendilerine çalıştıkları bir öğretim tasarımını benimsediği gözlenmektedir. Bu noktada, kendi kendine çalışma esasına dayalı olan ve katılımcılara zaman ve/veya mekân bağlamında daha fazla esneklik sunan derslerde ders tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ders çeşitliliği açısından incelendiğinde, Akadema genellikle kişisel gelişime yönelik içerikler sunarken, AtademiX akademik içerikleri ile öne çıkmakta, Bilgeİş ise daha çok sektörün ihtiyacını karşılayabilecek güncel konularla dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitimin giderek metalaştığı ve ekonomik bir değer olarak görüldüğü günümüzde KAÇD’lerin ülkemizde kâr amacı gütmeyen eğitimde açıklık felsefesi bağlamında devlet üniversiteleri tarafından verilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra KAÇD’lerle yaşam boyu öğrenme süreçlerinin desteklenmesi kadar eğitimin daha demokratik hale gelmesi ve bilginin özgürleşmesi bağlamında ulaşılabilir öğrenme seçenekleriyle Türkiye bağlamında KAÇD’lerin önemli bir misyon üstlendiği görülmektedir.

KAÇD’lerin bir durum olarak incelendiği bu çalışmada incelenen KAÇD örnekleri ve ilgili alanyazının taranması sırasında elde edilen izlenimlere göre aşağıdaki öneriler ileri çalışmalar bağlamında önerilmektedir:

- **Kurumlar için öneriler:** KAÇD sunan veya bu yönde uygulamalar planlayan kurumların iç ve dış kalite güvencesini sağlayacak mekanizmalar geliştirmesi; KAÇD’lerin akreditasyonuna yönelik çalışmalar yapması; e-portfolyo kullanımının aktif öğretim tasarımı süreciyle ilişkilendirilerek öğrenenlerin kişisel öğrenme çevrelerini oluşturmalarına olanak sağlayan tasarımlar oluşturulması; farklı kurumlarla işbirliği içerisinde ihtiyaca yönelik derslerin tasarlanıp sunul-

ması; KAÇD tasarımında oyunlaştırma gibi öğrenen motivasyonunu artırmaya yönelik öğretimsel stratejiler geliştirerek ders tamamlama oranlarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılması; özellikle karar verici ve politika yapıcı konumdaki kurumların önceki öğrenilenlerin tanınması, mikro krediler ve nanodereceler gibi konulara yönelik strateji belgeleri hazırlamaları önerilmektedir.

- **Uygulayıcılar için öneriler:** KAÇD içeriğini eş zamanlı veya eş zamansız sunan eğitimcilerin mikro öğrenme gibi tasarımsal özellikleri göz önüne alarak içerik hazırlamaları; içeriğin sunumunda öğrenen, öğretene ve içerik etkileşimine olanak tanıyan iletişim kanallarını kullanmaları; salt içeriğin sunumundan daha çok sosyal iletişim ve etkileşime olanak tanıyarak öğrenme topluluklarının oluşmasına olanak tanımaları ve sosyal öğrenme süreçlerini destekleyecek öğretim tasarımları yapmaları önerilmektedir.
- **Araştırmacılar için öneriler:** İleri araştırmaların yüksek sistemden ayrılma ve düşük ders tamamlama sebeplerini çok boyutlu olarak inceleyebilecekleri; bu durum çalışması bağlamında ele alınan mevcut KAÇD’lerde çok fazla tercih edilmeyen bağlantıcı öğrenme tasarımı; farklı etkinlikler eşliğinde katılımcı motivasyonlarına yönelik müdahalelerin tasarlanması/değerlendirilmesi; makro ve mikro düzeyde değerlendirme ve kredilendirme yöntemlerinin incelenmesi ve KAÇD’lerde sosyal medya kullanımına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: AB: Fikir, tasarım, danışmanlık/denetleme, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; SK: Veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; KÇ: Veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; SE: Veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; BÇ: Veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; EK: Veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması. / *AB: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript; SK: Data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; KÇ: Data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; SE: Data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; BÇ: Data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; SK: Data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; EK: Data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri komisyonunca 1905E038 Proje No’lu “Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenen Memnuniyetini Etkileyen Faktörler” ve 2106E084 Proje No’lu “Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm ve Harmanlanmış Hibrit Öğrenme Tasarımlarının Uzaktan Eğitim Bağlamında İn-

celenmesi” başlıklı projeler kapsamında desteklenmiştir. / *This study was supported by Anadolu University Scientific Research Projects commission as part of the projects titled with Project No. 1905E038 “Factors Affecting Learner Satisfaction in Massive Open Online Courses” and “Examination of Digital Transformation and Blended Hybrid Learning Designs in Higher Education in the Context of Distance Education” with Project No. 2106E084.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards:

Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Adam, T. (2019). Digital neocolonialism and massive open online courses (MOOCs): Colonial pasts and neoliberal futures. *Learning, Media and Technology, 44*(3), 365–380.
- Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education, 80*, 28–38.
- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydemir, M., Çelik, E., Bingöl, İ., Çakmak Karapınar, D., Kurşun, E., & Karaman, S. (2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (İHAK) sağlama deneyimi: AtademiX. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 52–74.
- Aydın, C. H. (2017). Current status of the MOOC movement in the world and reaction of the Turkish higher education institutions. *Open Praxis, 9*(1), 59–78.
- Aydın, M. (2016). *İHAK (MOOC) sunmanın öğretim üyeleri ve kurum açısından çıktılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Baker, F. W. (2017). An alternative approach: Openness in education over the last 100 years. *TechTrends, 61*, 130–140.
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education, 94*, 49–60.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*. London: Institute for Public Policy Research.
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The marketization of education: Public schools for private ends. *Anthropology & Education Quarterly, 33*(1), 5–29.
- Bayrak, M. (2015). *Öğretim üyelerinin internet üzerinden herkese açık kurs yürütme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bingöl, İ. (2016). *İnternet üzerinden herkese açık kurslarda katılımların başarılarını ve katılımcı türlerine göre tamamlamalarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses - MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(1), 56–82.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim ürün-tüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2019a). Açık eğitsel kaynaklardan açık eğitsel uygulamalara: Türk yükseköğretimi bağlamında ekolojik bakış açısıyla bir değerlendirme. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 5(3), 127–150.
- Bozkurt, A. (2019b). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In S. Sisman-Uğur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of research on learning in the age of transhumanism* (pp. 252–273). Hershey, PA: IGI Global.
- Bozkurt, A. (2020). Kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD): Açıklık ve kitlesellik bağlamında öğrenme ve öğretim süreçlerinde paradigma değişimi. M. Kesim., & T. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenmenin teknoloji boyutu* (pp. 229–244) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., & Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008–2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18*(5), 118–147.
- Burd, E. L., Smith, S. P., & Reisman, S. (2015). Exploring business models for MOOCs in higher education. *Innovative Higher Education, 40*(1), 37–49.
- Çagiltay, K., Esfer, S., & Celik, B. (2020). Insights into a nationwide pdMOOC portal: bilgeis.net of Turkey. In K. Zhang, C. J. Bonk, T. C. Reeves, & T. H. Reynolds (Eds.), *MOOCs and open education in the global south: challenges, successes, and opportunities* (pp. 130–139). New York, NY: Routledge.
- Canbek, N. G., & Hargis, J. (2015). Educational innovation in e-learning: MOOCs and OER movements in Turkey. *GlokalDE, 1*(1), 19–32.
- Chauhan, A. (2014). Massive open online courses (MOOCs): Emerging trends in assessment and accreditation. *Digital Education Review, 25*, 7–17.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Hoboken, NY: John Wiley & Sons.
- Clarke, T. (2001). The knowledge economy. *Education + Training, 43*(4–5), 189–196.
- Çelik, E. (2015). *Akran değerlendirme yönteminin internet üzerinden herkese açık kurslarda kullanımı: Bir durum çalışması*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education, 2012*(3), Article no: 18.
- Duart, J. M., Roig-Vila, R., Mengual-Andres, S., & Durán, M. Á. M. (2017). The pedagogical quality of MOOCs based on a systematic review of JCR and Scopus publications (2013–2015). *Revista Española de Pedagogía, 75*(266), 29–46.
- EDUCAUSE. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE. <https://www.learntechlib.org/p/219489/> (1 Ağustos 2021).
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 415–439.



