



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

ÖĞRETİM TASARIMI MODELİ OLARAK ETKİNLİK TEORİSİ

Cennet TERZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Polat ŞENDURUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mayıs, 2018

TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren On iki (12) ay sonra tezdin fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Cennet

Soyadı : TERZİ

Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretim Tasarımı Modeli Olarak Etkinlik Teorisi

İngilizce Adı : Activity Theory as an Instructional Design Model

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: CENNET TERZİ

İmza:

KABUL VE ONAY

Cennet TERZİ tarafından hazırlanan “Öğretim tasarımı modeli olarak Etkinlik Teorisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Bu tezin **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Fazilet Su'ya ithafen...

TEŞEKKÜRLER

Çalışmam boyunca benden desteğini esirgemeyen ve bana her zaman yol gösteren danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Polat ŞENDURUR'a;

Öğretim teknolojileri alanındaki güncel yaklaşımlarla ilgili bana her zaman yol gösteren ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük katkısı olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emine ŞENDURUR'a;

Tüm süreç boyunca manevi olarak beni destekleyen ve güzel yorumları ile hep yanımda olan Sayın Öğr. Gör. Neslihan YONDEMİR ÇALIŞKAN'a Esra EFENDİOĞLU'na ve Elif GENÇOSMANOĞLU ŞİMŞEK'e;

Yoğun tez dönemimde iş hayatımdaki yükümü paylaşan Sayın İlker MÜFTÜOĞLU'na;

Tüm süreç boyunca küçük muziplikleri ile beni mutlu eden yeğenim Fazilet Su'ya;

Hayatımın her aşamasında birlikte olduğumuz ve olacağımız paps'ım, canım ablam Fazilet TERZİ'ye

Canım Aile'me

en içten dileklerle teşekkür ederim.

ÖĞRETİM TASARIMI MODELİ OLARAK ETKİNLİK TEORİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Cennet Terzi

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2018

ÖZ

Öğretim tasarımı kısaca öğretimin iyileştirilmesini ve/veya daha etkili öğretim ortamlarının tasarlanmasını hedef alan sistematik ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Günümüzde öğrenme, bireysel bir süreçten ziyade, öğreneni bulunduğu ortamdaki unsurlarla birlikte değerlendiren etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimlerden dolayı gittikçe karmaşık bir hal alan öğretim ortamlarının tasarlanmasında öğretim tasarımcılarına rehber olabilecek farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aşamada öğretim tasarımı modelleri özellikle acemi öğretim tasarımcıları için önemli bir rol üstlenmektedir. Etkinlik teorisi ise disiplinlerarası alanlarda özellikle karmaşık öğretim ortamlarının tasarlanmasında ve bağlamsal unsurların analiz edilmesinde bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada Etkinlik teorisinin öğretim tasarımı sürecinde rehber bir model olup olamayacağı araştırılmıştır. Etkinlik teorisine karşı ADDIE modeli referans model kabul edilmiştir. Çalışma iç içe geçmiş çoklu durum çalışması yöntemine göre desenlenmiş ve Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan 65 başlangıç düzeyindeki öğretim tasarımcıları ile birlikte yürütülmüştür. Katılımcılar gruplara ayrılmış ve 10 ADDIE modeli ve 10 Etkinlik modeli olmak üzere 20 grup gerçek bir öğretim tasarımı sürecinden geçmiştir. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ADDIE modeli ve Etkinlik teorisine göre hazırlanmış model raporları, öğretim tasarımcılarının yazmış oldukları raporlar referans alınarak hazırlanmış uygulama aşaması gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tüm veriler üzerinde içerik

analizi yapılarak; sonuçlar bütüncül bir bakış açısı ile yorumlanmıştır. Etkinlik modelinde problemleri öngörebilmede, rolleri tanımlamada, öğrenen odaklı öğretim ortamlarının tasarlanmasında ve hedef kitleyi sürece dahil etmede ADDIE modeline göre daha başarılı sonuçlarla karşılaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik teorisi, öğretim tasarımı modeli, özel öğretim yöntemleri dersi, acemi öğretim tasarımcıları, ADDIE modeli, Etkinlik modeli, öğretim tasarımı süreci

Sayfa Sayısı : 211 sayfa

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Polat ŞENDURUR



ACTIVITY THEORY AS AN INSTRUCTIONAL DESIGN MODEL

MS Thesis

Cennet Terzi

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2018

ABSTRACT

Instructional design can be defined briefly as a systematic and complex process aiming at enhancing the education and designing more effective learning environments. Today, learning is defined as an interactive process which evaluates the learner with the factors in his/her environment rather than as an individual process. In designing learning environments which become complex day by day due to these interactions, different approaches that can guide the instructional designers are required. From now on, learning depends on the learner's activities in the learning environment rather than the presented information in this environment. Activity Theory has been regarded as an approach interdisciplinary field for analyzing and designing complex learning environment and their contextual factors. Therefore it is aimed to find out whether Activity theory can be a guide model in the instructional design process. ADDIE Model is accepted as reference model against Activity Theory. This research is established based on embedded multiple case study method and conducted with 65 novice instructional designers attending Teaching Methods course. Participants divided to 20 groups (10 ADDIE Model and 10 Activity Model) and they passed through arrive instructional design process. In the research, data were collected by observation, interview, and document analysis methods. Model reports prepared according to ADDIE Model and Activity Theory, implementation phase observation form prepared by based on the instructional designers' reports and semi-structured interview form were used as data collection instruments. Content analysis was conducted on all the data and the results were interpreted with an integrative point of view. In foreseeing the problems, identifying the roles, designing the learner-focused teaching environments, including the target

group to the process; more successful results were experienced in Activity Model when compared to the ADDIE Model.

Key Words : Activity theory, instructional design model, teaching methods course, novice instructional designers, ADDIE model, Activity model, instructional design process

Number of Pages : 211 page

Advisor : Dr. Polat ŞENDURUR



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5 Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1 Öğretim Tasarımı.....	11
2.2 Öğretim Tasarımcılarının Yeterlilikleri ve Eğitimi.....	15
2.3 Öğretim Tasarımı Modelleri.....	19
2.3.1 ADDIE Modeli.....	20
2.4 Öğretim Teknolojileri Alanında Etkinlik Teorisinin Kullanımı	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	26
III. YÖNTEM.....	26
3.1 Prosedür	26
3.2 Araştırmanın Deseni	28
3.3 Katılımcılar, Katılımcıların Seçimi ve Model Gruplarının Oluşturulması	30
3.4 Araştırmacının Rolü	31
3.5 Ders Bağlamı	32
3.6 Öğretim Tasarımcılarının Süreç Hikâyeleri	33

3.6.1 ADDIE Modeli.....	34
3.6.2 Etkinlik Modeli.....	37
3.7 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması.....	41
3.7.1 Model Raporlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması.....	45
3.7.2 Uygulama Aşaması Gözlem Formunun Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması.....	50
3.7.3 Odak Grup Görüşmeleri ve Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması	53
3.8 Verilerin Analizi.....	54
3.9 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği.....	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
IV. BULGULAR.....	64
4.1 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Hedef Belirleme Süreçlerindeki Değişim.....	64
4.1.1 ADDIE Modeli.....	64
4.1.2 Etkinlik Modeli.....	69
4.1.3 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Hedef Belirlenme Süreci Açısından Karşılaştırılması.....	73
4.2 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Öğretim Stratejilerindeki Değişim.....	74
4.2.1 Giriş Etkinlikleri	75
4.2.2 Ara Etkinlikler	79
4.2.3 Kapanış Etkinlikleri.....	82
4.2.4 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Öğretim Stratejileri Açısından Karşılaştırılması.....	84
4.3 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Kullandıkları Araçlar ve Kullanım Nedenlerinin İncelenmesi.....	86
4.3.1 ADDIE Modeli.....	86
4.3.2 Etkinlik Modeli.....	91
4.3.3 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Öğretim Stratejileri Açısından Karşılaştırılması.....	95
4.4 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Öğretmen ve Öğrenen Rol Dağılımlarındaki Değişim	95

4.4.1 ADDIE Modeli – Öğretmen rolleri.....	95
4.4.2 ADDIE modeli – Öğrenen rolleri	99
4.4.3 Etkinlik Modeli – Öğretmen rolleri	103
4.4.4 Etkinlik Modeli – Öğrenen rolleri.....	106
4.4.5 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Roller Açısından Karşılaştırılması	109
4.5 ADDIE Modeli Rehberliğinde Gruplardaki Problemlerin Öngörülme, Farkındalık ve Önlemlenebilme Durumlarındaki Değişim	111
4.5.1 Gerçekleşen Problemler	111
4.5.2 Gerçekleşen Problemlerin Öngörülme Durumlarına Göre İncelenmesi.....	113
4.5.3 Öğretim Tasarımcılarının Uygulama Aşamasında Fark Ettiği Problemlerin Öngörülme ve Kontrol Edilme Durumuna göre İncelenmesi	118
BEŞİNCİ BÖLÜM	125
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	125
5.1 Öğretim Tasarımcılarının Hedef Belirleme Süreçleri.....	125
5.2 Öğretim Stratejileri.....	130
5.3 Araçlar	134
5.4 Roller	135
5.5 Problemler	136
5.6 Özet ve Öneriler	139
KAYNAKÇA	141
EKLER.....	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Öğretim tasarımı kavramına benzer anlam taşıyan kavramlar ve kavramların kullanıldığı araştırmalar	13
Tablo 2: IBSTPI tarafından tanımlanan öğretim tasarımı yeterlilikleri ve alanları ...	15
Tablo 3: Etkinlik teorisinin öğretim teknolojileri alanındaki farklı kullanımları	24
Tablo 4: Veri toplama araçları	41
Tablo 5: Raporların tamamlanma süreleri.....	50
Tablo 6: Gruplara göre uygulama tarihi, sınıf mevcudu, süresi.....	52
Tablo 7: Örnek veri kodlama işlemi.....	55
Tablo 8: Problemler bölümü kategorileri ve açıklamaları	57
Tablo 9: Öğretmen ve öğrenen rol kategorilerinin tanımları	59
Tablo 10: Öğretim stratejileri bölümünde kullanılan kategoriler ve açıklamaları.....	61
Tablo 11: ADDIE modeli hedefler	65
Tablo 12: Öğretim tasarımcılarının hedef belirleme aşamaları.....	67
Tablo 13: Hedeflerin belirlenme aşamasında iletişime geçilen kişiler ve geçme nedenleri.....	68
Tablo 14: Etkinlik modeli hedefleri	69
Tablo 15: Öğretim tasarımcılarının hedef belirleme aşamaları.....	71
Tablo 16: Etkinlik modeli hedef belirlenme aşamasında iletişime geçilen kişiler ve geçilme nedenleri	72
Tablo 17: ADDIE modeli giriş etkinlikleri süreleri	75
Tablo 18: ADDIE modeli giriş etkinlikleri	76
Tablo 19: Etkinlik modeli giriş etkinlikleri süreleri.....	77
Tablo 20: Etkinlik modeli giriş etkinlikleri.....	78
Tablo 21: ADDIE modeli ara etkinlik süreleri.....	79
Tablo 22: ADDIE modeli ara etkinlikler	80
Tablo 23: Etkinlik modeli ara etkinlik süreleri	80
Tablo 24: Etkinlik modeli ara etkinlikler	81
Tablo 25: Tablo 24: ADDIE modeli kapanış etkinlikleri	82
Tablo 26: ADDIE modeli kapanış etkinlikleri	83
Tablo 27: Etkinlik modeli kapanış etkinlikleri süreleri.....	83
Tablo 28: Etkinlik modeli kapanış etkinlikleri.....	84
Tablo 29: ADDIE modeli kullanılan araçlar ve kullanım nedenleri	87
Tablo 30: ADDIE modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar	88
Tablo 31: Etkinlik modeli kullanılan araçlar ve kullanım nedenleri.....	91
Tablo 32: Etkinlik modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar	92
Tablo 33: ADDIE modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı	96
Tablo 34: ADDIE modeli gruplara göre öğretmen rol dağılımları	97
Tablo 35: ADDIE modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı	100
Tablo 36: ADDIE modeli gruplara göre öğrenen rol dağılımları	101
Tablo 37: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı	103
Tablo 38: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı	104
Tablo 39: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı	106

Tablo 40: Gruplara göre etkinlik modeli öğrenen rol dağılımları.....	107
Tablo 41: ADDIE ve Etkinlik Modelinin öğretmen rolleri açısından karşılaştırılması	109
Tablo 42: ADDIE ve Etkinlik Modelinin öğrenen rolleri açısından karşılaştırılması	110



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Etkinlik teorisinin altı ana fonksiyonel unsurları.....	22
Şekil 2: Proje geliştirme süreci etkinlik sistemi (Hong ve diğerleri, 2013).....	23
Şekil 3: Araştırma Deseni	29
Şekil 4: Ders bağlamı	33
Şekil 5: ADDIE modeli raporlarının geliştirilme süreci	47
Şekil 6: Etkinlik modeli raporlarının geliştirilme süreci.....	48
Şekil 7: ADDIE modeli gerçekleşen problemler	111
Şekil 8: Etkinlik modeli gerçekleşen problemler	112
Şekil 9: ADDIE modelinde gerçekleşen problemlerin öngörülme durumları	114
Şekil 10: Etkinlik modelinde gerçekleşen problemlerin öngörülme / öngörülme durumları.....	116
Şekil 11: ADDIE modeli fark edilen problemlerin öngörülme, önlem alınma ve çözülme durumları	119
Şekil 12: Etkinlik modeli fark edilen problemlerin öngörülme, önlem alınma ve çözülme durumları	123
Şekil 13: ADDIE modeli hedef belirleme süreci	127
Şekil 14: Etkinlik modeli hedef belirleme süreci	129

SİMGELER VE KISALTMALAR

HK	Hedef Kitle
U	Konu Alan Uzmanı
A	Akranlar
DY-AR	Ders Yürütücüsü ve Araştırmacı
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
ÖT	Öğretim Tasarımcısı
IBSTPI	International Board of Standards for Training, Performance and Instruction

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, soruları, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimler açıklanmıştır. Problem durumu başlığı altında öğrenmedeki paradigma değişimlerine, öğrenmenin sosyal boyutuna, gittikçe karmaşık bir yapıya dönüşen öğrenme ortamlarına ve öğretim tasarımında bağlamsal faktörlerin artan önemine değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı, soruları, önemi ve sınırlılıklarından bahsedilerek araştırmada kullanılan kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Yüzyıllar boyu eğitimsel değerler, öğrenme kuramları, teknoloji ve toplumun hedeflerindeki her önemli değişim, öğretim tasarımı alanında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Reiser, 2002; Saettler, 2004). Bu değişimleri önemli derecede destekleyen unsurlardan bazıları toplumun ihtiyaçları, çağın gereklilikleri ve gelişmişliğidir. İnsanlığın tarım çağı, endüstri çağı ve bilgi çağına kadar uzanan yolculuğu öğrenme olgusunun değişimine öncülük etmiştir (Reigeluth, 1999). Günümüzde olduğu gibi her çağın gereklilikleri birbirinden farklıdır ve bireylerden de bu gereklilikleri karşılaması beklenmektedir. Özellikle bugün bilgi çağının getirdiği gereklilikler endüstri çağındaki standartlaşmış yapı ile karşılaştırıldığında daha karmaşık ve özelleşmiştir (Reigeluth, 1999). Öğretim tasarımı alanı tüm bu değişimler karşısında kendini güncellemekte (Branch, 2009) ve çağın gereklilikleri ve birey arasında köprü görevi üstlenmektedir (Reiser, 2002). Reiser (2002) alanı “Öğrenmeyi ve performansı arttırmak amacıyla, öğretime dayalı olan veya olmayan süreçlerin ve kaynakların tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimi” (s.12) olarak tanımlamaktadır.

Öğrenmeyi açıklamaya yönelik bugün hala devam eden sayısız araştırmalar sonucunda öğrenme çok daha karmaşık bir görüntüye kavuşmuştur. Bugün

alanyazında yapılandırmacı yaklaşımın bir sonucu olarak öğrenmenin sosyal boyutunu ön plana çıkaran ve daha kompleks boyutları içerisinde barındıran yeni yaklaşımlarla karşılaşmaktadır. Bu yaklaşımlarda öğrenmeyi açıklayan tek bir yaklaşım olmadığı, öğrenenin sosyal bir gruba ait olduğu ve öğrenmeyi etkileyen sosyal etmenlerin kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Philips & Soltis, 2005). Philips ve Soltis'e (2005) göre bütün toplum ve toplumsal araçlar öğretmenlerdir. Burada vurgulanmak istenen aslında bireyin ve toplumun yer aldığı bağlamı oluşturan unsurların öğrenmenin gerçekleşmesinde bir role –öğretici bir role– sahip olduğudur.

Eğitimde sosyal bir bakış açısının kabul edilmesi gerektiğini savunan Dewey'e (1958) göre öğrenen sosyal bir gruba aittir ve eğitim bu sosyal hayatın devamlılığını sağlayan bir araçtır. Aynı zamanda Dewey'e (1958) göre gerçek öğrenmenin anahtarı sosyal ortamlardaki amaçlı etkinliklere bağlıdır. Bu nedenlerden dolayı öğrenme ortamlarında, bireysel bir öğrenenin ötesinde öğrenmenin yer aldığı tüm içeriğin birlikte düşünülerek bağlamın genişletilmesi ve yeni öğrenme dinamiklerine odaklanılması gerekmektedir (Haigh, 2007). Ek olarak Winn (2002) öğrenmenin artık öğrenen ve onun çevresi etrafında gittikçe artan karmaşık etkileşimlerle ifade edilebileceğini ve bu etkileşimlerin incelenebileceği yeni bir metodolojiye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile birlikte öğretim ortamları karmaşıklaşmış ve öğretim tasarımı alanı geleneksel öğretim anlayışından farklılaşmıştır (Ertmer & Newby, 1993; Jonassen, 1991). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın öğretim tasarımı sürecinde nasıl inşa edileceği ve özellikle analiz aşamasının nasıl gerçekleştirileceği konusunda metodolojik eksiklikler bulunmaktadır (Jonassen ve Rohrer–Murphy, 1999).

Öğretim tasarımı kısaca öğretimin iyileştirilmesini ve/veya daha etkili öğretim ortamlarının tasarlanmasını hedef alan sistematik ve kompleks bir süreç olarak tanımlanabilir. Günümüzde öğrenme, bireysel bir süreçten ziyade, öğreneni bulunduğu ortamdaki unsurlarla (araçlar, akranlar, öğretmenler, kurallar vb.) birlikte değerlendiren etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Winn, 2002). Bu nedenle öğretim tasarımcıları öğrenme ortamındaki unsurların birbiri arasındaki etkileşimini göz önünde bulundurmamak durumunda kalmıştır (Mihalca ve Miclea, 2007; Winn, 2002). Mihalca ve Miclea (2007) artık öğrenmenin, öğrenme ortamında

sunulan bilgiden ziyade, öğrenenin bu ortamdaki etkinliklerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Winn'nin (2002) de belirttiği gibi bu etkileşimlerden dolayı gittikçe kompleks bir hal alan öğretim ortamlarının tasarlanmasında öğretim tasarımcılarına rehber olabilecek farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aşamada öğretim tasarımı modelleri özellikle acemi öğretim tasarımcıları için önemli bir rol üstlenmektedir. Bu modeller öğrenmenin analiz edilmesinde, tasarlanmasında, oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde kavramsal ve yönetsel boyutta bir rehber olarak hizmet etmektedir (Gustafson & Branch, 2002). Modeller kısaca bu alana sistematik bakılmasını öğretim tasarımcıları için kolaylaştırmaktadır. Öğretim tasarımı modelleri, tasarımcının gereksiz görevlerden kaçınmasına ve süreci kolay yönetebilmesine olanak sağlamaktadır (Branch, 2009). Modellerde, öğretim tasarımı sürecini tanımlayıcı ve kuralcı bir hale getiren sistem yaklaşımı (Branch, 2009) referans alınmaktadır (Dick, Carey & Carey, 2009; Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2011; Piskurich, 2006; Seels & Glasgow, 1998). Bu sistem yaklaşımının ana unsurları analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. Bu unsurlar alanyazında ADDIE modeli olarak karşımıza çıkmakta ve bu model öğretim tasarımı sürecinin çekirdek modeli olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2016). ADDIE modeli tüm öğretim tasarımı modellerinin temelinde var olan sistem yaklaşımının öğretim tasarımı sürecine bir yansımasıdır. ADDIE modeli bazı tasarımcılar tarafından “aşırı sistematik, maliyetli, sınırlayıcı –tasarımcının özgürlüğünü kısıtlayan- ve zaman alıcı olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir” (Şimşek, 2016, s.113). Öğretim tasarımında sistematik bakış açısının sınırlandırıcı bir etkiye sahip olduğu da hala tartışılmaya devam etmektedir (Branch, 2009).

Öğretim tasarımı modelleri sistemik ve sistematik olmalıdır (Tessmer & Richey, 1997). Sistematik, belirli prosedürleri ve kuralları takip etme (Branch, 2009) olarak tanımlanırken; sistemik kavramı kapsamlı bağlamsal unsurları içerisinde barındıran ve sistematik prosedürlerle uyumlu olan aynı zamanda bu prosedürleri ayrıntılandıran kavram olarak tanımlanmaktadır (Tessmer & Richey, 1997). Bağlamsal analizden uzak öğretim tasarımı modelleri sistemikten ziyade sistematik bir eğilim göstermekte ve bu durum birçok öğretim müdahalesinin zaman içinde yok olmasına neden olmaktadır (Tessmer & Richey, 1997). Bununla birlikte, öğretim tasarımı modelleri, öğrenme ve transferi iyileştirmek için bağlamsal öğeleri nasıl

barındıracakları konusunda çok az rehberlik içermektedir. Öğretim tasarımı modellerine bağlamsal bir yaklaşımın dahil edilmesi modeli sistematik ve sistemik bir hale getirecektir. (Tessmer & Richey, 1997).