- Esfer, S., & Çağiltay, K. (2018). Creating a MOOC portal for workplace learning. In G. Ifenthaler (Ed.), *Digital workplace learning* (pp. 167–185). Cham: Springer.
- Espinosa, B. J. G., Sepúlveda, G. C. T., & Montoya, M. S. R. (2015). Self-motivation challenges for student involvement in the Open Educational Movement with MOOC. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), 91–103.
- Farrow, R. (2017). Open education and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 130–146.
- Friedman, T. L. (2012, May 15). Come the revolution. *The New York Times*. Erişim adresi <http://www.nytimes.com/2012/05/16/opinion/friedman-come-the-revolution.html> (15 Ekim 2020).
- Göktaş, M. (2019). *Kitlese açık çevrimiçi ders katılımcılarının çevresel faktörler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Hagan, F. E. (1993). *Research methods in criminal justice and criminology*. New York, NY: Macmillan.
- JISC (2015). *Overcoming barriers and finding enablers*. Bristol: JISC. Erişim adresi <https://www.jisc.ac.uk/guides/open-educational-resources/overcoming-barriersand-finding-enablers> (15 Ekim 2020).
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133–160.
- Jorgensen, D. L. (1993). *Participant observation: A methodology for human studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Joseph, A. M., & Nath, B. A. (2013). Integration of Massive Open Online Education (MOOC) System with in-classroom interaction and assessment and accreditation: An extensive report from a pilot study. In *Proceedings of The International Conference on E-Learning, E-Business, Enterprise Information Systems, and E-Government (EEE)* (p. 105), July 22–25, 2013, Las Vegas, NV, USA.
- Karaman, S., Karşlı, B., M., & Kurşun, E. (2019) Açık öğrenme ve internet üzerinden herkese açık kurslar (İHAK). E. Tekinarslan, & M. D. Gürer (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme kitabı* (s. 173–206) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kır, Ş. (2019). *Kitlese açık çevrimiçi ders ortamında psikomotor becerilerin öğrenilmesine ilişkin öğrenen görüşleri ve öğretmen rolleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kip Kayabaş, B. (2017). *Kitlese açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin davranış ve tercihleri ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koçdar, S., Okur, M. R., & Bozkurt, A. (2017). An examination of xMOOCs: An embedded single case study based on Conole's 12 dimensions. *The Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 18(4), 52–65.
- Kursun, E. (2011). *An investigation of incentives, barriers and values about the OER movement in Turkish universities: Implications for policy framework*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kursun, E., Çağiltay, K., & Can, G. (2014). An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), 14–32.
- Kurt, S. (2019). The case of Turkish university students and MOOCs. *American Journal of Distance Education*, 33(2), 120–131.
- Lambert, S. R. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*, 145, 103693.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.
- Lemoine, P. A., & Richardson, M. D. (2015). Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 5(1), 36–49.
- Lockley, P. (2018). Open initiatives for decolonising the curriculum. In K. Bhabra, D. Gebrial, & K. Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the university* (pp. 145–170). London: Pluto Press.
- Meri-Yılan, S. (2020). The online interface and social inclusion: A MOOC study in Turkey. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 1–10.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Morris, S. M., & Stommel, J. (2017). Open education as resistance: MOOCs and critical digital pedagogy. In E. Losh (Ed.), *MOOCs and their afterlives: Experiments in scale and access in higher education* (pp. 177–197). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Natale, S. M., & Doran, C. (2012). Marketization of education: An ethical dilemma. *Journal of Business Ethics*, 105(2), 187–196.
- Özcan, H. (2019). *Kitlese açık çevrimiçi ders platformlarına yönelik puanlama anahtarları geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pappano, L. (2012, November 2). The Year of the MOOC. *The New York Times*. Erişim adresi <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> (15 Ekim 2020).
- Pundak, D., Sabag, N., & Trotskovsky, E. (2014). Accreditation of MOOCs. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 17(2), 117–129.
- Rampelt, F., & Suter, R. (2017). Recognition of prior learning-outcome-oriented approaches to the recognition and assessment of MOOC-based digital learning scenarios. In *Proceedings of EduLearn 2017* (pp. 6645–6653), 3–15 July, 2017, Barcelona, Spain.
- Rosewell, J., & Jansen, D. (2014). The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs. *INNOQUAL: The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 88–100.
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., & Macleod, H. (2014). Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 57–69.
- Schreiber, J. B., & Asner-Self, K. (2011). *Educational research: The interrelationship of questions, sampling, design, and analysis*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education. In R. McGreal, W. Kinuthia, & S. Marshall (Eds.), *Open educational resources: Innovation, research and practice* (pp. 5–16). Vancouver, BC: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Skiba, D. J. (2012). Disruption in higher education: Massively open online courses (MOOCs). *Nursing Education Perspectives*, 33(6), 416–417.

- Smolyaninova, O., & Ekaterina, B. (2020). Eportfolios and open badges for open recognition of lifelong learning outcomes. In E. Railean (Ed.), *Assessment, testing, and measurement strategies in global higher education* (pp. 59–83). Hershey, PA: IGI Global.
- Stracke, C. M., & Bozkurt, A. (2019). Evolution of MOOC designs, providers and learners and the related MOOC research and publications from 2008 to 2018. In *Proceedings of International Open & Distance Learning Conference (IODL19)* (pp. 13–20), November 14–16, 2019, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Trehan, S., Sanzgiri, J., Li, C., Wang, R., & Joshi, R. (2017). Critical discussions on the Massive Open Online Course (MOOC) in India and China. *International Journal of Education and Development using ICT*, 13(2), 141–165.
- TÜBA (2012). *TÜBA açık ders malzemeleri projesi 2006–2012*. Erişim adresi http://www.acikders.org.tr/dokumanlar/acikders_proje_tanitim_07_12.pdf (15 Ekim 2020).
- TÜBİTAK (2014). *5000 dijital içerikli açık ders kaynaklarını destekleme programı e-ders çağrısı*. Erişim adresi <http://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/icerik-5000-dijital-icerikli-acik-ders-kaynaklari-destekleme-programi> (15 Ekim 2020).
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4–5), 356–373.
- World Economic Forum (2019). *Understanding the impact of digitalization on society*. Erişim adresi <http://reports.weforum.org/digital-transformation/understanding-the-impact-of-digitalization-on-society/> (15 Ekim 2020).
- Xiong, Y., & Suen, H. K. (2018). Assessment approaches in massive open online courses: Possibilities, challenges and future directions. *International Review of Education*, 64(2), 241–263.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- YÖK (2019). *Yükseköğretimde dijital dönüşüm projesi*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx> (15 Ekim 2020).
- Yürük, S., Karaman, S., & Yılmaz, R. (2020). ABD, Avrupa ve Türkiye merkezli kitlesele açık çevrimiçi derslerin yapısal olarak karşılaştırılması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 74–94.
- Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in distance education. *Distance Education*, 37(3), 245–269.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*