Öğretim ortamlarının bugün daha kompleks, insan ve çevresindeki araç etkileşimlerine duyarlı hale gelmesi yeni tasarım metotlarını gerekli kılmıştır (Jonassen & Rohrer–Murphy, 1999). Ayrıca çağdaş öğrenme teorileri her öğrenmenin kendi bağlamında anlam kazandığını ve bu nedenle öğretim tasarımı sürecinde bağlam analizinin kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Tessmer & Richey, 1997). Tessmer ve Richey'e (1997) göre öğretim tasarımı süreci bağlama uygun bir şekilde yürütülmekten ziyade bağlam öğretim tasarımı sürecine uygun hale getirilmektedir. Onlar, her öğrenmenin bir bağlam içerisinde tanımlandığını savunarak öğretim tasarımı sürecinde bağlamsal analizlerin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özetlemek gerekirse, bu araştırmayı gerekli kılan problemler aşağıdaki şekilde sıralandırılabilir:

1. Öğrenme artık öğrenen ve onun çevresi etrafında gittikçe artan karmaşık etkileşimlerle ifade edilmekte ve bu etkileşimlerin incelenebileceği yeni bir metodolojiye ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim tasarımı sürecinde nasıl inşa edileceği ve özellikle analiz aşamasının nasıl gerçekleştirileceği konusunda uygulama boyutunda eksiklikler bulunmaktadır.
3. Öğretim tasarımı modelleri, bağlamsal öğeleri nasıl barındıracakları konusunda çok az rehberlik içermektedir.

4. “Öğretim tasarımında sistemik yönelimler sistematik yönelimlerden daha etkilidir” (Tessmer & Richey, 1997, s. 89). Bağlamsal analizden uzak öğretim tasarımı modelleri sistemikten ziyade sistematik bir eğilim göstermekte ve bu durum birçok öğretim müdahalesinin zaman içinde yok olmasına neden olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bağlamı içerisinde barındıran sistemik öğretim tasarımı modellerine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Öğretim tasarımı dinamik bir yapıya sahiptir. Öğrenme kuramlarındaki değişimler, teknolojinin konumu ve dünyayı etkileyen önemli olaylar (yazının icadı, yerleşik hayata geçiş, II. Dünya Savaşı, Sputnik vb.), çağın gereklilikleri bu dinamikliği sağlamaktadır (Reigeluth, 1999; Reiser, 2002, Saettler, 2004). Çağdaş öğrenme ve öğretim teorileri öğrenmenin tanımını, bileşenlerini ve öğrenenin konumunu değiştirmiştir (Ertmer & Newby, 1993; Illeris, 2009; Driscoll, 2005; Jonassen, 1999; Jonassen & Rohrer–Murphy, 1999, Winn, 2002). Öğrenme ortamlarında bağlamsal unsurlar daha kritik bir öneme sahip olurken; bağlamın etkisi sayesinde öğretim tasarım süreci gittikçe daha da özelleşmiştir (Tessmer & Richey, 1997). Aynı zamanda sistem yaklaşımı gibi sınırlandırıcı yaklaşımlar eleştirilmeye başlanmıştır (Branch, 2009). Öğretim ortamlarının daha kompleks, insan ve çevresindeki etkileşimlere ve bağlama duyarlı hale gelmesi yeni tasarım metotlarını gerekli kılmıştır (Mihalca & Miclea, 2007; Winn, 2002; Jonassen & Rohrer–Murphy, 1999).

Etkinlik teorisi, öğrenenler arası işbirliğine, öğrenme dinamiklerine ve öğrenenin aracı eser kullanarak etkileşime geçtiği çevreye odaklandığı için karmaşık bağlamların analiz edilmesinde uygun bir çerçeve niteliği taşımaktadır (Hong, Chen & Hwang, 2013). Etkinlik teorisi, karmaşık öğrenme ortamlarının bileşenleri ve güçlü bağlamsal analizleri içerisinde barındırmakta (Jonassen & Rohrer–Murphy, 1999) ve insan etkileşimlerinin anlaşılmasında kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Yamagata–Lynch & Smaldino, 2007). Etkinlik teorisi ile ilgili yapılan araştırmalarda teorinin disiplinlerarası alanlarda özellikle kompleks öğretim ortamlarının tasarlanması ve analiz edilmesinde başarılı bir şekilde uygulandığı görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada Etkinlik teorisinin gerçek bir öğretim tasarımı bağlamında öğretim tasarımı modeli olarak kullanılıp

kullanılmayacağı araştırılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretim tasarımı modeli olarak etkinlik teorisi kullanılabilir mi?

ADDIE modeli referans olarak alındığında;

1.1. Etkinlik modeli gruplarının hedef belirleme süreci nasıl şekillenmiştir?

1.2. Etkinlik modeli gruplarının öğretim stratejileri nasıl şekillenmiştir?

1.3. Etkinlik modeli gruplarının öğretimsel araç kullanımları nasıl şekillenmiştir?

1.4. Etkinlik modeli gruplarının öğretmen ve öğrenen rol dağılımları nasıl değişmiştir?

1.5. Etkinlik modeli gruplarında problemlerin öngörülme, farkındalık ve önlemlenebilme durumları nasıl değişmiştir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretim tasarımcıları öğretimin başarılı bir şekilde tasarlanmasından ve uygulanmasından sorumludur. Etkili bir öğretim tasarımı bağlam açısından zengin olmalıdır (Tessmer & Richey, 1997). Öğrenen, içerik, materyal ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlam bir bütün olarak düşünülmelidir (Uden, 2007). Tasarımcı, bağlamı öğretim tasarımına dahil ederek öğretim tasarımını bağlama özgü hale getirmektedir (Tessmer & Richey, 1997). Tessmer ve Richey'e (1997) göre öğretim tasarımı için sistemik yönelimler sistematik yönelimlerden daha etkilidir. Sistemik bir öğretim tasarımında bağlama ait bileşenler güçlendirilmiştir. Etkinlik teorisi öğretim teknolojileri alanında bağlamsal analizlerin gerçekleştirilmesi, öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretimsel ürün geliştirilmesi, öğrenen konumunun değerlendirilmesi, etkinliklerin tasarlanması gibi çeşitli araştırmalarda kuramsal çerçeve olarak kabul edilmiştir. Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999) tarafından Etkinlik teorisinin kompleks ve bağlama duyarlı öğretim ortamlarının tasarlanmasında uygun bir yaklaşım olabileceği önerilmiştir. Bu araştırmada gerçek öğretim tasarımı bağlamında Etkinlik teorisinin karmaşık öğretim ortamlarını

tasarlama da rehber bir model olup/olamayacağı ADDIE modeli referans alınarak araştırılmıştır. Takip edilen modele göre öğretim stratejileri, öğretimsel araç kullanımları, problemler, roller ve hedef belirleme süreçlerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma karmaşık ve analiz edilmesi zor öğrenme bileşenlerini içerisinde barındıran Etkinlik teorisinin öğretim tasarımcılarına rehber olabilecek bir model olup/olamayacağını incelemesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının, yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutundaki eksikliklerini gidermede alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü Özel Öğretim Yöntemleri II dersine kayıtlı 65 başlangıç düzeyi (acemi) öğretim tasarımcıları ile yürütülmüştür. Bundan dolayı uzman öğretim tasarımcıları için araştırma sonuçları farklılık gösterebilir. Araştırma Bilişim konuları ve sınıf ortamı ile sınırlandırılmıştır. Ek olarak araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliği ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Acemi öğretim tasarımcısı: Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan katılımcılar, öğrenim hayatı devam eden öğretim tasarımcıları

ADDIE grubu: ADDIE modelini takip eden gruplar

ADDIE modeli: Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Develop), Uygulama (Implement) ve Değerlendirme (Evaluation) kavramlarının baş harflerinin birleştirilmesi ile isimlendirilen bir model

Analiz: Öğretimsel problem ve onu çevreleyen bileşenlerin bir bağlam içerisinde analiz edildiği ADDIE modelinin ilk aşaması

Ara etkinlikler: Öğretimi gerçekleştirmek amacıyla hedefe yönelik yürütülen etkinlikler

Araç: Etkinliklerin yürütülmesi için gerekli olan kaynaklar

Bağlam: Öğrenmeyi etkileyen ve öğreneni öğrenmeye yönlendiren tüm bileşenlerin bir araya gelip oluşturduğu ortam

Değerlendirme amaçlı eylemler: Öğretim tasarımı sürecinin değerlendirilmesi için yürütülen eylemler

Değerlendirme: Öğretim tasarımı sürecinin kalitesinin değerlendirildiği ADDIE modelinin beşinci aşaması

Ders yürütücüsü: Dersi anlatan, yürüten ve ders içi koordinasyonu sağlan kişi, aynı zamanda tez danışmanı.

Dinlemeye yönelik eylemler: Öğrenenin doğrudan ders sürecinin içerisinde yer almadığı eylemler diğer bir deyişle ders sürecinin öğretmen odaklı olduğu aşamalar

Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler: Öğretim tasarımcısı tarafından tasarlanan etkinlikleri tamamlama amacı ile yürütülen eylemler

Etkinlik grubu: Etkinlik modelini takip eden gruplar

Etkinlik Modeli: Etkinlik teorisi referans alınarak oluşturulmuş model, araştırmanın durumu

Fark edilen problemler: Öğretim tasarımcılarının uygulama sürecinde fark ettiği problemler

Geliştirme: Eğitsel materyallerin geliştirildiği ADDIE modelinin üçüncü aşaması

Gerçekleşen problemler: Uygulama aşamasında yaşanan problemler

Giriş Etkinlikleri: Öğrenenleri ders sürecine hazırlamak, onların dikkati çekmek ve dersin içeriğine yönlendirmek amacıyla yürütülen etkinlikler

Hedef: Öğretim tasarımının istenen çıktıları

Kapanış etkinlikleri: Ders sürecinin tamamlandığı mesajını öğrenenlere bildiren ve ders sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan etkinlikler

Konu alan uzmanı: Ders içeriklerin doğruluğundan sorumlu olan kişi

Öğrenen rolleri: Öğretim ortamında öğrenenlerin gerçekleştirmesi gereken roller

Öğretim tasarımcısı: Öğretim tasarımı sürecinden sorumlu kişiler

Öğretim tasarımı modelleri: Öğretim tasarımı sürecinin sistematik bir yapı içerisinde resmedilmiş hali

Öğretim tasarımı: Öğretimin iyileştirilmesini ve/veya daha etkili öğretim ortamlarının tasarlanmasını hedef alan sistematik ve kompleks bir süreç

Öğretimsel amaçlı eylemler: Doğrudan içerik aktarımı ile ilgili olan eylemler

Öğretimsel stratejiler: Hedeflenen çıktılara ulaşmada izlenen yol

Öğretmen rolleri: Öğretim ortamında öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken roller

Öngörülen problemler: Öğretim tasarımcılarının raporlarda ve birebir görüşmelerde uygulama aşamasında yaşayabileceğini belirttikleri problemler

Öngörülmeyen problemler: Uygulama aşamasında gerçekleşen fakat öngörülmeyen problemler

Önlem alınan problemler: Öğretim tasarımcısının yaşadığı problemlerin etkisini azaltmak amacıyla iyileştirici eylemler uyguladığı problemler

Problem: Öğretim tasarımcılarının ders esnasında yaşayabileceğini düşündüğü ve/veya yaşadığı problemler

Raporlama aşaması: Öğretim tasarımı sürecinin planlanma aşaması

Rehberlik amaçlı eylemler: Doğrudan içerik aktarımı ile ilgili olmayan ders ortamının devamlılığı için yürütülen eylemler

Sistematik: Prosedürel olarak tanımlanmış eylemlerden oluşan yapılar

Sistemik: Öğretim tasarımı sürecinin bir bölümünü değil, tüm süreci bütüncül olarak etkileyen değişkenler, unsurlar, yapılar vb.

Süreç: Başlangıcı ve bitişi belli olan ve içerisinde bu iki zaman arasında gerçekleşen eylemler olduğunu belirten kavram

Tasarım: Ders sürecinin tüm bileşenleri ile birlikte bütüncül olarak planlandığı ADDIE modelinin ikinci aşaması

Teknoloji tabanlı araçlar: Dijital ortamlarda üretilen ve kullanılan araçlar

Uygulama aşaması: Tasarlananların hedef kitle ile paylaşıldığı, ders anlatımlarının gerçekleştiği aşama

Uygulama: Öğretimin gerçekleştirildiği ADDIE modelinin dördüncü aşaması



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretim tasarımı kavramı ve ilgili terminolojik tartışmalar, öğretim tasarımı modelleri, ADDIE modeli ve öğretim teknolojileri alanında Etkinlik teorisinin nasıl kullanıldığı açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın kuramsal çerçevesinden bahsedilmiştir.

2.1 Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, terminoloji kullanımı konusundaki tutarsızlıkların hem kafa karışıklığına hem de alanın önünü tıkayan ciddi problemlere neden olduğu görülmüştür (Gustafson & Branch, 2002). Tutarlı bir terminolojinin geliştirilmesi konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır (AECT, 1977; Ely, 1973; Ely, 1983; Gustafson, 1981, 1991; Gustafson & Branch, 1997, 2002; Reigeluth & Carr–Chellman, 2006; Reiser, 2001, 2007; Schiffman, 1995; Seels & Richey, 1994). Alanyazında, öğretim tasarımı kavramı ile benzer anlamlı olarak kullanılan farklı kavramların olduğu ve Schiffman’ın da (1995) belirttiği gibi bu kavramların aslında aynı alanı ifade ettiği görülmüştür. Bu terminoloji farklılıklarının nedenini Reigeluth ve Carr–Chellman (2006) alanın yeni olmasına ve farklı araştırmacıların aynı terimi farklı anlamlarda veya farklı terimleri aynı anlamlarda kullanmasına bağlamıştır. Öğretim geliştirme, öğretim inşa etme, öğretim tasarımı, öğretim planlama, öğretim sistemleri tasarımı, eğitim teknolojisi, öğretim sistemleri geliştirme, öğretim tasarımı ve teknolojisi, öğretim tasarımı/geliştirme kavramları alanyazında benzer anlama sahip olan kavramlardır (Bknz. Tablo 1). Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere özellikle öğretim geliştirme ve öğretim tasarımı kavramları arasında önemli terminolojik tartışmalar gerçekleşmiştir (Richey, 2013). Bazı araştırmacılar, tasarım kavramını sürecin planlanması, geliştirme kavramını ise planlananların fiziksel forma dönüştürülmesi olarak tanımlamıştır (Seels & Richey, 1994; Richey, Klein & Tracey, 2011). Buna benzer bir kavram sınıflandırması Reigeluth ve Carr–Chellman (2006) tarafından da yapılmıştır. Onlar, öğretim geliştirme ile öğretim inşa etme; öğretim tasarımı ile öğretim planlama kavramlarının

aynı anlama geldiğini belirtmiştir. Branch'a (2009) göre öğretim tasarımı sistem yaklaşımı benimsediği için genellikle öğretim sistemleri tasarımı şeklinde isimlendirilmiştir. Reiser (2001) alanı öğretimde kullanılan medyanın tasarlanması ve etkili öğretimi tasarlamak için gerekli sistematik prosedürleri kapsayan bir süreç olarak tanımladığı için alanın hem teknoloji boyutuna hem de tasarım boyutuna vurgu yapmış ve kavram olarak *öğretim tasarımı ve teknolojisi* kavramını kullanmıştır. Dick ve diğerleri (2009) bu terminoloji tartışmalarına hiç değinmeden; öğretim tasarımının, öğretim sistemleri tasarımı sürecinin bir aşaması olduğunu ve öğretim tasarımı ifadesinden bu sürecin tamamının anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Başka araştırmacıların da doğrudan belirtmeseler de aslında bu görüşü kabul ettiği görülmüştür (Morrison ve diğerleri, 2011; Piskurich, 2006; Seels & Glasgow, 1998). Aynı zamanda alanın öğretimsel olmayan ve performans iyileştirmeye yönelik alanlara genişlemesinden dolayı (Reiser, 2007) *öğretimsel geliştirme* kavramı yerine sadece *geliştirme* kavramı da kullanılmaya başlanmıştır (Richey, 2013). Tüm bu terminolojik açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada Richey (2013) tarafından alanda yaygın olarak kullanıldığı belirtilen, öğretim geliştirme ve öğretim tasarımı kavramlarının ikisini de içerisinde barındıran "*öğretim tasarımı*" terimi kullanılmıştır.

Tablo 1: Öğretim tasarımı kavramına benzer anlam taşıyan kavramlar ve kavramların kullanıldığı araştırmalar

Kavramlar	İlgili Araştırmalar
Öğretim geliştirme / öğretim inşa etme (instructional development / instructional building)	(AECT, 1977; Bass & Romiszowski, 1997; Dorsey, Goodrum & Schwen, 1977; Gentry, 1994; Gustafson, 1981, 1991; Gustafson & Branch, 1997, 2002; Hamreus, 1968; Reigeluth & Carr-Chellman, 2009; Smaldino, Russell, Heinich & Molenda, 2005)
Öğretim tasarımı / öğretim planlama (instructional design / instructional planning)	(Andrews & Goodson, 1995; Briggs, 1977; Dick, Carey & Carey, 2005; Edmonds, Branch & Mukherjee, 1994; Ertmer & Quinn, 1999; Gustafson & Branch, 2007; Reigeluth & Carr-Chellman, 2009; Richey ve diğerleri, 2011; Seel, 1997)
Öğretim sistemleri tasarımı (instructional systems design)	(Barson, 1967; Gordon & Zemke, 2000; Salisbury, 1990; Schiffman, 1995; Seels & Richey, 1994)
Eğitim teknolojisi (educational technology)	(AECT, 1977)
Öğretim sistemleri geliştirme (instructional systems development)	(Branson, 1975)
Öğretim tasarımı ve teknolojisi (instructional design and technology)	(Karakuş, 2011; Reiser, 2001)
Öğretim tasarımı/geliştirme (instructional design/development)	(Kaplan Akıllı, 2004)

Öğretim tasarımı ile ilgili yapılan tüm tanımlarda öğretim tasarımının planlanmış öğretim etkinliği olduğu belirtilmektedir (Richey, 2013). Araştırmacılar tarafından öğretim tasarımı, medya, işlev (etkili öğretim ortamlarını tasarlama, eğitim ve öğretim ortamları geliştirme, eğitsel materyal geliştirme vb.) ve son zamanlarda süreç odaklı olmak üzere farklı şekillerde tanımlanmıştır. Süreç odaklı yapılan tanımların çoğunda geleneksel öğretim sistemleri tasarımı sürecindeki (analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme) kavramlarla sıklıkla karşılaşılmaktadır (Richey ve diğerleri, 2011). Öğretim Tasarımını, “öğrenme

ortamlarının ve öğretim sistemlerinin sistematik tasarımıyla ilgilidir; öğretme metotlarının ve medyanın çeşitli yönlerini içerebilir” (s.48) şeklinde ifadelendiren Gros, Elen, Kerres, Merriënboer ve Spector (1997) öğretim tasarımının hem teknoloji boyutunu hem de tasarım boyutunu vurgulamaktadır. Branch’a (2009) göre öğretim tasarımı sistem yaklaşımının spesifik bir uygulamasıdır. Smith ve Ragan (2005) öğretim tasarımını “öğrenme ve öğretme ilkelerini, öğretim materyali, etkinlik, bilgi kaynağı ve değerlendirme planlarına dönüştüren sistematik ve yansıtıcı bir süreç” (s. 4) olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretim tasarımı dinamik hale getiren en önemli yapılardan biri öğrenme ve öğretim ilkeleridir. Gustafson ve Branch’a (2007) göre öğretim tasarımı “eğitim ve öğretim programlarını tutarlı ve güvenilir biçimde geliştirmek için kullanılan sistematik bir süreçtir” (s. 1). Piskurich (2006) öğretim tasarımını “etkili öğretim yaratmanıza yardımcı olan bir süreç” (s. 1) olarak tanımlamıştır. Reigeluth’a (1983) göre ise alan “Başarı ve etki gibi istenen çıktılara ulaşmak için en uygun öğretimsel faaliyetleri belirleyen bir bilgi birimidir” (s. 5). Reigeluth (1983) aslında öğretim tasarımını etkili öğretim ortamlarının oluşturulması için gerekli olan öğretimsel faaliyetlerin reçetesi olarak tanımlamıştır. Richey ve diğerleri (2011) öğretim tasarımının “öğrenmeyi ve performansını kolaylaştıran durumların geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sürdürülmesi için ayrıntılı şartnameler hazırlayan bilim ve sanat” (s. 3) olduğunu belirtmiştir.

2.2 Öğretim Tasarımcılarının Yeterlilikleri ve Eğitimi

Öğretim tasarımcılarının yeterliliklerinin tanımlanması hem öğretim tasarımcılarının eğitimlerini tasarlamada hem de acemi öğretim tasarımcılarını değerlendirmede rehber rolü üstlenmektedir. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), eğitim, performans ve öğretim alanında standartların geliştirilmesi için araştırma ve geliştirme faaliyetleri yürüten uluslararası bir kuruluştur. IBSTPI 2000 yılında öğretim tasarımcılarını kapsayan 23 temel yeterlilik tanımlamıştır. Bu yeterlilikler temel ve gelişmiş olmak üzere iki düzeyde sınıflandırılmış ve (1) mesleki temeller, (2) planlama ve analiz, (3) tasarım ve geliştirme, (4) uygulama ve yönetim boyutlarında şekillenmiştir. Tablo 2’de bu yeterlilikler özetlenmiştir (Richey, Field & Foxon, 2001, s. 46–55).

Tablo 2: IBSTPI tarafından tanımlanan öğretim tasarımı yeterlilikleri ve alanları

Mesleki Temeller	<ol style="list-style-type: none">1. Görsel, sözlü ve yazılı olarak etkili iletişim kurma (Temel)2. Güncel araştırma ve teoriyi öğretim tasarımı pratiğine uygulama (İleri)3. Öğretim tasarımı ve ilgili alanlarda (eğitim psikolojisi, bilişsel bilimler, öğrenme psikolojisi vb.) bilgi, beceri ve tutumları güncelleme ve geliştirme (Temel)4. Öğretim tasarım projelerine temel araştırma becerilerini uygulama (İleri)5. İş yerinde kendi alanı ile ilgili etik ve yasal yükümlülükleri tanımlama ve çözümüleme (İleri)
------------------	--

Tablo 2: IBSTPI tarafından tanımlanan öğretim tasarımı yeterlilikleri ve alanları
(Devamı)

Planlama ve analiz	6. İhtiyaç değerlendirmesi yapma (Temel)
	7. Bir müfredat veya program tasarlama (Temel)
	8. Öğretim içeriğini belirlemek için çeşitli teknikleri seçme ve kullanma (Temel)
	9. Hedef kitlenin özelliklerini belirleme ve tanımlama (Temel)
	10. Ortam özelliklerini analiz etme (Temel)
	11. Mevcut ve gelişmekte olan teknolojilerin özelliklerini ve bunların öğretim ortamında kullanımını analiz etme (Temel)
	12. Tasarım çözümlerini ve stratejilerini tamamlamadan önce durumun bileşenleri üzerinde düşünme (Temel)
Tasarlama ve geliştirme	13. Belirli bir proje için uygun öğretim tasarımı modeli seçme, değiştirme veya yaratma. (İleri)
	14. Öğretim içeriği ve stratejilerini tanımlamak ve sıralamak için çeşitli teknikler seçme ve kullanma. (Temel)
	15. Mevcut eğitim materyallerini seçme veya değiştirme (Temel)
	16. Öğretim materyalleri geliştirme (Temel)
	17. Öğrenenlerin ve öğrenen gruplarının çeşitliliğini yansıtan öğretim tasarlama (Temel)
	18. Öğretimi ve etkisini belirlemek ve değerlendirme (Temel)

Tablo 2: IBSTPI tarafından tanımlanan öğretim tasarımı yeterlilikleri ve alanları
(Devamı)

Uygulama ve yönetme	19. Öğretim tasarımı projelerini planlama ve yönetme (İleri)
	20. Bir tasarım projesinde katılımcılar arasında işbirliğini, ortaklıkları ve ilişkileri teşvik etme (İleri)
	21. Öğretim tasarımını yönetmek için iş becerilerini uygulama (İleri)
	22. öğretim yönetim sistemleri tasarlama (İleri)
	23. Öğretim ürünlerinin ve programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlama (Temel)

IBSTPI tarafından yürütülen araştırmalar dışında alanyazında özellikle acemi ve uzman öğretim tasarımcısı karşılaştırmasına dayanan araştırmalar yürütülmüştür (Rowland, 1992, Tennyson, 2001). Tennyson (2001) öğretim tasarımcılarını acemi, çırak ve uzman olmak üzere üç seviyede sınıflandırmıştır. Tennyson (2001) öğretim tasarımcılarının yeterliliklerini (1) eğitim temelleri, (2) öğretim sistem tasarımı metodolojisi, (3) öğretim geliştirme süreç deneyimi olmak üzere üç bilgi alanında tanımlamıştır. Rowland (1992) ise acemi ve uzman öğretim tasarımcıları arasında farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Bu farklılıklar temel olarak problemi yorumlama, analiz etme, çözüm üretme, karar verme süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. Rowland'a (1992) göre acemi öğretim tasarımcıları iyi tanımlanmış problemlere odaklanmakta, bu problemlerin çözümü için rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda acemiler analizlerini yüzeysel olarak gerçekleştirmekte ve tasarımlarında tek boyutlu (karmaşık olmayan) faktörlere yoğunlaşmaktadır. Bu durumların tam aksine, kötü tanımlanmış problemlere odaklanan uzman öğretim tasarımcıları ayrıntılı analizler yapmakta, bu analiz sonuçlarını kullanarak birden fazla çözüm üretmekte ve tasarımlarında bağlamsal faktörler gibi çok boyutlu faktörlere yoğunlaşmaktadır.

Sumuer, Kurşun ve Çağıltay (2006) öğretim tasarımcılarına yönelik yapılan akademik duyuruları ve firmaların ilanlarını inceleyerek yapmış oldukları araştırmada öğretim tasarımcılarının yeterliliklerini (1) mesleki temeller, (2) eğitsel temeller, (3) teknik temeller ve (4) öğretim teknolojisinin temelleri olmak üzere dört başlıkta incelemiştir. Sumuer ve diğerleri (2006) öğretim tasarımcılarının bir ekip içerisinde işbirliği, iletişim, takım çalışması ve proje yönetimi için gerekli olan becerilere sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrenme teorileri ve ilkeleri, öğretim tasarlama, çevrimiçi öğrenme teknikleri, çoklu ortam üretim araçları/yazarlık araçları, öğrenme yönetim sistemleri (Moodle, Blackboard vb.) ve internet programlama hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektiğini vurgulamıştır. Bazı araştırmalarda ise öğretim tasarımcıların özel bir bağlamdaki yeterlikleri belirtilmiştir. Gibby, Quiros, Demps ve Liu (2002) bir çoklu ortam materyali geliştirme sürecinde öğretim tasarımcılarında olması gereken temel yeterlilikleri (1) iyi bir iletişim becerisine sahip olma, (2) öğretim tasarımı alanına hakim olma (öğretim tasarımı modelleri, güncel uygulamalar, araştırmalar ve teoriler vb.), (3) problem çözme/karar verme becerilerine sahip olma, (4) yeni teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma olarak sıralandırmıştır. Bu yeterlilikler ölçüt alındığında öğretim tasarımcılarının eğitiminde durum çalışmaları, proje tabanlı yaklaşım, bilişsel çıraklık, işbirlikli grup etkinlikleri gibi aktif öğrenme stratejilerine odaklanılması gerektiği önerilmektedir (Bannan–Ritland, 2001). Bannan–Ritland’a (2001) göre öğretim tasarımcılarına zorlayıcı, gerçek ve farklı bağlamları içerisinde barındıran bir eğitim verilmelidir. Tessmer ve Richey’de (1997) benzer şekilde öğretim tasarımcılarının farklı bağlamlarda deneyim edinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye’de öğretim tasarımcıları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında eğitim görmektedir. Bu program lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinde yürütülmektedir. Bu araştırmada lisans düzeyinde eğitim alan öğretim tasarımcıları ile çalışılmış ve öğretim tasarımcılarının eğitimleri hala devam ettiği için acemi (başlangıç düzeyi) öğretim tasarımcıları olarak adlandırılmıştır.

2.3 Öğretim Tasarımı Modelleri

Öğretim tasarımının ve yeterliliklerinin tanımlanma süreci devam ederken etkili öğretim ortamlarının tasarlanmasında bir sistematik yaklaşım öneren öğretim tasarımı modelleri ortaya çıkmıştır (Branch, 2009). Gustafson ve Branch (2002) tarafından ilk öğretim tasarımı modeli olarak Barson Modeli kabul edilmiş ve bugüne kadar birçok öğretim tasarımı modeli geliştirilmiştir. Gustafson ve Branch'a göre (2002) öğretim tasarımı modelleri, öğretim tasarımı sürecinin sistematik bir yapı çerçevesinde resmedilmiş halidir. Modeller, hedef kitlenin özellikleri, öğrenme ortamındaki etkileşimsel unsurları ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlam gibi karmaşık bileşenleri analiz etmede tasarımcılara yardımcı olmaktadır (Gustafson & Branch, 2002). Modellerin öğretim tasarımıdaki rolü, "karmaşık olan öğretim tasarımı sürecini görselleştirmek, yönlendirmek ve yönetmek için gerekli olan kavramsal ve iletişimsel araçları sağlamaktır" (Gustafson & Branch, 1997). Gros ve diğerlerine (1997) göre öğretim tasarımı modelleri "öğrenme kuramları ile öğretim sistemleri oluşturma arasında bir bağ kurmaktadır" (s. 48). Benzer şekilde Gustafson ve Branch'a (2002) göre modeller içerisinde bağlamsal, kuramsal, felsefi ve fenomenolojik kökenler barındırmaktadır. Tüm öğretim tasarımı modellerinde ortak olan hedeflerin tanımlanması aşamasında ilk modellerin ölçülebilir davranışlar odaklandığı daha genel bir ifade ilk modellerde davranışçı yaklaşımın esas alındığı görülmektedir (Barson, 1967; Burton, Moore & Magliaro, 1996). İlk öğretim tasarımı modelinin geliştirilme süreci incelendiğinde; Barson (1967) artan öğretim ihtiyaçlarını (nitelikli profesör sayısının az olması, öğrenci sayısının fazlalaşması) karşılamanın etkili yolları araştırmak ve bu yolları kolaylaştırmak amacıyla bir proje kapsamında öğretim tasarımı modeli geliştirmiştir. Modelin farklı kurumlarda test edilmesi onu öğretim tasarımı modellerinin tarihi için önemli bir konuma getirmiştir. Projenin içeriği daha ayrıntılı şekilde incelendiğinde bugünde geçerliliğini koruyan bazı önemli noktalar dikkat çekmektedir. Öncelikli olarak öğretim tasarımı bir ekip işidir. Projeye katılan üniversiteler, içerisinde medya uzmanı, öğretim uzmanı ve değerlendirme uzmanı (üniversiteye göre takım üyeleri ve sayılarında değişiklik olmuştur) bulunan ekipler kurmuş ve süreci bu şekilde yönetmiştir. Ayrıca Barson (1967) tarafından test edilmek üzere bir model hazırlanmış ve bu modeli paydaş üniversiteler kendi ihtiyaçlarına göre uyarlamıştır. Bu uyarlama işlemi bugüne

Gustafson ve Branch'ın (2002) belirttiği gibi modellerin bağlamsallığına ve onu öğretim tasarımcısının kendi sürecine uygun hale getirmesi gerekliliğine atıfta bulunmaktadır. Modellerin içeriği incelendiğinde; projede hedefler ve değerlendirme etkinlikleri davranışsal yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda öğretim tasarımının sistematik bir süreç olduğu, geçerli ve güvenilir veri toplama aşamalarını içerdiği de dikkat çekmektedir. Barson modelinde öğretim tasarımının sistematik, bağlamsal, öğrenmenin o günün koşullarında nasıl tanımlandığı ile bağlantılı, bir ekip gerektiren süreç olduğu vurgulanmıştır. Barson Modelinden bugüne çok sayıda modeller geliştirilmiştir. Bu modellere Briggs Modeli, Dick ve Carey Modeli, Kemp, Morrison ve Ross Modeli, ASSURE Modeli, Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli, Hızlı Prototipleme Modeli, ADDIE Modeli örnek olarak gösterilebilir. Bu modeller içerisinde araştırmada kullanılan ADDIE modelinin ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada referans model olarak ADDIE modelinin seçilmesinin en önemli nedeni Gustafson ve Branch'a (2002) göre ADDIE modeli öğretim tasarımı sürecinin çekirdek unsurlarından oluşmakta ve yeni geliştirilecek olan bir modelinde bu unsurları içerisinde barındırması gerekmektedir. ADDIE ifadesi, Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Develop), Uygulama (Implement) ve Değerlendirme (Evaluation) kavramlarının baş harflerinin birleştirilmesi ile oluşturulan bir kavramdır. Özerbaş ve Kaya (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretim tasarımı modelleri ile ilgili yapılan yayınlar arasında en yaygın kullanılan modelin ADDIE modeli (%34) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu modeli %30'luk bir oran ile ARCS modeli takip etmiştir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışma da Etkinlik modeline karşı ADDIE modeli referans alınmıştır.

2.3.1 ADDIE Modeli

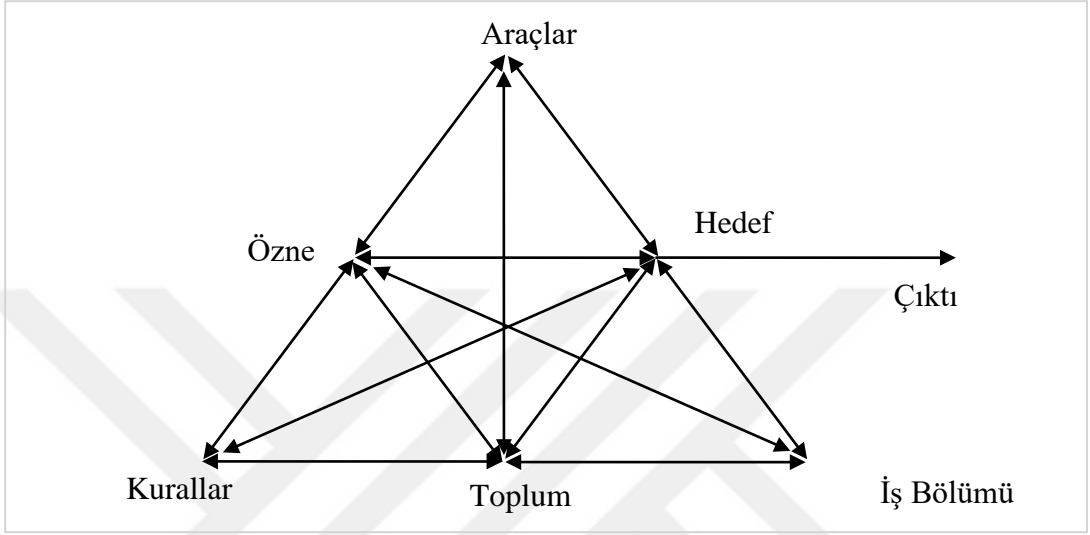
Birbirinden farklı öğretim tasarımı modelleri olmasına rağmen tüm modeller 5 ana bileşen üzerine kuruludur – ADDIE, (Gustafson & Branch, 2002). Molenda'ya göre ADDIE kavramı bir kişi tarafından keşfedilmemiş; informal olarak yavaş yavaş gelişmiş ve öğretim tasarımının sistematik bir süreç olduğunu belirten günlük bir kavram haline gelmiştir (Branch, 2009). ADDIE modelinde değerlendirme aşaması ile diğer tüm boyutlar arasında bir ilişki vardır. Modelde ana unsur değerlendirmedir. Tasarım süreci analiz ile başlar, diğer aşamalar birbirlerini zincirleme bir şekilde

takip eder ve değerlendirme ile süreç sonlandırılır. *Analiz aşaması*, ihtiyaç analizi, öğretim amaçlarının belirlenmesi, öğrenen analizi, kaynaklar, medya, paydaşlar ve paydaşlar arası işbirliği/yönetim ekibinin oluşturulması aşamalarından oluşur. *Tasarım aşaması*, görev analizi, hedefler, ölçme stratejilerinin geliştirilmesi, içeriğin belirlenmesi aşamalarını içermektedir. *Geliştirme aşamasında* tasarım aşamasında planlananlar –eğitsel materyaller, öğrenen ve öğretmen kılavuzları vb. geliştirilmektedir. Bu aşamada öğrenme kaynakları uygulama aşamasına hazır hale getirilmektedir. *Uygulama aşaması*, planlanan ve geliştirilen öğretimsel etkinliklerin hedef kitle ile paylaşıldığı aşamadır. *Değerlendirme aşaması*, öğretim ürünlerinin ve süreçlerinin kalitesinin değerlendirildiği ve süreci iyileştirmeye yönelik önerilerin yazıldığı ADDIE modelinin son aşamasıdır. Bu araştırmada Branch (2009) tarafından önerilen ADDIE modeli uygulama kılavuzu referans alınmış ve bu kılavuz ders bağlamına uygun hale getirilmiştir.

2.4 Öğretim Teknolojileri Alanında Etkinlik Teorisinin Kullanımı

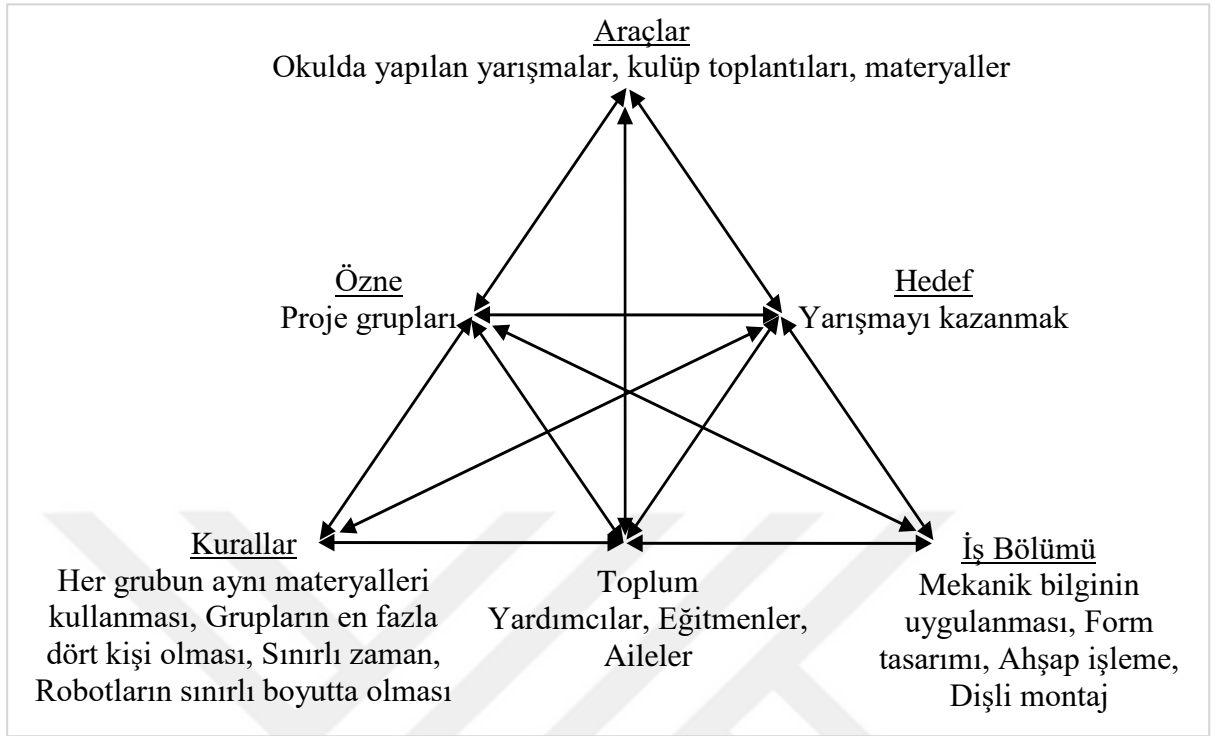
Engeström (1987) tarafından geliştirilen Etkinlik teorisinin kökenleri Leont’ev (1978) ve Vygotsky (1978) tarafından üretilen “aracılı eylem” kavramına dayanmaktadır. Vygotsky’e (1978) göre öğrenme birey ve sosyal çevresi arasında gerçekleşen etkileşimin sonucudur. Etkinlik teorisi, sosyal bağlam içerisinde bireyin gerçekleştirdiği işlemler, eylemler ve etkinliklerin öğrenmeye dönüşüm sürecini ve sosyal bağlamdaki diğer unsurların sürece nasıl etki ettiğini anlamaya yardımcı olmaktadır (Barab, Barnett, Yamataga–Lynch, Squire & Keating, 2002). Etkinlik teorisini referans alan araştırmacıların yerleşik biliş ya da öğrenme (Carr, Morrison, Cox & Deacon, 2007; Haigh, 2007; Hong ve diğerleri, 2013; Morselli, Costa & Margiotta, 2014; Tsui & Law, 2007), sosyal öğrenme (Hong ve diğerleri, 2013; Morselli ve diğerleri, 2014; Vänninen, Pereira Querol & Engeström, 2015), işbirlikli öğrenme (Carr ve diğerleri, 2007; Tsui & Law, 2007; Vänninen ve diğerleri, 2015), yakın gelişim alanı (Barowy & Smith, 2008; Morselli ve diğerleri, 2014), dağıtık biliş (Illeris, 2009) gibi öğrenmenin sosyal boyutunu vurgulayan ve bireyi bir topluluk içerisinde kabul eden yaklaşımlarla teoriyi ilişkilendirdiği görülmüştür. Etkinlik teorisi ile ilgili yapılan araştırmalarda teorisinin öğretim teknolojileri alanında, kompleks öğretim ortamlarının tasarlanmasında ve bağlamsal unsurların analiz edilmesinde bir yaklaşım olarak kabul edildiği görülmüştür. Etkinlik teorisinin

ana fonksiyonel unsurları Şekil 1’de gösterilmiştir. Bu şekle göre bir etkinlik sistemi, (1) aracı eser, (2) özne, (3) nesne, (4) kurallar, (5) topluluk ve (6) iş bölümü olmak üzere 6 ana unsurdan oluşmaktadır (Engeström, 2001).



Şekil 1: Etkinlik teorisinin altı ana fonksiyonel unsurları

Hedef, etkinliklerin arkasında yatan ve özneyi o etkinliğe katılmaya ikna eden nedeni, topluluk olarak güdülenmeyi sağlayan kolektif bir amacı (Engeström & Sannino, 2010), *Kural*, etkinliği düzenleyen toplumsal normlar, formal veya informal sözleşmeler, anlaşmalar, kanunlar vb. etkinliğin yürütülmesi için kabul edilen düzenleyicileri (Vänninen ve diğerleri, 2015), *Özne*, etkinlik sisteminin yürütücüsünü (Engeström, 2001), *iş bölümü*, topluluk üyeleri arasındaki iş paylaşımını (Vänninen ve diğerleri, 2015), *Araçlar*, etkinliğin sonuçlarına ulaşmada aracılık eden somut veya soyut araçları (Teknoloji, yazılım, sunu vb.) (Vänninen ve diğerleri, 2015), *Toplum*, öznenin üyesi olduğu sosyal grubu (Engeström, 2001) ifade etmektedir. Şekil 2’de Hong ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen bir proje geliştirme sürecinde oluşturulmuş etkinlik teorisinin unsurları örneklendirilmiştir.



Şekil 2: Proje geliştirme süreci etkinlik sistemi (Hong ve diğerleri, 2013)

Tessmer ve Richey'e (1997) göre öğretim tasarımcıları "içeriğin hazırlanmasını, öğrenciye aktarılmasını ve kalıcılığın sağlanmasını etkileyen faktörleri belirlemesi ve öğrenme için uygun koşulları oluşturması" (s. 88) gerekmektedir. Etkinlik teorisi ile ilgili yapılan araştırmalarda teorinin disiplinlerarası alanlarda özellikle kompleks öğretim ortamlarının tasarlanmasında ve bağlamsal unsurların analiz edilmesinde bir yaklaşım olarak kabul edildiği görülmüştür. Karakuş (2016) öğretim teknolojileri alanında etkinlik teorisinin etkinliklerin tarihsel analizinde, öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, yeniliklere karşı engelleyicilerin ve destekleyicilerin ortaya çıkarılmasında, gelişimsel çalışmalarda problemlerin ortaya çıkarılmasında kullanıldığını belirtmiştir. Tablo 3'de Etkinlik teorisini referans alan araştırmalar özetlenmiştir. Tablo 3'de görüleceği gibi Etkinlik teorisi, onu bir araya getiren teorik zemin sayesinde disiplinlerarası araştırmalarda, kuramsal çerçeve ve analizleri gerçekleştirme gibi farklı amaçlar doğrultusunda kullanılan meta kuramlar arasında yer almaktadır.

Tablo 3: Etkinlik teorisinin öğretim teknolojileri alanındaki farklı kullanımları

Çalışma	İlişki
(Barowy & Smith, 2008)	<p>Okulun etkinlik sistemi içerisinde analiz edilmesi.</p> <p>Sınıf içinde gerçekleşen etkileşimleri ve iş bölümünü tanımlaması.</p> <p>Öğrenciyi sosyal bir grubun üyesi olarak görmesi</p> <p>Bağlamsal uyum terimini tanımlaması</p>
(Carr ve diğerleri, 2007)	<p>Wiki uygulamasının aracı eser olarak tanımlanması</p> <p>Çok seslilik ve çelişki ilkeleri başlığı altında veri analizlerini yorumlaması</p>
(Haigh, 2007)	<p>Etkinlik teorisinin Engeström (2001) tarafından tanımlanan 5 ilkesine göre analizlerini yapması</p> <p>Üniversitelerde değişimin kaynağını çelişkiler olarak tanımlaması.</p> <p>Hemşirelik eğitimi programındaki çelişkiden yola çıkarak programı iyileştirmek için bakış açısı sunması</p>
(Hong ve diğerleri, 2013)	<p>Çalışmada geniş öğrenme için temel atılması</p> <p>Öğretmen, öğrenci ve veliler arasında etkileşimin gerçekleşebileceği bir ortam sunması</p>
(Solomon, Croft, Duah & Lawson, 2014)	<p>Birbirleri ile etkileşim içinde olan iki farklı etkinlik sistemi oluşturması</p> <p>Matematik doğası içerisinde sistemdeki çelişkileri tanımlaması ve çözmeye çalışması</p> <p>Değişimin ana kaynağını çelişkiler olarak tanımlaması.</p>
(Kerosuo & Toiviainen, 2011)	<p>İşyerindeki öğrenme ağının yetersiz olması ve daha geniş bir öğrenme ağının oluşturulması için Sosyal Mekânsal ve Araçsal Gelişimsel sınırlar etrafında işyeri bağlamının genişletilmesi</p>

Tablo 3: Etkinlik teorisinin öğretim teknolojileri alanındaki farklı kullanımları
(Devamı)

Çalışma	İlişki
(Sorensen, 2014)	Öğretmenlik uygulaması dersinin geniş öğrenme teorisine göre yeniden modellenmesi
(Morrison, 2005)	İnternet üzerinden öğrenmeyi etkinlik teorisi ile açıklaması. Teknolojiyi bir aracı eser olarak tanımlaması
(Vänninen ve diğerleri, 2015)	Zararlı böceklere karşı bitkilere direnç kazandırmak için paydaşların bir araya getirilmesi Bağlamın birden fazla etkinlik sistemini bir araya getirecek şekilde oluşturulması
(Morselli ve diğerleri, 2014)	Mesleki eğitimde girişimcilik eğitimi için bir geniş öğrenme modelinin oluşturulması ve bu modelin sonuçlarının tartışılması
(Barab, Schatz & Scheckler, 2004)	Öğrenme ortamındaki grup etkileşimlerinin analiz edilmesi
(Engeström, 1993)	Sağlık hizmeti sistemi içerisindeki çelişkilerin tanımlanması ve paydaşlar arasındaki etkileşimlerin incelenmesi
(Blin & Munro, 2008; Russel & Schneiderheinze, 2005)	Yenilikleri kabullenme sürecinin etkinlik teorisi referans alınarak incelenmesi
(Yamagata – Lynch, 2003, 2007)	Teknoloji entegrasyon sürecinin, bu süreçteki paydaşların ve paydaşlar arasındaki etkileşimin ve süreçteki çelişkilerin belirlenmesi
(Baran & Çağiltay, 2010)	Çevrimiçi topluluklardaki dinamiklerin ortaya çıkarılması

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinin nasıl yürütüldüğüne yönelik bilgiler verilmiştir. İlk olarak bu bölümde yürütülen tüm çalışmalar genel olarak özetlenmiş daha sonra her bir aşama ilgili başlık altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu başlıklar prosedür, araştırma deseni, katılımcılar, katılımcıların seçimi ve model gruplarının oluşturulması, araştırmacının konumu, ders bağlamı, öğretim tasarımcılarının süreç hikâyeleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği olarak sıralanmıştır.

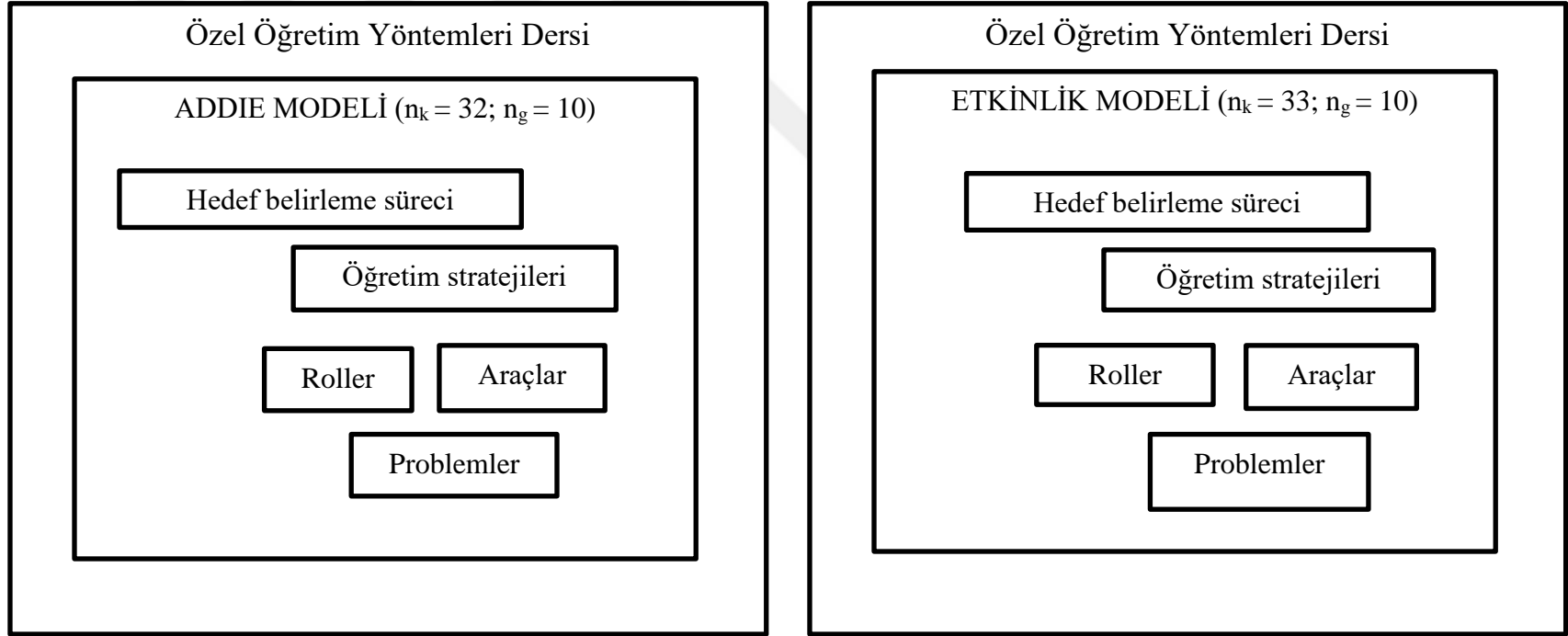
3.1 Prosedür

Bu çalışmada 20 grup ADDIE (10 grup) ve Etkinlik (10 grup) modeli rehberliğinde bir öğretimsel problemi çözmek için raporlama ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşamalı bir öğretim tasarımı sürecinden geçmiştir. Grupların tamamı süreci başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Raporlama aşamasında gruplar ilgili modelin raporlarını tamamlamış; uygulama aşamasında öğretim tasarımını gerçekleştirmiştir. ADDIE modeli grupları raporlama aşamasını (1) analiz, (2) tasarım, (3) geliştirme, (4) uygulama ve (5) değerlendirme olmak üzere beş adımda tamamlamıştır. İlk 3 adım tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Değerlendirme raporu uygulama aşaması sonrası yazılarak süreç tamamlanmıştır. Etkinlik modeli grupları raporlama aşamasını (1) amaçların tanımlanması, (2) etkinlik sisteminin oluşturulması, (3) etkinlik yapısının analiz edilmesi, (4) arabulucuların tanımlanması, (5) etkinlik sisteminin analiz edilmesi ve (6) değerlendirme olmak üzere altı aşamada tamamlamıştır. Gruplar beşinci rapordan sonra uygulama aşamasını gerçekleştirmiş ve bu aşama sonrasında değerlendirme raporunu yazarak süreci tamamlamıştır. Süreç sonrasında gruplarla görüşme yapılmıştır. Araştırmada her iki model gruplarının tasarım süreçleri hedef belirleme süreci, öğretim stratejileri, araçlar, roller ve problemler açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Ek 19'da araştırmanın prosedürü genel olarak resmedilmiştir. Araştırmada ilk olarak (1) uygulama aşaması gözlem formu (2) yarı yapılandırılmış görüşme formu, (3) ADDIE modeli raporları, (4)

Etkinlik modeli raporları olmak üzere dört veri toplama aracı geliştirilmiştir. Uygulama aşaması gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman desteği alınarak geliştirilmiştir. Model raporlarının ön taslakları alanyazın referans alınarak oluşturulmuştur. Daha sonra taslak raporlar üzerinden çoklu pilot çalışmalar, uzman kontrolü (alan ve dil uzmanı) işbirliği içerisinde yürütülmüş ve model raporlarına son hali verilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında ilk olarak raporlar model grupları ile paylaşılmış ve açıklanmıştır. Daha sonra verilen süre zarfında gruplar raporlarını tamamlamış ve araştırmacı tarafından bu raporlara iki aşamalı geri dönüt verilmiştir. Bazı gruplara gerektiğinde üçüncü dönüt de verilmiştir. Öğretim tasarımı sürecinin uygulama aşamasında gruplar tasarladıkları ders planını sınıf ortamında gerçekleştirmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve dersin yürütücüsü aynı zamanda tez danışmanı her grubun raporları referans alınarak oluşturulmuş gruplara özgü gözlem formuna göre grupların ders sürecini değerlendirmiştir. Veri toplanma aşaması tamamlandıktan sonra veriler veri analiz aracı kullanılarak analize hazır hale getirilmiştir. Veriler üzerinde içerik analizi yapılarak grupların öğretim tasarımı süreçleri roller, problemler, hedef belirleme süreci, araçlar, öğretim stratejileri açısından incelenmiştir. Bu boyutların her biri bulgular bölümünün bir parçasını oluşturmuştur. Son olarak bu bulgular ışığında Etkinlik modelinin öğretim tasarımı modeli olarak kullanılıp kullanılmayacağı öğretim tasarımı bağlamında tartışılmıştır.

3.2 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ADDIE modeli rehberliğinde Etkinlik modelinin yeni bir öğretim tasarımı modeli olup/olamayacağı gerçek bir öğretim tasarımı bağlamında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma iç içe geçmiş çoklu durum çalışması yaklaşımına göre desenlemiştir (Bknz. Şekil 4). Durum çalışması bir durumu, programı, olayı, eylemi, süreci derinlemesine analiz eden araştırma desendir (Creswell, 2014). Yin'e (2009) göre durum çalışması çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak araştırmacıların araştırılan durum ile ilgili ayrıntılı bilgi toplama sürecidir (Yin, 2009). İç içe geçmiş çoklu durum deseninde en az iki farklı durum çoklu analiz birimi ile çalışılarak incelenmektedir (Yin, 2009). Şekil 3'de, ADDIE ve Etkinlik modeli araştırılan durumları; öğretim stratejileri, araçlar, roller, problemler ve hedef belirleme süreci analiz birimlerini ifade etmektedir. Bu çalışmada ADDIE ve Etkinlik modeline göre bu analiz birimlerinin değişimi ayrıntılı olarak incelenmiştir.



Şekil 3: Araştırma Deseni

3.3 Katılımcılar, Katılımcıların Seçimi ve Model Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırmanın katılımcılarını (başlangıç düzeyindeki öğretim tasarımcıları) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü Özel Öğretim Yöntemleri dersine kayıtlı olan 65 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bağlamı öğretim tasarımı süreci etrafında şekillendiği için öğretim tasarımcılarının öğretim teknolojileri alanındaki kavramlara, öğrenme ve öğretim ile ilgili ilkelere, öğretim tasarlama ile ilgili deneyimlere sahip olması önemlidir. Bu nedenle katılımcılar öğretim tasarımı, eğitsel materyal tasarımı ve kullanımı, öğretim ilke ve yöntemleri gibi öğretim tasarlama gerekliliği olan temel dersleri almış olan üçüncü sınıf BÖTE bölümü öğrencilerinden seçilmiştir. Bu kapsamda Özel Öğretim Yöntemleri dersi aktif öğrenme stratejilerine yönelik uygun eğitim ortamlarını tasarlama yönelik çıktılar olduğundan dolayı seçilmiştir. Bu dersin teorik kısmında katılımcılar aktif öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler edinmiştir (Bknz. Ders izlenceleri: Ek.1: Etkinlik modeli, Ek.2: ADDIE modeli). Dersin uygulama kısmında tasarımcılar hem bu stratejileri hem de diğer derslerde öğrenmiş oldukları stratejileri içerisinde barındıran bir öğretim tasarlamış ve gerçekleştirmiştir. Tasarım sürecinde ADDIE modeli ve Etkinlik modeli referans alınmıştır. ADDIE modeli öğretim tasarımında geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilmiş bir model olup; araştırmada Etkinlik modelinin de bir öğretim tasarımı modeli olup olamayacağını ortaya çıkarmada rehber rolü üstlenmiştir. Öğretim tasarımcıları grup halinde çalışmıştır. Gruplar araştırmacı tarafından başlangıçta rastgele oluşturulmuş daha sonra tasarımcılara grup içi ve gruplar arası yer değişikliğinde esneklik sağlanmıştır. Araştırma durum çalışması yaklaşımına göre desenlenmiş ve grupların araştırmacı tarafından belirlenmesi bir kriter özelliği taşımadığı için öğretim tasarımcılarına bu esneklik sağlanmıştır. Aslında öğretim tasarımı sürecinin uzun ve zorlu bir süreç olması ve katılımcıların bu süreçte ortak dili konuşabildiği katılımcılarla çalışması hem araştırma sürecine hem de araştırma sonuçlarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada ADDIE ve Etkinlik modeli olmak üzere iki durum bulunmaktadır. Bu durumlar hem kendi içinde bütüncül olarak hem de birbiri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Katılımcıların tamamı ADDIE modeli ile ilgili kavramsal düzeyde bilgiye sahip olup; bu modeli kullanarak bir öğretim tasarımı sürecinden

geçmemiştir. Katılımcıların önceden almış oldukları dersler sayesinde öğretim tasarlama ile ilgili deneyimi bulunmaktadır. Bu deneyimdeki öğretim tasarımı süreci Kemp, Morrison ve Ross modeli referans alınarak tamamlanmıştır.

ADDIE modelinde toplam grup sayısı 10 olmakla birlikte 32 öğretim tasarımcısı ile birlikte çalışılmıştır. Etkinlik modelinde ise 10 grup ve 33 öğretim tasarımcısı ile birlikte çalışılmıştır.

3.4 Araştırmacının Rolü

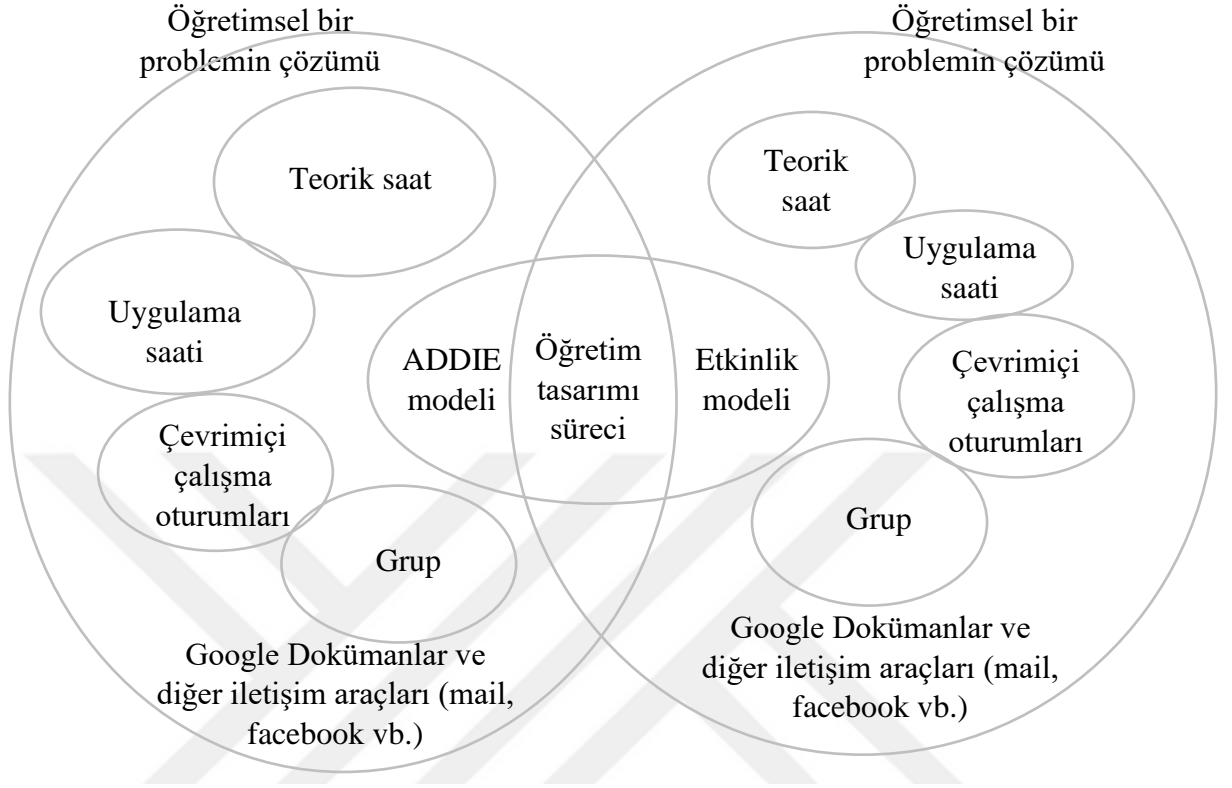
Bu araştırmada olduğu gibi, nitel araştırmalarda araştırmacı sadece izleyici konumunda pasif bir gözlemci değil sürecin bir parçasıdır (Eisner, 1991; Merriam, 1988). Bu çalışma uygulama aşaması sonrası yapılan odak grup görüşmesi dahil olmak üzere yaklaşık 15 hafta sürmüştür. Araştırmacı dersin aktif bir katılımcısı konumundadır ve haftada 4 saat katılımcılarla bir araya gelmiştir. Araştırmacının ana rolü model gruplarına rehberlik yapmak ve onlar için bu süreci kolaylaştırmaktır. Bu kapsamda, araştırma sürecinde model raporlarını tanıtmak, öğretim tasarımcılarının süreç ile ilgili sorularını cevaplamak, raporların doğru bir şekilde doldurulmasını sağlamak, etkili bir öğretim tasarımı için tasarımcıları yönlendirme, gerektiğinde öğretim teknolojileri, öğrenme, materyal geliştirme, programlama gibi alanlarda tasarımcılara bilgi verme ve/veya doğru kaynaklara yönlendirme, grup problemleri için çözüm üretme görevlerini üstlenmiştir. Araştırmacı aslında araştırmada yer alan 20 grubun katılımcısı olmuştur.

Öğretim tasarımcıları ile hem çevrimiçi ortamlarda hem de ders ortamında bir araya gelen araştırmacı bu sayede süreci ve öğretim tasarımcılarını ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırmacı tasarımcılar ile model raporlarını Google Dokümanlar (Microsoft Office gibi Google tarafından geliştirilen web tabanlı ofis paketi yazılımı) üzerinden paylaşmıştır. Bu sayede hem tasarımcı hem de araştırmacılar uygulama saati dışında da araştırma sürecini devam ettirme imkânı bulmuştur. Araştırmacı tarafından model gruplarının raporlar üzerinde yaptığı düzenlemeler takip edilmiş ve gruplara hızlı bir şekilde dönüt verilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı, gruplar ile Google Dokümanlar üzerinden anlık mesajlaşarak onların süreci daha kolay ve kaliteli bir şekilde tamamlaması hedeflemiştir.

Bu araştırmada araştırmacı srec boyunca tasarımcılarla yoğun bir iletişim halinde olmuştur. Araştırmacı sürecin doğal akışını bozmadan sürece dahil olmuş ve araştırma verilerini toplamıştır. Araştırmaya başlamadan önce etik kurul onayı alınmasına rağmen bağlamın doğallığının bozulması ihtimalinden dolayı katılımcılara bir araştırmanın parçası oldukları belirtilmemiştir. Dönem sonunda yapılan odak grup görüşmeleri esnasında katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Grupların tamamının bu sürecin onlara akademik hayatları ile ilgili deneyim kazandırdıklarını belirtmesi hem araştırmacının araştırmaya yönelik inancını ve motivasyonunu arttırmış hem de araştırmanın etik yönünü daha da güçlendirmiştir.

3.5 Ders Bağlamı

Araştırmada temel olarak dört etkinlik yürütülmüştür. Bunlar (1) teorik saat, (2) uygulama saati, (3) evrimii çalışma oturumları ve (4) grup sunumlarıdır (Bknz. Şekil 4). Derse ait ayrıntılı ders izlenceleri Ek 1 (Etkinlik modeli) ve Ek 2’de (ADDIE modeli) paylaşılmıştır. Dersin teorik kısmında ğretim tasarımcılarına aktif öğrenme stratejileri, öğrenme ve ğretim ile ilgili temel kavramlar, temel öğrenme kuramları ve lme ve değerlendirmeye yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmacı dersin teorik kısmına katılmamış sadece uygulama saatine ders yürütücü ile birlikte katılmıştır. Dersin yürütücüsü aynı zamanda tez danışmanıdır. Uygulama saatlerinde tasarımcılara model raporları ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmacı grup sorularını yanıtlamıştır. Araştırmacı tarafından bu süreçte gözlem notları alınmıştır. ADDIE modeli grupları 5 rapor, Etkinlik modeli grupları 6 rapor ile süreci tamamlamıştır. Raporları tamamlamaları için raporların gerektirdiği iş yüküne göre tasarımcılara süre tanınmıştır. Bu süre tasarımcıların performansına göre esnek tutulmuştur. Öğretim tasarımcıları ile raporlar Google Drive üzerinden paylaşılmış ve Google Dokümanlar sayesinde tasarımcılar anlık olarak takip edilmiştir. Tasarımcılara bu kanal üzerinden hızlı dönüt verilmiş ve onlar sorularını araştırmacıya hızlı bir Şekilde iletiştir. Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki iletişim uygulama saatlerinin dışında da devam etmiştir.



Şekil 4: Ders bağlamı

3.6 Öğretim Tasarımcılarının Süreç Hikâyeleri

Bu araştırmada öğretim tasarımcıları raporlama ve uygulama olmak üzere iki aşamalı yoğun bir süreçten geçmiştir. Öğretim tasarımının karmaşık ve sistematik bir süreci gerektirmesi ve içerisinde birden çok işlemi barındırması sürecin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu başlık altında tüm grupların süreç faaliyetlerinin genel çerçevesi verilmiştir. Bu sayede araştırma sürecinin şeffaflığı ve anlaşılabilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

3.6.1 ADDIE Modeli

ADDIE modelini takip eden 10 grubun tasarım süreci ile ilgili açıklayıcı bilgiler ilgili başlık altında verilmiş ve bu süreç Ek 17’de tablolaştırılarak özetlenmiştir.

3.6.1.1 2B Grubu

Grup, hedef kitlenin öğretmen adayı olmasından dolayı sosyal medyanın eğitimde kullanımını konusunu seçmiştir. Bu amaç doğrultusunda derste, altı şapka düşünme tekniğini kullanarak eğitimde sosyal medya kullanımını farklı bakış açılarıyla incelenmiştir.

Dersin girişinde sosyal medyanın eğitimde kullanım örnekleri ile ilgili video izlettirilmiş ve altı şapka tekniği hakkında kısa bir anlatım yapılmıştır. Altı şapka düşünme tekniği etkinliği sırasında sınıf öğretim tasarımcıları tarafından 6 gruba ayrılmış fakat bir grup lideri seçilmemiştir. Gruplardaki herkes atanan şapkaya uygun bir görüş belirtmiştir. Öğrenenlerin süreç içerisindeki katılımı gözlem formu kullanılarak değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları öğrenenlere paylaşılmıştır.

3.6.1.2 2C Grubu

2C grubu yaptığı araştırmalar sonucunda hedef kitlenin algoritma mantığını ve algoritmanın ne olduğunu tam olarak bilmediğini tespit etmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrenenlere algoritma mantığını bir bilgisayar uygulaması kullanarak öğretmeyi hedeflemiştir.

Derste ilk olarak algoritmanın ne olduğu ve nasıl yazıldığı ile ilgili bir konu anlatımı yapılmıştır. Daha sonra öğrenenlere algoritma bilgisini geliştirebileceği yazarlık araçları gösterilmiştir. Dersin ana etkinliği olarak öğrenenlerden algoritma oluşturulabilen bir masaüstü uygulamasını kullanarak verilen problemleri çözmesi beklenmiş ve öğrenenler çözümlerine göre notlandırılmıştır. Kullanılan masaüstü uygulaması öğrenenlerin bilgisayarlarına ders öncesinden kaydedilmiştir.

3.6.1.3 2D Grubu

Grup, hedef kitlenin okuma yavaşlığı yüzünden sınavlarında vakit kaybettiklerini ve bu zaman kaybının onları olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Bunun üzerine onlar için hızlı okuma etkinlikleri ile ilgili kısa bir farkındalık eğitimi tasarlamıştır. Derste, içerisinde hızlı okuma teknikleri ile ilgili uygulamaları da barındıran bir sunum yapılmış ve öğrenenlerle birlikte bu uygulamalar yapılarak bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.6.1.4 2E Grubu

Grup, hedef kitlenin derse katılımlarının çok düşük olduğunu gözlemleri doğrultusunda tespit etmiştir. Bu problemin nedenleri üzerinde araştırmalar yapılmış ve öğrenenin aktif olduğu yöntemlerin eksikliği bir neden olarak tespit edilmiştir. Araştırmalar sonucunda, öğretmen adayları meslek hayatında bu problemle karşılaştığında uygulayabileceği yöntemlerden biri olan Oyunlaştırma yönteminin ne olduğu ve eğitimde nasıl kullanıldığı konusu seçilmiştir. Bu öğretim tasarımının amacı, öğrenenlerin yer aldığı topluluktaki katılım problemini çözmek değil, onlar meslek hayatında bu problemle karşılaştığında neler yapabileceği ile ilgili bir örnek teşkil etmektedir.

Dersin girişinde oyunlaştırma yönteminin ne olduğu, eğitimde nasıl kullanıldığı ve nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Daha sonra Kahoot uygulaması kullanılarak bir oyunlaştırma örneği sınıf ortamında gösterilmiş ve ders sonlandırılmıştır.

3.6.1.6 2G Grubu

Grup tarafından, hedef kitlenin kişisel bilgisayarlarında sildikleri veya kaybettikleri verileri geri getiremedikleri tespit edilmiş ve bu problemi ortadan kaldırmak için veri kurtarma programı olan GETDATABACK programının ne olduğu ve nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Derste ilk olarak kurtarma işleminin ne olduğu ve neden önemli olduğu anlatılmıştır. Dersin sonunda tüm anlatılanları içerisinde barındıran bir Kahoot etkinliği yapılarak anlatım değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenenlerin anlamadığı yerler kısaca tekrar edilmiş ve ders tamamlanmıştır.

3.6.1.7 2H Grubu

2H grubu problem olarak sınıf içi iletişim kopukluklarını belirlemiş ve bu problemi çözmek için bir web sitesi tasarlamıştır. Bu web sitesine öğrenenlerin fikirlerini paylaşabileceği, arkadaşları ile iletişime geçebileceği ve düzenlenen etkinlikleri takip edebileceği alanlar yerleştirilmiştir. Süreç içerisinde herkesin bu web sitesine üye olması sağlanmış ve site üzerinden etkinlikler yürütülmüştür. Bu grupta ders esnasında öğretimsel etkinlik yapılmamıştır. Öğrenenlerle web sitesi kullanımları ve yapılabilecek etkinliklerle ilgili sohbet edilmiş ve süreç sonlandırılmıştır.

3.6.1.8 2I Grubu

Grup, öğrenenlerin lisanslı ve ücretsiz programlar hakkında bilinçlenmesini hedeflemiştir. Derste lisanslı program kullanımının önemi üzerinde durulmuş ve öğrenenlerin lisanssız kullandığı programlar ile aynı işlevde olan birkaç program tanıtılmıştır. Aynı zamanda üniversitenin onlara ücretsiz sağladığı lisanslı program desteklerinden bahsedilmiştir. Öğretim tasarımcıları ders süreci boyunca öğrenenleri lisanslı program kullanmaya teşvik etmeye çalışmıştır.

3.6.1.9 2J Grubu

Grup tarafından öğrenme nesnelерinin ne olduğu ve eğitimde nasıl kullanıldığı konusu seçilmiştir. Bu konu alanyazın incelenerek belirlenmiş fakat hedef kitle üzerinde analizler yapılarak konunun içeriği şekillendirilmiştir. Dersin girişinde öğrenme nesneleri ile ilgili örnekler gösterilmiştir. Daha sonra öğrenme nesnelерinin ne olduğu ve tasarlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında bir konu anlatımı yapılmıştır. Dersin sonunda açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme sınavı yapılmış ve sınav sonuçları öğrenenlerle paylaşılmıştır.

3.6.1.10 2L Grubu

Grup alanyazında araştırmalar yaparak belirlediği öğrenenlerin derslerde başarısız nedenlerini öğretmen adayları ile çözmeyi amaçlamıştır. Dersin girişinde öğretim tasarımcısı tarafından belirlenen ders başarısızlık nedenleri ile ilgili sunum yapılmıştır. Daha sonra işbirlikli öğrenme yöntemindeki grup soruşturması yaklaşımına göre gruplar oluşturulmuş ve her grubun bir problem seçmesi istenmiştir. Gruplar oluşturulurken ders kapsamında var olan grupların aynısı tercih edilmiştir. Seçilen problemler, Google Dokümanlar uygulaması üzerinden tüm

grupların görebileceği ortak paylaşıma açılmış ve gruplardan çözüm önerilerini bu dokümana yazmaları istenmiştir. Ders sonunda grup liderleri buldukları çözüm önerilerini hazırlanan dokümanı kullanarak sunmuş ve bu sunumlar öğretim tasarımcısı tarafından notlandırılmıştır.

3.6.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modelini takip eden 10 grubun tasarım süreci ile ilgili açıklayıcı bilgiler ilgili başlık altında verilmiş ve bu süreç Ek 18’de tablolastırılarak özetlenmiştir

3.6.2.1 1A Grubu

1A grubu, sosyal medyanın eğitimde kullanımı konusuna odaklanmıştır. Grup, hedef kitlelerinin öğretmen adayı olmasına rağmen bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduğunu belirtmiş ve bu problemi düzeltmek amacıyla bir ders tasarımı yapmıştır.

Derste, ana etkinlik olarak “sosyal medya eğitim amaçlı kullanılabilir / kullanılamaz” görüşleri zıt panel tekniği ile tartışılmıştır. Tartışma etkinliğine başlamadan önce; gruplar sosyal medyanın eğitimde kullanılabileceğini düşünenler ve düşünmeyenler olarak ikiye ayrılmıştır. Gruplar görüşlerine göre çapraz olarak yer değiştirdikten sonra her grup bir kez daha kendi içerisinde dört gruba ayrılmıştır. Bu ayırım öğrenenlere bırakılmıştır. Toplamda 2 farklı görüş ve 8 grup ile tartışma etkinliği yürütülmüştür. Gruplardan ikisinin grup lideri öğretim tasarımcısı tarafından seçilmiş ve diğer 6 grup, liderini kendisi seçmiştir. Tartışmayı 2 öğretim tasarımcısı yürütürken, diğer 2 öğretim tasarımcısı da öğrenenleri gözlem formu kullanarak katılım, rol ve kurallara uyum boyutlarına göre değerlendirmiştir. Uygulama sürecinde belirgin olarak bu değerlendirme etkinliği yapılmıştır. Tartışma sonunda öğrenenlere gözlem sonuçları aktarılmış ve uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.6.2.2 1B Grubu

1B grubu, kendi deneyimlerinden de yola çıkarak programlama öğretiminde yaşanan zorlukları konu olarak belirlemiştir. Hedef kitlelerinin programlama dersinde neden başarısız olduklarına yönelik fikir edinmek amacıyla hedef kitleye anket uygulamıştır. Bu anket sonucunda hedef kitlenin İngilizce dil yetersizliğinden dolayı kod bloklarını oluşturamadıklarını tespit etmiştir. Grup, bu problemi çözmek

amacıyla programlamaya ait kavramları içerisinde barındıran bir sözlük geliştirmeye karar vermiştir.

Ders anlatım aşamasında öğrenenlere kod yazma görevleri verilmiş ve öğrenenlerden sözlük kullanarak bu görevleri tamamlamaları beklenmiştir. Öğrenenler ise verilen görevleri sözlüğü kullanmadan tamamlamıştır. Verilen görevlerin çok kolay olması, öğrenenlerin yardım almak istediği durumlarda arkadaşlarından veya internetten faydalanması, geliştirilen sözlüğün daha çok “İngilizce kavram = Türkçe karşılığı” formatında olması bu duruma neden olan faktörlerden bazılarıdır.

3.6.2.3 1C Grubu

Grup, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ders sürecinde yaşadığı problemlerden yola çıkarak alanyazında vurgulanan dört problemi konu olarak belirlemiş ve bu problemlerin öğretmen adayları tarafından çözülmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim tasarımcıları tarafından dört örnek olay hazırlanmış ve sınıf dört gruba ayrılmıştır. Gruplar kendi grup liderini seçmiş ve dersin sonunda her grubun kendine verilen problemi çözmesi beklenmiştir. Tüm gruplar dersin sonunda tartışma notlarından yararlanarak sunum yapmıştır. Dersin sonunda sunumlar üzerinden öğrenenlere herhangi bir geri dönüş verilmemiştir.

3.6.2.4 1D Grubu

1D grubu, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve sınıf disiplini ile ilgili yaşadığı problemler üzerine odaklanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile görüşmeler yaparak öğretim tasarımında üzerinde duracağı alt problem başlıklarını belirlemiştir. Derste balık kılıcı tekniği kullanılarak belirlenen problemlerin nedenleri ve çözüm önerileri öğrenenlerle birlikte incelenmiştir. Her öğrenci sürece bireysel olarak katılmıştır. Ders balık kılıcı tamamlanarak sonlandırılmıştır.

3.6.2.5 1E Grubu

Öğretim tasarımcıları aynı zamanda hedef kitlenin içerisinde yer alan bireyler olduğu için onlar üzerinde eksik olarak gördükleri çoklu ortam tasarım ilkelerinin uygulanması konusunu seçmiştir. Öğrenenlere çoklu ortam tasarım ilkelerinin ne olduğu ve materyal tasarlarken nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Ders başlangıcında çoklu ortam tasarım ilkeleri öğrenenlere bir sunum aracılığıyla anlatılmıştır. Bu anlatım esnasında öğrenenlerle herhangi bir etkileşime (soru–cevap etkinliği vb.) geçilmemiştir. Anlatımdan sonra akıllı tahta üzerinden doğru ve hatalı tasarımlar nedenleri ile birlikte gösterilmiştir. Dersin son etkinliği olan afiş tasarlama etkinliğinde öğrenenler hem bireysel hem de grupsal olarak afiş tasarlamıştır. Afiş tasarlama etkinliği sırasında öğrenenlere rehberlik edilmiştir. Dersin sonunda öğrenenlerin yapmış oldukları afişler toplanarak değerlendirilmiştir.

3.6.2.6 1F Grubu

Grup, öğretmen adayları için eğitimde etkili materyal kullanımı nasıl olmalıdır ile ilgili bir ders tasarımı yapmıştır. Derste ilk olarak eğitimde materyal kullanımının nedenleri hakkında bir sunum yapılmıştır. Daha sonra öğretim tasarımcıları iki tip öğretmen modelini canlandırmıştır. İlk öğretmen modeli elindeki materyali (video ve sunu) ve öğrenme ortamındaki araçları (akıllı tahta, bilgisayar vb.) etkili bir şekilde kullanırken, diğer öğretmen modeli hem araçları hem de materyali (sunu) etkili bir şekilde kullanamamıştır. Bu canlandırmalar yapıldıktan sonra öğrenenler iki öğretmen modelini karşılaştırarak tartışmıştır. Dersin sonunda Katı Modelleme dersini daha eğlenceli hale getirmek için neler yapılabilir temasını barındıran bir hikâye tamamlama etkinliği yapılmıştır.

3.6.2.7 1G Grubu

1G grubu, 1E grubuna benzer nedenlerle etkili sunu hazırlama konusunu seçmiştir. 1E grubuna ek olarak ders içeriğine etkili sunma teknikleri de dahil edilmiştir. Dersin girişinde etkili sunu hazırlama ve sunma kriterleri ile ilgili bir anlatım yapılmıştır. Anlatımın sonrasında etkili sunu hazırlama kriterleri kullanılarak hedef kitlenin önceden hazırlamış olduğu sunular değerlendirilmiştir. Dersin son etkinliği olarak hedef kitleden bir sunu hazırlamaları beklenmiştir. Dersin sonunda

kriterlerden oluşan bir değerlendirme formu kullanılarak bu sunular genel bir şekilde değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları hedef kitle ile paylaşılmıştır.

3.6.2.8 IH Grubu

Grup, bulut teknolojileri ile arşivleme konusu üzerine odaklanmıştır. Bu konu çalışma dosyalarını oluşabilecek herhangi bir tehdit unsuruna karşın daha güvenli bir ortamda saklama yöntemini öğrenenlere göstermek amacıyla seçilmiştir.

Dersin başında bir uygulama sınavında bilgisayarın kapanmasından dolayı bir öğrenenin yaşadığı zorluklar dijital öyküleme aracılığıyla gösterilmiştir. Dijital öykünün izlettirilmesinin ardından öğrenenlere buna benzer başka bir problem yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş ve öğrenen hikâyeleri dinlenmiştir. Daha sonra bulut teknolojilerinden Google Drive teknolojisinin özellikleri ve nasıl kullanılacağı anlatılmış ve ders sonlandırılmıştır.

3.6.2.9 II Grubu

Grup konusunu güncel bir konu olması ve hedef kitlenin dikkatini çekmesinden dolayı DDOS atakları ve bu ataklardan korunma yolları olarak belirlemiştir. Derste ilk olarak DDOS saldırılarının ne olduğu ile ilgili sunum yapılmıştır. Sunumun sonunda öğrenenlere bir problem verilmiş ve araştırma yapmaları için kaynak desteği sağlanmıştır. Dersin bu aşaması bireysel olarak yürütülmüştür. Daha sonrasında öğrenenlerden ikişer/üçer kişilik grup oluşturmaları istenmiştir. Problemin çözümüne yönelik gruplar kendi aralarında tartışmıştır. Gruplar buldukları çözümleri sınıfta paylaşmış ve tartışma sonuçları öğretim tasarımcısı tarafından özetlenmiştir.

3.6.2.10 1L Grubu

Grup, mobil uygulamaların insan hayatındaki rolü üzerine odaklanmış ve hedef kitleyi birçok alanda kendine yer edinen mobil uygulamalar hakkında bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Derste öncelikle mobil uygulamaların ne olduğu ve insan hayatı için önemi ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Daha sonra hedef kitlenin ilgisini çekebilecek mobil uygulamalar tanıtılmış ve mobil uygulamaların yer aldığı (Google Play vb.) ambarlar hakkında bilgi verilmiştir.

3.7 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Veri toplamada Tablo 4’de detaylandırılan çoklu veri toplama araçları (yani model raporları, gözlem formu, görüşme formu) kullanılmıştır. Araştırmacı süreç boyunca gözlem notları tutmuş fakat bu notlar araştırmada ana veri kaynağı olarak değil; süreci açıklamada ve hatırlamada kullanılmıştır. Veri toplama araçları geliştirilirken pilot çalışmalar yapılmış ve uzman desteği alınmıştır.

Tablo 4: Veri toplama araçları

Araştırma sorusu	Alt soruları	araştırma Araçlar	Açıklama / Örnek
1. Etkinlik teorisi öğretimi tasarımı olarak kullanılabilir mi?	1.a. Etkinlik gruplarının öğretimi nasıl şekillenmiştir?	Etkinlik öğretimi gruplarının öğretimi stratejileri nasıl şekillenmiştir? Uygulama aşaması gözlem formu	Uygulama aşamasında grupların takip ettikleri öğretim stratejilerini giriş, ara ve kapanış etkinlikleri kapsamında inceleme “Değerlendirme boyutunu ihmal ettiklerini ders anlatımı öncesi bir gruba verdiğim dönüt sonrası fark ettiler. Daha sonra ders öncesi grup rol değişikliği yapıp hemen 1 kişiyi gözlemci olarak atadılar.” (Araştırmacı – 2D gözlem notları).

Tablo 4: Veri toplama araçları (Devamı)

Araştırma sorusu	Alt araştırma soruları	Araçlar	Açıklama / Örnek
			Grupların raporlama aşamasındayken uygulama esnasında karşılaşılabilecek problemleri ve bu problemlere önlem alma durumlarını inceleme
		Model Raporları	“Bilgisayar bozulması, internet kesilmesi vb. Bunlara çözüm olarak yanımızda yedek bilgisayar, internet, hoparlör vb. eşyalar getirmeyi planlıyoruz.” (2C – analiz raporu).
1. Etkinlik teorisi öğretimi tasarımı model olarak kullanılabilir mi?	1.b. Etkinlik gruplarında problemlerin öngörülme, farkındalık önlemlenebilir durumları değişmiştir?	ve nasıl	Uygulama aşamasında yaşanan problemlerin farkında olma ve önlemlenebilir durumlarına göre inceleme ve raporlarda belirtilen problemlerin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etme
		Uygulama aşaması gözlem formu	“Tartışmanın yönetimi konusunda belirledikleri kurallara uyulmasını sağlama temel yaşadıkları problem oldu.” (Araştırmacı – 1A gözlem notları).

Tablo 4: Veri toplama araçları (Devamı)

Araştırma sorusu	Alt araştırma soruları	Araçlar	Açıklama / Örnek
1. Etkinlik teorisi öğretimi tasarımı modeli olarak kullanılabilir mi?	1.b. Etkinlik modellerinde problemlerin öngörülme, farkındalık önlemlenebilirlik durumları nasıl değişmiştir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Uygulama aşamasında yaşadıkları problemlerle ilgili daha ayrıntılı bilgi edinme ve gözlem sonuçlarını güçlendirme “Tartışma ortamı oluşmadığı için biz son etkinliğimizi yapamadık. Öğrenciler derse katılım göstermedi hiç hayal ettiğimiz gibi olmadı.” (1D – görüşme).
	1.c. Etkinlik modellerinin öğretmen ve öğrenci dağılımları nasıl değişmiştir?	Model Raporları	Raporlama aşamasında öğretmenlere ve öğrenenlere atadıkları rolleri ortaya çıkarma “Bilgisayar öğretmenlerinin; bilgisayar dersinde karşılaştıkları problemleri, bilgisayar öğretmeni adaylarına örnek olay incelemesiyle yaşanmış bir olay gibi aktarmayı ve karşılaşılan problemlere çözüm yolları üretmelerini istiyoruz.” (1C– Adım 1 Raporu).

Tablo 4: Veri toplama araçları (Devamı)

Araştırma sorusu	Alt araştırma soruları	Araçlar	Açıklama / Örnek
	<i>I.c.</i> Etkinlik modelinin öğretmen ve öğrenen rol dağılımları nasıl değişmiştir?	Uygulama aşaması gözlem formu	Uygulama aşamasındaki öğrenen ve öğretmen rollerini inceleme ve raporlarda belirtilen rollerin geçerli olup olmadığını tespit etme “Sınıftaki öğrencilerin önemli bir bölümü anlatılan programda yapılan uygulamayı raporlarda takip etmesi gerektiği belirtilmesine rağmen takip etmedi.” (Araştırmacı – 2G gözlem notları).
<i>I.</i> Etkinlik teorisi öğretimi tasarımı modeli olarak kullanılabilir mi?	<i>I.d.</i> Etkinlik modelinin hedef belirleme süreci nasıl şekillenmiştir?	Model Raporları	Öğretim tasarımcılarının hedef belirleme sürecini inceleme “Hazırladığımız öğretimi tasarımı amacını karşılaştıran programlamada karşılaşılan İngilizce alt yapı eksikliğinin giderilmesidir.” (1B– Adım 1 Raporu).
	<i>I.e.</i> Etkinlik modelinin öğretimsel araç kullanımları nasıl şekillenmiştir?	Uygulama aşaması gözlem formu	Öğretim tasarımcılarının ders anlatımları esnasında kullandıkları öğretimsel araçları inceleme “Derse giriş bölümünde grup hedef kitlenin dikkatini çekebilmek amacıyla öğrenenlere video izletmiştir.” (Araştırmacı – 2B gözlem notları).

3.7.1 Model Raporlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Öğretim tasarımı kısaca öğretimin iyileştirilmesini ve/veya daha etkili öğretim ortamlarının tasarlanmasını hedef alan sistematik ve kompleks bir süreçtir. Öğretim tasarımı modelleri öğretim ortamlarındaki karmaşık bileşenleri analiz etmede ve süreci sistematik bir şekilde yürütmede tasarımcılara yardımcı olmaktadır (Gustafson & Branch, 2002). Bu çalışmada tasarımcılar grup halinde çalışarak; belirledikleri bir öğretimsel problemi çözmek için bir öğretim tasarlamıştır. Bu süreçte iki farklı öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. Tasarımcılar ADDIE modeli ve Etkinlik modeli olmak üzere iki gruba ayrılmış ve bu gruplardaki tasarımcılar da kendi içerisinde 10 gruba ayrılmıştır. Araştırmanın temel odak noktası Etkinlik teorisinin öğretim tasarımı modeli olarak kullanılıp kullanılmayacağını ve ADDIE modeli ile karşılaştırıldığında iki model arasındaki değişen durumları incelemektir. Tasarımcılar ile modelin bileşenlerini yansıtan raporlar paylaşılmıştır. Tasarımcılar bu raporları referans alarak bir öğretim tasarımı sürecinden geçmiştir. Bu nedenle model raporları araştırma için kritik öneme sahip veri toplama araçlarındandır. Etkinlik modelinin raporları Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999); ADDIE modelinin raporları Branch (2009) tarafından önerilen yol haritası baz alınarak geliştirilmiştir. Model raporlarının her bir aşaması ayrı bir rapor olacak şekilde bölünerek öğretim tasarımcılarının rapor yazma süreci ve araştırmacının bu raporları ve tasarımcıları takip etmesi kolaylaştırılmıştır.

3.7.1.1 ADDIE Modeli Raporlarının Geliştirilmesi

Branch'ın (2009) ADDIE modelinin uygulanması için hazırladığı rehber raporların geliştirilmesinde kullanılan ana kaynaktır. ADDIE modeli (1) analiz (Bknz. Ek 4), (2) tasarım (Bknz. Ek 5), (3) geliştirme (Bknz. Ek 6), (4) uygulama (Bknz. Ek 7), (5) değerlendirme (Bknz. Ek 8) olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Modelin raporları 7 aşamalı bir süreçten geçerek tamamlanmıştır (Bknz. Şekil 5). Öncelikli olarak ön rapor taslakları geliştirilmiş ve bu taslaklar üzerinde uzman görüşü alınmıştır. Uzmandan alınan dönütlere göre taslak raporlar güncellenmiştir. Daha sonra sesli düşünme tekniğinden yararlanılarak hedef kitleyi temsil eden 3 kişi ile ilk pilot çalışma yapılmıştır. Sesli düşünme tekniği, bireylerin bir görevi veya işlemi gerçekleştirirken aklından geçen düşünceleri araştırmacının da takip etmesini

sağlamıştır. Bu teknik araştırmada katılımcılara verilen görevi yaparken zorlandıkları ve kafa karışıklığına neden olan noktaların tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılar BÖTE dördüncü sınıf ve öğretim tasarımı dersini alan ikinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Pilot çalışma esnasında katılımcılardan, öğretimsel bir problem belirlemeleri ve bu problemi çözmek için taslak raporları aşama aşama doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların taslak raporları doldururken sesli düşünmesi istenmiş ve ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı katılımcıların anlamadığı noktalarda onlara yardımcı olmuş ve bu noktaları not almıştır. Her bir katılımcı için pilot çalışma yaklaşık 40 dakika sürmüştür. İlk pilot çalışma sonuçlarına göre raporlarda kavramsal değişiklikler ve görevler üzerinde örneklendirmeler yapılmıştır. Örneğin hedef kitlenin analizinde öğretim tasarımcılarından veri toplaması istenmiştir. Pilot çalışmadan gelen sonuçlara göre raporun içerisine veri toplama araçlarına ve hangi verileri toplayabileceğine yönelik ipuçları eklenmiştir. Bu güncellemelerden sonra tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman ile ilk pilot çalışmadan gelen veriler ve raporlar üzerinde ne tür güncellemeler yapıldığı paylaşılmıştır. Uzmandan alınan görüşlere göre raporlar tekrar güncellenmiş ve ikinci pilot çalışma yapılmıştır. İkinci pilot çalışma iki kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışmanın sonuçlarına göre raporlara öğretim tasarımcısının neyi neden yapması gerektiğine yönelik bilgiler eklenmiştir. Güncellemelerden sonra raporlar yeniden uzman kontrolüne gönderilmiştir. Uzmandan alınan dönütlere göre rapor taslaklarına yeniden güncellenmiş ve taslaklar Türkçe dil uzmanına gönderilerek; gelen dönütlere göre model raporlarına son hali verilmiştir.

***ADDIE
modeli***

1. Branch'a (2009) göre ön taslakların hazırlanması
2. Uzman kontrolü ve taslakların pilot çalışmaya hazır hale getirilmesi
3. Pilot çalışma I (3 kişi) ve taslakların düzeltilmesi
4. Uzman kontrolü ve taslakların düzeltilmesi
5. Pilot çalışma II (2 kişi) ve taslakların düzeltilmesi
6. Uzman kontrolü ve taslakların düzeltilmesi
7. Model raporlarının Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmesi
8. Model raporlarının tamamlanması

Şekil 5: ADDIE modeli raporlarının geliştirilme süreci

3.7.1.2 Etkinlik Modeli Raporlarının geliştirilmesi

Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999) tarafından önerilen 6 adımlı yol haritası ders tasarımı unsurlarını içerisinde barındıracak ve hedef kitlenin seviyesine uygun olacak şekilde özelleştirilmiştir. Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999) Etkinlik teorisinin uygulama boyutunu oluşturan kritik bir referanstır. Model raporları oluşturulurken ADDIE modeline benzer aşamalar takip edilmiştir (Bknz. Şekil 6). Etkinlik modelinde kavramsal olarak katılımcıları çok daha fazla zorladığı için bu aşamalardan farklı olarak üçüncü bir pilot çalışma ve uzman kontrolü yapılmıştır. Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999) tarafından önerilen altı adımlı yol haritası yapılan özelleştirmeler sonucunda beş adıma indirgenmiş ve öğretim tasarımcılarının tüm süreci değerlendirdikleri bir değerlendirme adımı eklenmiştir. Etkinlik modeli raporları (1) amaçların tanımlanması (Bknz. Ek 9), (2) etkinlik sisteminin oluşturulması (Bknz. Ek 10), (3) etkinlik yapısının analiz edilmesi (Bknz. Ek 11), (4) arabulucuların tanımlanması (Bknz. Ek 12), (5) etkinlik sisteminin analiz edilmesi (Bknz. Ek 13) ve (6) değerlendirme (Bknz. Ek 14) olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır.

Etkinlik modeli

1. Jonassen ve Rohrer–Murphy'e (1999) göre ön taslakların hazırlanması

2. Uzman kontrolü ve taslakların pilot çalışmaya hazır hale getirilmesi

3. Pilot çalışma I (3 kişi) ve taslakların düzeltilmesi

4. Uzman kontrolü ve taslakların düzeltilmesi

5. Pilot çalışma II (2 kişi) ve taslakların düzeltilmesi

6. Uzman kontrolü ve taslakların düzeltilmesi

7. Pilot çalışma III (1 kişi) ve taslakların düzeltilmesi

8. Uzman kontrolü ve taslakların düzeltilmesi

9. Model raporlarının Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmesi

10. Model raporlarının tamamlanması

Şekil 6: Etkinlik modeli raporlarının geliştirilme süreci

Model raporlarının tamamı tasarımcılar ile aynı anda paylaşılmamıştır. Rapor sırası geldiğinde danışman ve araştırmacı bir araya gelerek o haftanın raporu tekrar gözden geçirilmiştir. İhtiyaç duyulması durumunda raporlarda güncellemeler yapılmıştır. Bu güncellemeler raporun içeriğini değiştiren değil, tasarımcılar için anlaşılmasını kolaylaştıran yeniliklerdir (problem analizinin tablolaştırılması gibi, Bknz. Ek 9: Problem analizi tablosu). Araştırmacının katılımcı ile ilgili deneyimlerine göre model raporlarının yeniden kontrol edilmesi raporların anlaşılabilirliğini arttıran avantajlardan biri olmuştur.

3.7.1.3 Veri Toplama Süreci: Model Raporları

Veri toplama araçları içerisinde tamamlanması en uzun süren ve araştırmacı – gruplar arası etkileşimin en yoğun olduğu veri toplama aracı model raporlarıdır. Araştırma açısından model raporları, uygulama aşaması ve odak grup görüşmelerinin içeriğini de etkileyen kritik bir öneme sahiptir. Model raporları Google Doküman ortamı üzerinden uygulama saatinde gruplar ile paylaşılmıştır. Paylaşılan raporların içerisinde yer alan kavramlarla ilgili kavram etkinliği yapılmış daha sonra raporun içeriği bütüncül olarak açıklanmıştır. Gruplar rapor tanıtıldıktan sonra uygulama saati içerisinde raporlarını yazmaya başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı ve ders yürütücüsü onlara rehberlik sağlamıştır. Bu rehberlik Google Dokümanlar üzerinden devam etmiştir. Gruplar araştırmacıyla internet üzerinden yoğun bir şekilde iletişime geçmiştir. Gruplar en az ikili dönüt sisteminden geçmiştir. Bazı gruplara üçüncü dönüt verilmiş ve raporlardaki içerik tamamlanmaya kadar araştırmacı tarafından dönütler devam ettirilmiştir. Uygulama saatlerinde gruplara bu dönütlerle ilgili bilgiler de verilmiştir. ADDIE modeli grupları beş rapor, Etkinlik modeli grupları altı rapor yazmıştır. Rapor yazmaları için verilen süre rapor içeriğinin ağırlığına, katılımcının ilerleme durumuna göre araştırmacı tarafından süreç içerisinde belirlenmiştir. Tablo 5’de iki model gruplarının rapor tamamlama süreleri gösterilmiştir.

Öğretim tasarımcılarına hem çevrimiçi ortamda hem de uygulama saatlerinde raporları yazarken araştırmacı tarafından rehberlik edilmiştir. Raporlara en az iki kez geri dönüt verilmiş ve raporu düzeltmeleri için onlara süre tanınmıştır. Raporlar gruplarla paylaşılmadan önce uygulama saatlerinde açıklanmıştır. Ek olarak raporların içeriğinde yönlendirici açıklamalar yerleştirilmiştir.

Tablo 5: Raporların tamamlanma süreleri

Raporlar	ADDIE modeli	Etkinlik Modeli
Adım 1	2 Hafta	1 Hafta
Adım 2	2 Hafta	1 Hafta
Adım 3	2 Hafta	2 Hafta
Adım 4	1 Hafta	2 Hafta
Adım 5	2 Hafta	1 Hafta
Adım 6	–	2 Hafta

3.7.2 Uygulama Aşaması Gözlem Formunun Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Öğretim tasarımcıları öğretim tasarımı sürecini raporlama ve uygulama olmak üzere iki aşamada tamamlamıştır. Araştırmanın raporlama aşamasını model raporlarının tamamlanması oluştururken; uygulama aşamasını öğretim tasarımcıların tasarladıkları öğretimi hedef kitleleri ile gerçekleştirmesi oluşturmaktadır. Bu aşamada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *uygulama aşaması gözlem formu* (Bknz. Ek 15) kullanılmıştır. Gözlem “araştırma için seçilen sosyal ortamdaki olayların, davranışların ve eserlerin (artifacts) (nesnelere gibi) sistematik ve ayrıntılı bir şekilde not edilmesi ve kaydedilmesini” (Marshall & Rossman, 1999, s. 107) gerektiren önemli veri toplama yöntemidir. Bu çalışmada araştırmacı ve dersin yürütücüsü tarafından gözlem formu kullanılarak tasarımcıların ders anlatım süreci gözlemlenmiştir. Gözlem formları her grubun raporları referans alınarak gruba özgü olacak şekilde geliştirilmiştir. Her grubun öğretim tasarımı süreci kendisine özgüdür. Bu nedenle hem gözlemcinin işini kolaylaştırmak hem de

daha ayrıntılı gözlem yapabilmek amacıyla raporlardaki öğretim tasarımı süreci gözlem formuna entegre edilmiştir. Bu şekilde araştırmacı raporlar ile uygulama aşamasındaki farklılıklara yönelik noktalar üzerinde daha derin notlar alma ve analizler yapabilme imkanı bulmuştur. Geliştirilen gözlem formu üzerinde uzman görüşü alınmış ve bu görüşlere göre forma son hali verilmiştir.

3.7.2.1 Veri Toplama Süreci: Uygulama Aşaması Gözlemler

Tasarım gruplarının hangi tarihte, kaç kişiye, kaç dakika sunum yaptığı bilgisi Tablo 6'da verilmiştir. Araştırmacı ve ders yürütücüsü gözlem formunu kullanarak grup sunumları esnasında yaşanan problemler, öğretmen rolleri, öğrenen rolleri, öğretimsel yöntem, etkinlikler, araçlar gibi öğretim ortamını oluşturan bileşenlere yönelik gözlem notları almıştır. Sunumlar esnasında gözden kaçan bir durum olması ihtimaline karşılık ses kaydı alınmıştır. Daha sonra araştırmacı alınan ses kaydını dinleyerek kaçırılan noktaları gözlem formuna eklemiştir. Gözlem almanın birden çok eylemi (izleme, not alma, değerlendirme vb.) aynı anda gerektirmesinden dolayı kaçırılan noktaları yakalamada ve gözlemlerden gelen veriyi zenginleştirmede ses kayıtlarının oldukça katkısı olmuştur. Son olarak araştırmacı ve ders yürütücüsü tarafından tutulan gözlemler araştırmacı tarafından bir araya getirilmiş ve var ise farklılıklar üzerinde tartışılarak gözlem notları analize hazır hale getirilmiştir. Ayrıca gözlem sonuçları gruplar ile paylaşılarak hem katılımcı onayı alınmış hem de tasarımcılara yaptıkları sunumlar ile ilgili geri dönütler verilmiştir. Gruplar değerlendirme raporlarını yazarken bu geri dönütlere yer vermiştir.

Tablo 6: Gruplara göre uygulama tarihi, sınıf mevcudu, süresi

Model Adı	Grup adı	Sunum tarihi	Sınıf Mevcudu	Uygulama süresi (dk.)
Etkinlik Modeli	1A	11.04.2017	27	40
	1B	25.04.2017	30	32
	1C	18.04.2017	23	28
	1D	02.05.2017	15	19
	1E	25.04.2017	28	38
	1F	02.05.2017	20	42
	1G	18.04.2017	25	48
	1H	25.04.2017	37	24
	1I	02.05.2017	22	30
	1L	11.04.2017	27	39
ADDIE modeli	2B	25.04.2017	25	30
	2C	18.04.2017	23	40
	2D	02.05.2017	15	40
	2E	25.04.2017	31	31
	2F	02.05.2017	15	45
	2G	11.04.2017	27	26
	2H	02.05.2017	20	35
	2I	25.04.2017	28	25
	2J	18.04.2017	23	45
	2L	11.04.2017	25	45

3.7.3 Odak Grup Görüşmeleri ve Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada görüşmeler öğretim tasarımı sürecindeki problemleri incelemede önemli bir veri kaynağıdır. Çünkü görüşme, iç deneyim, görüşler, değerler gibi doğrudan gözlemlenemeyen olgular için veri toplamayı sağlayan yöntemdir (Gall, Gall & Borg, 2003). Araştırma grupları ile odak grup görüşmesi yapılarak öğretim tasarımı sürecinde yaşamış oldukları problemler, raporlama aşamasında bu problemleri ne kadar öngörebildikleri, bu problemler karşısında nasıl önlem aldıkları gibi tasarımcıların problem odaklı süreç deneyimleri hakkında bilgi alınmıştır. Araştırma süreci boyunca tasarımcıların gruplar halinde çalışmalarından dolayı öğretim tasarımı ortak bir deneyimin ürünü olmuştur. Araştırmacı olarak bu ortak deneyimi problemler açısından daha ayrıntılı incelemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri bireysel bir cevaptan ziyade grup dinamiğini ortaya çıkaran bireyler arası etkileşim sonucu oluşan cevapları yansıtmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada süreç boyunca birlikte çalışan tasarımcıların deneyimlerinin ortak bir ürüne dönüşmesi ve araştırmacı olarak bu deneyimin problemler açısından daha ayrıntılı incelenmek istenmesi odak grup görüşmesinin bu amaç için uygun olduğunu karar vermede önemli bir faktör olmuştur. Odak grup görüşmesi için görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu üzerinde uzman görüşü alınmış ve bu görüşlere göre forma son hali verilmiştir (Bknz. Ek 3).

3.7.3.1 Veri Toplama Süreci: Odak Grup Görüşmeleri

Öğretim tasarımı sürecinin uygulama aşaması tamamlandıktan sonra gruplarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeler sessiz bir ortamda ve tüm grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Grup görüşmeleri en az 15 en fazla 25 dakika sürmüştür. Araştırma sürecinin uzun ve karmaşık olması nedeniyle görüşmeye başlamadan önce gruplara süreç hatırlatması yapılmıştır. Bu hatırlatmalarda yaşadıkları problemler raporları ile karşılaştırılarak özetlenmiştir. Bu sayede görüşmenin bağlamı problemler çerçevesinde şekillendirilmiş ve görüşme sorularına mantıklı bir geçiş sağlanmıştır. Tüm grupların görüşmeleri 1 gün içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmacı görüşmeleri kısa aralar vererek yaklaşık 9 saatte tamamlamıştır.

Araştırmacının süreç boyunca tasarımcılarla yoğun bir etkileşimde olması onlarla ortak bir dili oluşturmada ciddi bir katkısı olmuştur. Görüşmelerde araştırmacıda grubun bir parçası olduğu için grupların hatırlamakta zorlandıkları noktalar araştırmacı tarafından hatırlatılmış bu sayede daha zengin ve problem odaklı verilere ulaşılmıştır.

3.8 Verilerin Analizi

Araştırma boyunca veriler birden fazla analiz biriminde çoklu veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu verileri bütüncül bir şekilde daha anlaşılabilir bir formata dönüştürmek ve analizi kolaylaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından veri analiz aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu araç üzerinde uzman görüşü alınmıştır. Araştırmadaki tüm veriler bu araç kullanılarak sınıflandırılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı tarafından 60 Etkinlik; 50 ADDIE modeline ait olmak üzere 110 rapor, 20 görüşme ve 20 gruba ait uygulama aşaması gözlem notları analiz edilmiştir.

Veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi doğasında nitel yaklaşımı barındıran bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda genellikle veriler bölümlere ve parçalara ayrılarak yorumlanmaktadır (Creswell, 2014). Bu durum dünyayı bir bütün olarak değil onu katmanlarına ayırarak daha ayrıntılı incelemeye ve yorumlamaya benzetilebilir. İçerik analizi bunu sağlayan yöntemlerden biridir. Öncelikli olarak araştırmada yer alan analiz birimlerine (Bknz. Şekil 6) göre ham veriler üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Kodlama içerik analizinin en temel sürecidir ve Strauss ve Corbin (1998) kodlamayı “verilerin kırıldığı, kavramsallaştırıldığı ve teori ile bütünleştirildiği analitik süreç” (s.3) olarak tanımlamıştır. Verilerin kırılmasından kastedilen büyük bir bütün olan verinin indirgenerek çözümlenmesidir. Bu araştırmanın analiz birimleri öğretim stratejileri, araçlar, problemler, roller ve hedef belirleme sürecidir ve bu birimler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemi, tüm veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinden önce genel temalar çıkartılmış –diğer bir deyişle analiz birimleri tema olarak kabul edilmiş– ve bu temalara göre veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ek 21’de veri analizinde kullanılan kategoriler ve alt kategoriler verilmiştir. Örnek bir veri kodlama işlemi Tablo 7’de gösterilmiştir. Temalar analiz öncesi belli olmasına

rağmen alt temaların yani o temaya ait olan alt kategorilerin içeriği analiz edilen verilerden oluşturulmuş ve bu bölümde her bir analiz birimine ait alt kategoriler örneklendirilerek açıklanmıştır.

Tablo 7: Örnek veri kodlama işlemi

Veri kaynağı	Kodlanmış veri	Kod açıklaması
Model raporları	<p>2B: <u>Sosyal medya araçlarının derslere entegre edilmesinin ne gibi katkı sağlayacağını, geleneksel yöntemle yapılan derslere göre ne derece avantajlı olduğunu göstereceğiz</u> (1).</p> <p>Laboratuvar ortamını kullanmayı düşünüyoruz. Sınıf ortamının da kullanılmasında sakınca olmadığını düşünüyoruz. Ama yine de sınıf ortamını, laboratuvar ortamı kullanılmadığı zaman uygun hale getirilmesi ve dersin nasıl işleneceği hakkında fikir geliştirdik. Bu ortamlarda bizlere gerekli materyaller ise <u>Bilgisayar, İnternet, Akıllı Cihazlar ve Projeksiyon</u> (2.1). Bu nedenle <u>dersin laboratuvar ortamında işlenmesi gerekiyor</u> (2).</p>	(1): hedef (2): sınıf ortamı (2.1): araçlar
Görüşme	<p>2J: Biz ders anlatımında öğretmen rollerini çok ayarlayamadık. Bu durumda ortaya çıkan karmaşıklıktan <u>arkadaşlar biraz rahatsız oldu, süreçten koptular, üfleme sesleri çıktı sınıftan</u> (9) arkadaşlarla (<i>grupta yer alan öğretim tasarımcıları</i>) olan etkileşimimizi daha iyi ayarlayabilirdik.</p>	(9): Öngörülemeyen problem

Tablo 7: Örnek veri kodlama işlemi (Devamı)

Veri kaynağı	Kodlanmış veri	Kod açıklaması
Uygulama aşaması gözlemler	<p>2B: <u>Verilen süre içerisinde öğrenciler grup için tartışma ve beyin fırtınası etkinliklerini tamamlayamadılar</u> (4).</p> <p>2E: <u>Oyunlaştırma tekniğinin anlatılması temel odak noktası olması gerekirken Kahoot etkinliği bunun biraz önüne geçti</u> (5). <u>Oyunlaştırma tekniğinin ne olduğu anlatıldı fakat örneklendirilemedi</u> (6).</p> <p>2G: <u>Kullandıkları videoların sesini sınıfa veremediler</u> (7). <u>Çözüm olarak herhangi bir uygulama gerçekleştirmediler. Son olarak videoların tamamını bitirmeden video gösterimini sonlandırdılar</u> (8).</p>	<p>(4), (5), (6): Öngörülme problem</p> <p>(7): Öngörülen problem</p> <p>(8): Probleme yönelik eylem</p>

Tablo 8’de problemler bölümünde kullanılan kategorilerin açıklaması ve genel olarak bilgi vermesi açısından her bir kategorinin içerdiği temel problem başlıkları örneklendirilerek verilmiştir. Problem kavramı, öğretim tasarımcılarının uygulama aşamasında yaşayabileceğini düşündüğü ve/veya yaşadığı problemleri ifade etmektedir. Bu bölümde kullanılan kavramlar *Giriş* bölümünde yer alan *terimlerin tanımı* başlığında açıklanmıştır.

Tablo 8: Problemler bölümü kategorileri ve açıklamaları

Problem Kategorileri	Kategori içeriği	Örnek Problemler
Araçlar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materyallerin uygun olmaması ▪ Sınıf düzeninin uygun olmaması ▪ Teknolojik araç ve gereçlerin (bilgisayar, cep telefonu, internet vb.) öğretmenlerin beklediği performansı göstermemesi ▪ Öğrenme ortamının derse hazır hale getirilmemesi 	Ders başlangıcında kullanılan videonun ses düzeyinin düşük olması, öğrenenlerin program indirmede sıkıntı yaşamaları, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik cihazlarda donanımsal problemler olması vb.
Öğretmen Roller	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretmen rolündeki bireylerin kendi arasındaki uyumsuzlukları ▪ Öğrenenlerin takip edilmemesi ▪ Değerlendirme etkinliklerindeki başarısızlıklar ▪ Öğretmen – öğrenen arasındaki iletişimin sağlanamaması ▪ Öğretmenin sınıf yönetimindeki eksikleri ▪ Öğrenme ortamında kullanılan araçların (bilgisayar tabanlı programlar, akıllı tahta vb.) kullanımı ilgili yetersizlikleri 	Tartışma notları tutulmadığı için görüşleri toparlayamamaları, öğrenen-öğretmen arasındaki iletişimin çok kötü olması, öğrencilere geri dönüt verilmemesi, ders içeriğinin öğrenilip öğrenilmediğinin kontrol edilmemesi vb.

Tablo 8: Problemler bölümü kategorileri ve açıklamaları (Devamı)

Problem Kategorileri	Kategori içeriği	Örnek Problemler
Öğrenen rolleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrenenlerin verilen rolleri gerçekleştirilememesi /kabul etmemesi/ yeni rol arayışlarına girmesi ▪ Öğrenenlerin sınıf ortamında uyması gereken kurallara uymaması 	Öğrenenlerin fikir üretmemesi, öğrenenlerin öğretmen yönlendirmelerine uymamaları, katılımcıların web sitesine üye olmaması, öğrenenlerin bireysel olma kuralına dikkat etmemeleri
İçerik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretim hedefleri ile ilgili problemler ▪ Öğrencilerin ön bilgilerinin bilinmemesinden kaynaklanan problemler ▪ Katılımcı hedefleri-öğrenen hedefleri arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanan problemler 	<p>“Öğrencilerin kaynakları araştırması ve konuyu kavraması zaman alabilir ve ders işlenişini süreç bakımından sekteye uğrayabilir.”</p> <p>“Yabancı öğrenciler algılamada güçlük çekiyorsa akranlarından daha az hedeflere ulaşabilir.”</p> <p>“Anlatacağımız konuyu daha önceden bilen katılımcılar çıkabilir.”</p>
Öğrenen Motivasyonu*	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrencilerin ön yargıları ▪ Konuya yönelik olumsuz tutumları ▪ Öğrenenin ders sürecini takip etmemesi ▪ Öğrenenin isteksizliği 	Ders anlatımı esnasında öğrenenlerin görüşlerini paylaşmak istememesi, öğrenenlerin ders sürecinden kopması, öğrenenlerin derse katılmamak istememesi vb.

*Bu kategorideki motivasyon kavramı, Illeris'in (2007) kullandığı öğrenmenin üç boyutundan biri olan teşvik etme (incentive dimension) kavramı ile eş anlamda kullanılmıştır. Motivasyon / teşvik etme boyutu, *kaliteli bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan mental enerjinin sağlanması ve yönlendirilmesidir* (Illeris, 2009, s.10). Teşvik etme, duygular, motivasyon ve isteklilik kavramını içerisinde barındıran bir kavramdır (Illeris, 2007). Bu çalışmada motivasyon kavramının tercih edilmesinin nedeni bu kavramın alanyazında kategoride ifade edilen anlamda daha yaygın bir şekilde kullanılmasıdır.

Tablo 9’da roller bölümünde kullanılan kategoriler ve açıklamaları örneklendirilerek verilmiştir. Roller kavramı ders ortamında öğrenenlerin ve öğretmenlerin yürüttükleri eylemleri ifade etmektedir. Bu bölümde kullanılan kavramlar *Giriş* bölümünde yer alan *terimlerin tanımı* başlığında açıklanmıştır.

Tablo 9: Öğretmen ve öğrenen rol kategorilerinin tanımları

Özne	Rol Kategorileri	Kategori içeriği	Örnek roller
Öğretmenler	Öğretimsel amaçlı eylemler	Doğrudan aktarımı ile ilgili olan eylemler	<p>“Tartışma etkinliği öncesinde akıllı tahta yardımıyla örnek videolar izletilecek, ön bilgiler verilecek.” (1A, model raporları)</p> <p>“Örnek olaylar öğrenen açık ve anlaşılır şekilde aktarılmalıdır.” (1C, model raporları)</p>
	Rehberlik amaçlı eylemler	<p>Öğrenen rollerinin devamlılığı için yürütülen eylemler</p> <p>Öğrenenleri yönlendirme ve teşvik etmeye yönelik eylemler</p> <p>Doğrudan aktarımı ile ilgili olmayan, ders ortamının devamlılığı için yürütülen eylemler</p>	<p>“Aralarından problem olan öğrencileri yakın mesafelerde oturtmamalıdır.” (1H, model raporları)</p> <p>“Gruplar içerisinde sözcü, yazıcı vs. seçme sorunlarında öğretim tasarımcısı tarafından belirlenir ve bu sorun çözülür.” (1A, model raporları)</p> <p>“Probleme çözüm yolu bulamayan gruplar için ipuçları ve dönütler vererek çözüm yolunu bulmalarına yardımcı oluruz.” (2L, model raporları)</p>

Tablo 9: Öğretmen ve öğrenen rol kategorilerinin tanımları (Devamı)

Özne	Rol Kategorileri	Kategori içeriği	Örnek roller
Öğretmen ve öğrenenler	Değerlendirme amaçlı eylemler	Öğretim sürecinin değerlendirilmesi için yürütülen eylemler	<p>“<i>Online okuma testleri yaptırılacaktır.</i>” (2D, model raporları)</p> <p>“<i>Dersten önce verilen ankete katılacaklardır.</i>” (1A, model raporları)</p> <p>“<i>Katılımcılara sunu yaptırılarak hazırlanan değerlendirme kriteri ile katılımcı değerlendirilecektir.</i>” (1G, model raporları)</p>
Öğrenenler	Dinlemeye yönelik eylemler	Öğrenenin doğrudan sürecin içerisinde yer almadığı eylemler diğer bir deyişle ders kontrolünün öğretmen odaklı olduğu aşamalar	<p>“<i>Öğrenci ise anlatılanları dikkatli bir şekilde dinlemeli.</i>” (2J, model raporları)</p> <p>“<i>Dersin başında anlatılan sunuyu dinleyecektir.</i>” (2H, model raporları)</p> <p>“<i>Uygulama esnasında uygulama adımlarını takip etmeli, gereksiz konuşmalara sebep olmamalıdır.</i>” (2F, model raporları)</p>
Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	Öğretim tasarımcısı tarafından tasarlanan etkinlikleri tamamlama amacı ile yürütülen eylemler		<p>“<i>Katılımcılardan örnek mobil uygulamayı yüklemeleri ve kullanmaları istenecektir.</i>” (1L, model raporları)</p> <p>“<i>Öğretilenler üzerinden uygulamalı olarak kişisel okuma hızını ölçme uygulaması yapılacaktır.</i>” (2D, model raporları)</p>

Tablo 10’da öğretim stratejileri bölümünde kullanılan kategoriler ve açıklamaları örneklendirilerek verilmiştir. Öğretim stratejileri hedef odaklı yürütülen bir faaliyet dizisinin oluşturduğu anlamlı bir bütün olarak ifade edilebilir. Bu bölümde kullanılan kavramlar *Giriş* bölümünde yer alan *terimlerin tanımı* başlığında açıklanmıştır.

Tablo 10: Öğretim stratejileri bölümünde kullanılan kategoriler ve açıklamaları

Öğretim stratejileri kategorileri*	Kategori içeriği	Örnek etkinlikler
Giriş etkinlikleri	Beklentiler hakkında bilgi verme, Ders sürecini açıklama, Dikkat çekme, Etkinlik için hazırlık yapma, Öğrenen rollerini açıklama, Ders kurallarını aktarma	“Grup ders sürecinin başında problem durumunu açıklamış ve bir video kullanarak bu durumu örneklendirmiştir.” (1H, gözlem notları)
Ara etkinlikler	Etkinliklere hazırlık yapma, Altı şapkalı düşünme etkinliği, Bireysel uygulama, Anlatım etkinliği, Soru – cevap etkinliği, Grup çalışması etkinliği, Geribildirim, Ürün sunumu etkinliği, Gösterip yaptırma etkinliği, Balık kılıcı, Drama etkinliği, Geribildirim	“Derste ilk olarak oyunlaştırma tekniğini anlatan bir anlatım etkinliği yürütüldü daha sonra oyunlaştırma mantığının somutlaştırılması için örnekler gösterildi.” (2E, gözlem notları)
Kapanış Etkinlikleri	Etkinlik sonuçlarının hedef odaklı özeti, Ders sürecinin hedef odaklı özeti, Ders sürecinin özeti, Değerlendirme, Geribildirim	“Grup tüm ders sürecini öğrenenlere hedefleri yeniden hatırlatarak özetlemiştir.” (2D, gözlem notları)

* Bu kategoriler oluşturulurken Branch (2009) tarafından önerilen öğretim stratejileri aşamaları referans alınmıştır.

3.9 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, bir araştırmanın kalitesini belirlemede önemli olan süreçleri ifade etmektedir. Araştırmaların geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması bir süreci gerektirir ve bu süreç çalışma sonuçlandırılana kadar devam eder. Her ne kadar geçerlilik ve güvenilirliği sağlamada alanyazında belirgin önlemler yer alsada da araştırmacının süreç boyunca veri kaybetmemek, objektifliğini korumak, okunabilir ve yorumlanabilir veri üretmek, süreç bileşenlerini açıklamak gibi yürütmüş olduğu eylemler de geçerlilik ve güvenilirliği sağlayan önlemler grubuna girmektedir. Bu kapsamda bu bölümde araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından alınan önlemler açıklanmıştır.

Bu araştırma iç içe geçmiş çoklu durum yaklaşımına göre desenlenmiştir. Bu desenin seçilme nedeni ve deseni oluşturan durumlar alanyazın ile desteklenerek açıklanmıştır. Bu araştırmada öğretim tasarımı süreci farklı iki model açısından incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların ve Özel Öğretim Yöntemleri dersinin seçilme nedeni ve özellikleri araştırma bağlamı ile ilişkilendirilerek verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda seçilen ders ve katılımcılar öğretim tasarımının gerçek bağlamına uygundur. Bağlama uygun bir araştırma durum çalışmalarının gerekliliklerinin biridir (Yin, 2009). Bu doğal bağlamı bozmamak ve gözlemci etkisini de azaltmak amacıyla araştırma sürecinin başında katılımcılara bir araştırma sürecinin parçası oldukları söylenmemiştir. Tüm veri toplama süreci tamamlandıktan sonra onlar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcı onayı alınmıştır (McMillan & Schumacher, 2010). Aynı zamanda araştırma süreci başlamadan; araştırmanın uygun olduğuna yönelik etik onay alınmıştır. Araştırmanın verileri çoklu kaynaklar aracılığı ile toplanmıştır. Bu araçların kullanılma amacı, geliştirilme süreci ve verilerin bu araçlarla nasıl toplandığına yönelik bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir (McMillan & Schumacher, 2010; Miles & Huberman, 1994). Uygulama aşamasında ses kaydı alınmış ve bu şekilde gözlem yaparken kaçırılan noktalar gözlem formlarına eklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda büyük miktarda verilere ulaşmak mümkündür. Özellikle bu araştırmada veri toplama süreci sonunda grup sayısının fazla olması ve çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması nedeniyle çok büyük oranda veri ile karşılaşılmıştır. Bu verileri daha kolay anlaşılabilir duruma getirebilmek amacıyla veri analiz aracı geliştirilmiş ve tüm veriler uygun bölümlere yerleştirilmiştir. Veri analizlerine bu aşamadan sonra başlanmıştır. Bu araç veri analizleri daha sistematik bir Şekilde yürütülmesini kolaylaştırmıştır. Daha sonra veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiş ve içerik analizinin her aşaması açıklanmıştır (Merriam, 1998). Ayrıca içerik analizi sonucunda oluşturulan kategoriler örneklendirilerek yöntem bölümünde verilmiştir.

Veri toplama sürecini daha kaliteli bir Şekilde yürütebilmek amacıyla acemi ğretim tasarımcıları için süreci kolaylaştıracak iyileştirmeler tasarlanmıştır. Bunlar, kavram etkinliklerinin yapılması, model raporlarında dikkat edilen unsurların vurgulanması, neyi neden yaptıklarının sürekli hatırlatılması ve raporlara bununla ilgili notların eklenmesi, yoğun bir Şekilde geri dönüt verilmesi, puanlandırmanın öğrenen motivasyonunu düşürmemesi için iki hatta bazen üç kere yapılması ve raporların bütünlüğü bozulmadan aşamalandırılarak öğrenenlere verilmesi olarak sıralanabilir.

Bir araştırmacının katılımcılarla birlikte araştırılan duruma yönelik kazandığı ortak deneyim bulguların doğruluğunu ve geçerliliğini doğru orantılı olarak arttırmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırma hem araştırmacının hem de katılımcıların çok yoğun bir süreçten geçtiği ortak işbirliği sonucunda tamamlanmıştır. Bu durum araştırmacı için anlık veri analizini ve veriler üzerindeki kontrolü kolaylaştırmıştır (McMillan & Schumacher, 2010). Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinin bir parçası haline araştırmacının rolü ve yürüttüğü etkinlikler betimlenmiştir (McMillan & Schumacher, 2010). Araştırmacı rolünün betimlenmesine ek olarak, model gruplarının süreç hikayeleri yöntem bölümüne eklenmiş ve uygulama aşamasını özetleyen tablolar ek olarak paylaşılmıştır (Bknz. Ek 17; Ek 18).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular araştırma sorularına göre kategorilendirilerek sunulmuştur. Bu bölüm hedefler, öğretim stratejileri, araçlar, roller ve problemler olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır.

4.1 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Hedef Belirleme Süreçlerindeki Değişim

Etkili öğretim hedefleri paydaşların da içerisinde yer aldığı ortak karar verme süreci sonunda oluşur ve belirlendiği bağlama ve duruma özgü bir yapıya sahip olur (Branch, 2009). Bu nedenle hedef belirleme sürecinde öğretim tasarımcılarının hangi paydaşlarla neden görüştüğünün ve bu süreçte hedef kitleyi nasıl konumlandığına ilişkin incelenmesi önemlidir. Bu kapsamda öncelikli olarak öğretim tasarımcılarının hedefleri verilmiş; daha sonra hedef belirleme aşamasında hedef kitlenin konumu ve bu süreçte öğretim tasarımcısının kimlerle neden iletişime geçtiği incelenmiştir. Son olarak ADDIE ve Etkinlik modeli gruplarının hedef belirleme süreçleri karşılaştırılmıştır.

4.1.1 ADDIE Modeli

ADDIE modeli gruplarının seçtikleri konu alanı ve bu alana ait hedef listesi Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 10'a göre gruplar programlama, sosyal ağ ve eğitim, öğretmenlik meslek yeterlilikleri, hızlı okuma teknikleri, oyunlaştırma, veri kurtarma, sınıf içi etkileşim, lisanslı ve lisansız programlar ve öğrenme nesneleri konularını seçmiştir. ADDIE modelinde toplam 18 hedef tanımlanmıştır. Öğretim tasarımcılarının konularını seçerken ve hedeflerini belirlerken yaptıkları işlemler incelenmiş ve ortaya 4 farklı yol haritası çıkmıştır. Bunlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 11: ADDIE modeli hedefler

Konu alanı	Grup	Hedefler		
Programlama	2C	Algoritmanın programlama ile olan ilişkisi hakkında bilgi vermek Algoritma yazım sürecini kavramasını sağlamak		
	2F	Ders sonunda veri tipleri ve döngülerini birbirinden ayırt edilebilecek duruma gelmesini sağlamak		
Sosyal ağ ve eğitim	2B	Sosyal medyanın derslere nasıl aktarılacağı öğretmek Sosyal medyanın olumlu olumsuz yönlerini göstermek Sosyal medyanın yararlarını ve zararlarını öğretmek Sosyal medyayı yararlı kullanabilmesi sağlamak		
		Mesleki yeterlilikler	2L	Ders başarısızlık nedenleri hakkında bilgilendirmek Ders başarısızlık nedenlerine çözüm üretmesini sağlamak
		Hızlı okuma teknikleri	2D	Hızlı ve etkili okuma tekniklerini öğretmek
		Oyunlaştırma	2E	Oyunlaştırmayı öğretmen adaylarına tanıtmak
Veri kurtarma	2G	Veri kurtarma hakkında bilgi vermek Öğrenciyi GETDATABACK ve benzeri programlar hakkında bilgilendirmek		
Sınıf içi etkileşim	2H	Hedef kitlenin birbirleriyle paylaşımlarda bulunmasını teşvik etmek		
Lisanslı ve lisansız programlar	2I	Hedef kitleyi lisanslı ve lisansız programlar hakkında bilgilendirmek Hedef kitleyi lisanslı program kullanmaya teşvik etmek		
Öğrenme nesnelere	2J	Öğrenme nesnelere hakkında bilgilendirmek		

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretim tasarımcıları konu belirlerken literatür ve kendi gözlemleri olmak üzere iki çeşit kaynaktan yararlanmışlardır. Gruplar tarafından hedef belirleme sürecinde 3 farklı yol takip edilmiştir. Bunlar:

1. yol: *Literatürden yararlanarak konunun belirlenmesi–Hedeflerin tanımlanması:* Bu yolu takip eden grup öncelikli olarak yaptığı literatür taraması sonuçlarına göre konu alanını belirlemiş daha sonra hedefleri tanımlamıştır.

2. yol: *Gözlemlerden yararlanarak konunun belirlenmesi–Hedeflerin tanımlanması:* Bu yolu takip eden 8 grup hedef kitle üzerinde gerçekleştirdiği gözlemler sonucunda konusunu belirlemiş daha sonra hedeflerini tanımlamıştır.

3. yol: *Gözlemlerden yararlanarak konunun belirlenmesi–Hedeflerin konu alan uzmanı ile tanımlanması:* Bu yolu sadece bir grup takip etmiştir. Grup hedef kitle üzerindeki gözlem sonuçlarından hareketle konusunu belirlemiş daha sonra bu konu hakkında uzman birine danışarak hedeflerini tanımlamıştır.

Grupların takip ettikleri yol haritaları incelendiğinde (Bknz. Tablo 11) ADDIE modelinde en fazla takip edilen yol ikincisidir. Bu yolda öğretim tasarımcıları gözlemleri doğrultusunda konuyu belirledikten sonra hedefleri tanımlamıştır. Hedefler belirlenirken konu alan uzmanı ile iletişime geçen tek bir grup olmuştur.

Tablo 12: Öğretim tasarımcılarının hedef belirleme aşamaları

Yol Numarası	Yollar	n
1	Literatürden yararlanarak konunun belirlenmesi–Hedeflerin tanımlanması	1
2	Gözlemlerden yararlanarak konunun belirlenmesi–Hedeflerin tanımlanması	8
3	Gözlemlerden yararlanarak konunun belirlenmesi–Hedeflerin konu alan uzmanı ile birlikte tanımlanması	1

Hedef belirleme sürecinin önemli unsurlardan birisi de paydaşlardır. Tablo 13’de bu süreçte öğretim tasarımcılarının görüştüğü paydaşlar ve görüşme nedenleri verilmiştir. Tasarımcılar ders yürütücüsü ve araştırmacı, konu alan uzmanı, hedef kitle ve akran olmak üzere 4 farklı paydaş ile iletişime geçmiştir. Bu iletişimi sağlamada anket, görüşme ve gözlem veri toplama yöntemlerinden biri veya birkaçı birlikte kullanılmıştır. Ders yürütücüsü ve araştırmacıya sadece konuya yönelik onay alma amacıyla başvurulmuştur. Konu alan uzmanı ile hedefleri belirlemek, konuya yönelik görüş almak ve konu ile ilgili bilgi edinmek amacıyla görüşülmüştür. Öğretim tasarımcılarının en fazla görüştüğü paydaş hedef kitledir. Hedef kitle ile çoğunlukla konu hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek (n = 6) ve konuya yönelik görüşlerini almak (n = 7) amacıyla iletişime geçilmiştir. Bu iletişim sürecinde hedef kitleyi tanımlayıcı çeşitli veriler toplanmasına rağmen bu veriler hedefler oluşturulurken kullanılmamıştır. Tablo 12’de de görüldüğü gibi ADDIE modeli gruplarının çoğu (n=9) konuya karar verdikten sonra hedeflerini belirlemiştir.

Tablo 13: Hedeflerin belirlenme aşamasında iletişime geçilen kişiler ve geçme nedenleri

Paydaş	n _{paydaş}	Neden	n _{neden}
		Hedefleri belirlemek	1
Konu alan uzmanı	4	Konuya yönelik görüşlerini almak	1
		Konu hakkında bilgi edinmek	2
Ders yürütücüsü ve araştırmacı	6	Konuya yönelik onay almak	6
Akranlar	1	Konuya yönelik görüşlerini almak	1
		Konu hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek	6
		Konuya yönelik görüşlerini almak	7
Hedef kitle	7	Meslek tercihi	3
		Demografik bilgiler (cinsiyet)	3
		Konuya yönelik inanışları	2
		Konu hakkındaki deneyimleri	2

4.1.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modelinde öğretim tasarımcıları programlama sosyal ağ ve eğitim, mesleki yeterlilikler, mesaj tasarımı, dijital ders materyalleri, bulut teknolojileri, DDOS saldırıları ve mobil uygulama konularını seçmiştir. Bu konulara yönelik belirlenen hedefler Tablo 14’de verilmiştir. Etkinlik modelinde toplam 22 hedef tanımlanmıştır.

Tablo 14: Etkinlik modeli hedefleri

Konu alanı	Grup	Hedefler
Programlama	1B	İngilizce alt yapı eksikliğinden kaynaklanan kod yazma problemlerini iyileştirmek Bildiği kavramlarla ilişki kurabileceği başka kavramlarla tanıştırmak
Sosyal ağ ve eğitim	1A	Sosyal ağların bilgi amaçlı kullanılmasını sağlamak Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanılmasını sağlamak Sosyal ağların kullanılması konusunda bilinçlendirmek
Mesleki yeterlilikler	1C	Bilgisayar dersinde karşılaşılan problemlere çözüm üretmelerini sağlamak
	1D	Meslek hayatında karşılaşılabilecekleri disiplin sorunları hakkında bilgilendirmek
Mesaj tasarımı	1E	Uygun renk seçimi yapmasını sağlamak Doğru alan kullanımına dikkat etmesini sağlamak Vurgu stratejilerini etkili kullanırmak
	1G	Anahtar kelime belirleyebilmesini sağlamak Kaynakça oluşturabilmesini sağlamak Maddeleme kurallarına dikkat etmesini sağlamak

Tablo 14: Etkinlik modeli hedefleri (Devamı)

Konu alanı	Grup	Hedefler
Dijital ders materyalleri	1F	Ders planına uygun materyal seçmeyi öğretmek Materyali ders sürecinde etkili bir şekilde nasıl kullanacağını öğretmek
Bulut Teknolojileri	1H	Öğrencileri bulut teknolojileri hakkında bilgilendirmek Google Drive uygulamasını tanıtmak Google Drive uygulamasında yedekleme yapmayı öğretmek
DDOS saldırıları	1I	DDOS hakkında bilgilendirmek DDOS saldırısına maruz kaldığında bunun tespitini yapabilmesini sağlamak DDOS saldırısına karşı koyabilmesini sağlamak
Mobil uygulamalar	1L	Mobil uygulamalar hakkında bilgi vermek

Etkinlik modelindeki grupların hedef belirleme aşamaları incelendiğinde 3 farklı yol haritası ortaya çıkmıştır. Tablo 15'e göre grupların tamamı konularına kendi gözlemleri doğrultusunda karar vermiş ve 3 farklı yoldan hedeflerini belirlemiştir. Bunlar:

1. yol: *Gözlemler doğrultusunda konunun seçilmesi–Konuya yönelik literatürün taranması–Hedef kitleden konuya yönelik veri toplanması–Gözlem, literatür ve hedef kitleden toplanan verilerin birleştirilerek hedeflerin netleştirilmesi:* Bu yolu takip eden 6 grup hedef belirleme sürecine gözlem sonuçları ile başlamış ve konularını bu sonuçlara göre belirlemiştir. Daha sonra önce literatür sonra hedef kitleden konu ile ilgili veriler toplamış ve son olarak tüm bu verileri birleştirerek hedeflerini tanımlamışlardır.

2. yol: Gözlemler doğrultusunda konunun seçilmesi – Hedef kitleden konuya yönelik veri toplanması – Gözlem sonuçları ve toplanan veriler birleştirilerek hedeflerin netleştirilmesi: Bu yolu 3 grup takip etmiştir. Gruplar, gözlemlerinden hareketle konuyu belirlemiş daha sonra hedef kitleden bu konuya yönelik veri toplamış ve son olarak gözlem sonuçları ile bu veriler birleştirilerek hedefler tanımlanmıştır.

3. yol: Gözlemler doğrultusunda konunun seçilmesi – Hedef kitleden konuya yönelik (görüşleri, inanışları, ihtiyaç durumu vb.) veri toplanması –konu alan uzmanı ile birlikte hedefleri netleştirilmesi: Bu yolu takip eden bir grup hedef belirleme sürecine gözlem sonuçları ile başlamış ve konusunu bu sonuçlara göre belirlemiştir. Daha sonra hedef kitleden konu ile ilgili veriler toplamış ve son olarak tüm bu verileri birleştirilerek konu alan uzmanı ile birlikte hedeflerini tanımlamıştır.

Bu 3 yol haritasından en fazla takip edileni birincisidir. Yolların tamamında hedef kitleden veri toplanmış ve toplanan veriler hedeflerin alt yapısını oluşturmuştur. Veriler gözlem, görüşme ve anket aracılığıyla toplanmış; gruplardan 6'sı literatürden de yararlanmıştır.

Tablo 15: Öğretim tasarımcılarının hedef belirleme aşamaları

Yol Numarası	Yollar	n
1	Gözlemler doğrultusunda konunun seçilmesi – Konuya yönelik literatürün taranması – Hedef kitleden konuya yönelik veri toplanması – Gözlem, literatür ve hedef kitleden toplanan verilerin birleştirilerek hedeflerin netleştirilmesi	6
2	Gözlemler doğrultusunda konunun seçilmesi – Hedef kitleden konuya yönelik veri toplanması – Gözlem sonuçları ve toplanan veriler birleştirilerek hedeflerin netleştirilmesi	3
3	Gözlemler doğrultusunda konunun seçilmesi – Hedef kitleden konuya yönelik veri toplanması – konu alan uzmanı ile birlikte hedefleri netleştirilmesi	1

Öğretim tasarımcıları hedeflerin belirlenmesi aşamasında bazı paydaşları sürece dahil etmiştir. Tablo 16’da bu paydaşlar ve görüşme nedenleri verilmiştir. Ders yürütücüsü ve araştırmacıya seçmiş oldukları konuların uygunluğunu onaylatmak için danışılmıştır. Gruplardan sadece biri konu alan uzmanı ile hedefleri belirlemek amacıyla görüşmüştür. En fazla iletişime geçilen paydaş hedef kitle olmuştur.

Tablo 16: Etkinlik modeli hedef belirlenme aşamasında iletişime geçilen kişiler ve geçilme nedenleri

Paydaş	n _{paydaş}	Neden	n _{neden}
Konu alan uzmanı	1	Hedefleri belirlemek	1
Ders yürütücüsü ve araştırmacı	10	Konuya yönelik onay almak	10
		Konuya yönelik tercihlerini belirlemek	1
		Meslek tercihi	4
		Öğrenmeyi isteme durumunu tespit etmek	1
Hedef kitle	10	Kişilik özellikleri	2
		Konuya yönelik deneyimleri	5
		Konuya yönelik inanışları	8
		Katılımcı hedefleri	10
		Konu ile ilgili önbilgileri tespit etmek	3

Grupların tamamı hedef kitleden topladıkları verileri hedef belirlerken referans almıştır. Gruplar arasında hedef kitleden toplanan veriler değişmiştir. Bu veriler, konuya yönelik tercihleri, meslek tercihi, öğrenmeyi isteme durumu, kişilik özellikleri, konuya yönelik deneyimleri, konuya yönelik inanışları, katılımcı hedefleri, konu ile ilgili önbilgileri olarak sıralanmıştır. Gruplar arası ortak olan nokta grupların tamamının katılımcıların hedeflerini de sürece dahil etmesidir. Bu aşamada gruplar katılımcıların hedefleri ile kendi ön hedefleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve inceleme sonuçlarına göre hedefleri revize etmiştir. Gruplardan birinde bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

“Hedeflerimizi oluştururken katılımcılarla fikir ayrılıklarına elbette düştük. Katılımcı daha çok öğretim tasarımı ile halledilemeyecek sorunlar önümüze sunmuştur. Örneğin ders eğitmeninin ilgisizliği, bu bölümden mezun olduğunda bu işi yapmayacağı düşüncesi gibi... Hedefimizi katılımcıya aktardığımızda aldığımız dönütler olumlu yöndedir. Keza bizden de istekleri bulundu. Biz tek bir programlama dili için sözlük geliştirmeyi düşündük. Kendileri farklı programlama dillerinde de kullanabilecekleri daha büyük bir sözlük geliştirmemizin onlar için daha iyi olabileceğinden bahsettiler. Biz öğretim tasarımcıları da katılımcıların istekleri doğrultusunda bir materyal geliştireceğiz.” (1B, model raporları)

Başka bir grup ise hedef kitleyi sürece dahil etmesinin nedenini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zira iyi bir ilişki bağı kurulmadığı (hedef kitle ve öğretim tasarımcısı arasında) müddetçe hedeften şaşma ve etkinlik sonucunda hedeflerden hiçbirine ulaşamama, öğrenene gerekli aktarım yapamama ve bu yüzden de öğrenende bir bilgi birikimi olmamasına, çözüm yolları üretememesine sebep olur ve etkin bir ders süreci olmasına engel olur. Fakat iyi bir bağ kurulmuşsa – yani öğrenen kitle iyi tanınıyor ise güçlü bir ders izlencesi tamamlanmış olur, kazanımlar hedef kitle dahilinde yerli yerinde kazandırılmış olur.” (1D, model raporları)

4.1.3 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Hedef Belirlenme Süreci Açısından Karşılaştırılması

ADDIE modeli grupları ve Etkinlik modelindeki grupları sırasıyla 18 ve 22şer hedef belirlemiştir. Hedef belirlenme sürecinde görüştüğü paydaşlar açısından incelendiğinde ADDIE modelindeki gruplar konu alan uzmanları ile daha fazla görüşmüştür (n = 4). İki model arasındaki ortak noktalardan birisi hedeflerin belirlenmesi amacıyla konu alan uzmanına söz hakkı veren bir grubun olmasıdır. ADDIE modelindeki gruplar ek olarak konu hakkında bilgi edinmek ve konuya yönelik görüşlerini almak amacıyla konu alan uzmanı ile iletişime geçmiştir. Etkinlik

modelinden farklı olarak ADDIE modelindeki bir grup konuya yönelik görüşlerini almak amacıyla hedef kitlenin akranları ile görüşmüştür. Hem ADDIE modelindeki (n = 7) hem de Etkinlik modelindeki (n = 10) grupların çoğu hedef kitle ile diğer paydaşlara oranla daha çok iletişim kurmuştur. Etkinlik modelindeki grupların tamamı hedef kitle ile görüşürken ADDIE modelindeki grupların sadece 7'si hedef kitle ile görüşmüştür.

Görüşme nedenleri incelendiğinde; ADDIE modelindeki grupların çoğu konuya yönelik görüşlerini almak (n = 7) ve konu hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek (n = 6); Etkinlik modelindeki grupların ise daha çok hedeflerini tespit etmek (n=10), konuya yönelik inanışları (n=8) ve deneyimleri (n=5) hakkında bilgi edinmek amacıyla hedef kitleye başvurduğu görülmüştür. Ek olarak, Etkinlik modelinde hedef kitlenin gruplar halinde çalışması söz konusu olduğunda grupların tamamı kişilik özelliklerini de dikkate almıştır. ADDIE modelinde de grup halinde yürütülmesi gereken etkinlikler tasarlanmış olmasına rağmen bu gruplarda kişilik özelliklerine dikkat edilmemiştir. ADDIE modelinde hedef kitlenin ön bilgilerini tespit etmek (n = 6) oldukça önemli görülürken, etkinlik modelinde bunun yerine deneyimleri (n = 5), inanışları (n = 8) ve hedefleri (n = 10) ön plana çıkmıştır.

4.2 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Öğretim Stratejilerindeki Değişim

Öğretim stratejileri, hedef odaklı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve sıralanmasıdır (Branch, 2009). Bu nedenle stratejiler hedeflenen çıktılara ulaşmada izlenen yol olarak tanımlanabilir. Bu yol bir dizi etkinliğin bir araya gelmesi ile oluşur ve bu etkinlik isimleri tasarıma göre farklılık gösterse de bir stratejinin giriş, ara ve kapanış etkinlikleri bulunmaktadır (Branch, 2009). Bu araştırmada grupların ders sürecinde izledikleri öğretim stratejileri (1) giriş etkinlikleri, (2) ara etkinlikler (3) kapanış etkinlikleri olmak üç aşamaya ayrılarak incelenmiştir. Bu bölümde ADDIE ve Etkinlik modelini takip eden grupların, etkinlik sürelerine ve içeriğine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Giriş Etkinlikleri

Giriş etkinlikleri öğrenenleri ders sürecine hazırlamak, onların dikkatini çekmek ve dersin içeriğine yönlendirmek amacıyla yürütülen etkinlikler olarak tanımlanabilir. Öğrenenleri ders içeriğine ve sürecine adapte etmek öğretim stratejilerinin ilk aşaması olarak görülmektedir. Bu aşamada model gruplarının ders içeriğine başlamadan önce yürütmüş oldukları etkinlikler incelenmiş ve modeller arasında karşılaştırma yapılmıştır.

4.2.1.1 ADDIE Modeli

ADDIE modeli gruplarına ait grupların giriş etkinlik süreleri Tablo 17’de verilmiştir. Tablo 17’e göre bu gruplar ara etkinliklere dersin başlangıcından ortalama 4 dakika sonra başlamıştır. Giriş aşaması en fazla süren grup 2F, en az süren ise 2C, 2E, 2I ve 2J gruplarıdır. Tüm gruplar ders tasarımında giriş etkinliklerine yer vermiştir.

Tablo 17: ADDIE modeli giriş etkinlikleri süreleri

Giriş Etkinlikleri	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2J	2L
Gruplar										
Süre (dk.) *	6	2	5	2	7	3	4	2	2	6
Ortalama	4									

* süreler üzerinde yukarı yuvarlama işlemi yapılmıştır.

Tablo 18’de giriş aşamasında yürütülen etkinlikler verilmiştir. Tablo 18’e göre ADDIE modeli gruplarının tamamı dersin giriş aşamasında dikkat çekme, beklentiler hakkında bilgi verme ve ders sürecini açıklama amacıyla birtakım etkinlikler yürütmüştür. Yürütülen etkinliklerin içeriği gruplara göre değişiklik göstermiştir. Grupların tamamı öğrenenlerin dikkatini çekmek için derse problem durumu hakkında bilgi vererek (n = 9) veya konu ile ilgili sorular sorarak başlamıştır (n = 2). Grupların 8’i öğrenenleri beklentiler hakkında bilgilendirmek için onlara hedefleri aktarma yolunu seçmiştir. Ayrıca iki grup derste yürütülecek etkinliklerin içeriği hakkında öğrenenlere bilgi vermiştir.

Tablo 18: ADDIE modeli giriş etkinlikleri

Giriş Etkinlikleri	Yürütülen Eylemler	Gruplar	Netkinlik *
Beklentiler hakkında bilgi verme	Hedefleri aktarma	2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 2J, 2L	8
	Öğrenen rollerini açıklama	2J, 2L	2
	Ders kurallarını aktarma	2B	1
Ders açıklama	sürecini Etkinlik içeriğinden bahsetme	2J, 2L	2
Dikkat çekme	Problem durumunu açıklama / örneklendirme	2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 2H, 2I, 2L	9
	Konu ile ilgili öğrenenlere soru sorma ve deneyimlerini paylaşmasını sağlama	2J, 2L	2

* Netkinlik: Etkinliği yürüten toplam grup sayısı

4.2.1.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modeli grupları ara etkinliklere dersin başlangıcından ortalama 6 dakika sonra başlamıştır (Bknz. Tablo 19). Giriş aşaması en fazla süren grup 1A, en az süren ise 1B ve 1C gruplarıdır. Tüm gruplar ders tasarımında giriş etkinliklerine yer vermiştir.

Tablo 19: Etkinlik modeli giriş etkinlikleri süreleri

Giriş Etkinlikleri	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1L
Süre (dk.) *	21	2	2	4	3	5	6	5	3	9
Ortalama	6									

* süreler üzerinde yukarı yuvarlama işlemi yapılmıştır.

Etkinlik modeli grupları ders sürecine beklentiler hakkında bilgi verme (n = 9), ders sürecini açıklama (n = 4), dikkat çekme (n = 8) ve etkinlik için hazırlık yapma (n = 1) amacıyla yürüttükleri etkinlikler ile başlamıştır (Bknz. Tablo 19). Tablo 20'e göre grupların neredeyse tamamı (n = 9) hedefleri öğrenenlerle paylaşmıştır. Ders akışını aktarmak amacıyla 4 grup süreçte yürütülecek etkinliklerin içeriği hakkında bilgi vermiştir. Dikkat çekme amacıyla 8 grup problem durumunu açıklamıştır. 1A grubu yürüteceği ara etkinliğin etkililiğini arttırmak için pilot bir uygulama yapmıştır. Bu grubun giriş süresinin diğer gruplara oranla çok daha fazla olmasının en önemli nedenlerinden biri de bu olmuştur. Grup bu pilot etkinliğin ardından “*Bu etkinliği sadece grup içi düşünmeye yöneltmek ve sözcü aracılığı ile düşüncelerinizi iletmenizi sağlamak için yaptık. Asıl etkinliğimiz şimdi başlıyor.*” (1A grubu, gözlem notları) ifadelerini kullanarak ara etkinliklere geçmiştir.

Tablo 20: Etkinlik modeli giriş etkinlikleri

Giriş Etkinlikleri	Yürütülen Eylemler	Gruplar	Netkinlik *
Beklentiler hakkında bilgi verme	Hedefleri aktarma	1A, 1B, 1C, 1E, 1F, 1G, 1H, 1I, 1L	9
	Öğrenen rollerini açıklama	1A	1
Ders sürecini açıklama	Ders kurallarını aktarma	1A	1
	Etkinlik içeriğinden bahsetme	1C, 1F, 1G, 1L	4
Dikkat çekme	Problem durumunu açıklama / örneklendirme	1A, 1B, 1D, 1E, 1F, 1G, 1H, 1L	8
	Konu ile ilgili öğrenenlere soru sorma ve deneyimlerini paylaşmasını sağlama	1D, 1F	2
Etkinlik için hazırlık yapma	Etkinlik gruplarının oluşturulması	1A	1
	Küçük pilot uygulama	1A	1

* Netkinlik: Etkinliği yürüten toplam grup sayısı

4.2.2 Ara Etkinlikler

Ara etkinlikler öğretimi gerçekleştirmek amacıyla hedefe yönelik yürütülen etkinliklerden oluşmaktadır. Bu aşama öğretim ortamındaki unsurlar arasında (öğrenen, öğretmen, araç, akran vb.) etkileşimi sağlayan ve ders içeriğinin öğrenenlere aktarıldığı aşama olarak tanımlanabilir (Branch, 2009). Bu başlık altında model gruplarının hedef ve aynı zamanda içerik odaklı yürüttükleri etkinlikler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.2.2.1 ADDIE Modeli

ADDIE modeli gruplarına ait grupların ara etkinlikleri tamamlanma süreleri Tablo 21’de verilmiştir. Tablo 21’e göre bu gruplar ara etkinlikleri ortalama 27 dakikada tamamlamıştır. Bu süreci en uzun sürede tamamlayan grup 2C grubudur.

Tablo 21: ADDIE modeli ara etkinlik süreleri

Ara Etkinler										
Gruplar	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2J	2L
Süre (dk.) *	21	38	31	24	37	11	30	22	20	37
Ortalama	27									

* süreler üzerinde yukarı yuvarlama işlemi yapılmıştır.

Tablo 22’e göre ADDIE modeli gruplarının neredeyse tamamında anlatım etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde araç kullanımının yoğunlaştığı görülmüştür. Bu modelde iki grupta öğrenenler ders sürecine gruplar halinde katılmıştır. Diğer tüm gruplarda katılım bireyseldir. Gruplardan 4’ü tasarımında bireysel uygulama etkinliklerine yer vermiştir. Öğrenenlere iki grup tarafından geribildirim verilmiştir.

Tablo 22: ADDIE modeli ara etkinlikler

Ara etkinlikler	Gruplar	Netkinlik *
Etkinliklere hazırlık yapma	2F, 2L, 2C	3
Bireysel uygulama etkinliği	2C, 2D, 2E, 2F	4
Anlatım etkinliği	2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 2H, 2I, 2J, 2L	9
Soru – cevap etkinliği	2H	1
Grup çalışması etkinliği	2B, 2L	2
Geribildirim	2B, 2L	2
Ürün sunumu etkinliği	2B, 2L	2

* Netkinlik: Etkinliği yürüten toplam grup sayısı

4.2.2.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modeli gruplarının yürütmüş oldukları ara etkinliklerin tamamlanma süreleri Tablo 23’de verilmiştir. Tablo 23’e göre bu gruplar ara etkinlikleri ortalama 22 dakikada tamamlamıştır. Bu süreci en uzun sürede tamamlayan grup 1G grubudur.

Tablo 23: Etkinlik modeli ara etkinlik süreleri

Ara etkinler										
Gruplar	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1L
Süre (dk.) *	17	28	26	15	28	33	39	16	22	30
Ortalama	22									

* süreler üzerinde yukarı yuvarlama işlemi yapılmıştır.

Tablo 24 incelendiğinde Etkinlik modeli grupları tarafından yürütülen ara etkinliklerde anlatım (n = 7), hazırlık (n = 5), bireysel uygulama (n = 4), geribildirim (n = 5) etkinliklerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu modelde anlatım etkinliği ile diğer etkinliklere göre daha çok karşılaşılmıştır. Öğrenenlerin etkinliklere katılım şekli iki grup haricinde bireyseldir. Ayrıca gruplardan bazıları birden fazla etkinliği bir arada kullanmayı tercih etmiştir. Özellikle anlatım etkinliğine yer veren grupların tamamında ek etkinlikler yürütülmüştür.

Tablo 24: Etkinlik modeli ara etkinlikler

Ara etkinlikler	Gruplar	netkinlik*
Etkinliklere hazırlık	1B, 1C, 1E, 1G, 1I	5
Bireysel etkinlik	uygulama 1B, 1E, 1G, 1I	4
Anlatım etkinliği	1C, 1E, 1F, 1G, 1H, 1I, 1L	7
Soru – cevap etkinliği	1G, 1A, 1C	1
Gösterip etkinlik	yaptırma 1H, 1L	2
Balık kılıcı etkinliği	1D	1
Drama etkinliği	1F	1
Geribildirim	1A, 1C, 1D, 1E, 1G	5
Ürün sunumu etkinliği	1A, 1C	2

* netkinlik: Etkinliği yürüten toplam grup sayısı

4.2.3 Kapanış Etkinlikleri

Kapanış etkinlikleri, ders sürecinin tamamlandığı mesajını öğrenenlere bildiren ve ders sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan aşamadır. Etkili ve planlanmış bir öğretim gerçekleştirebilmek için kapanış etkinlikleri son derece önemlidir. Bu aşamada ara etkinliklerde yürütülen eylemler değerlendirilebilir, ders özetlenebilir, öğrenenlere hedef odaklı ders sürecinin bir tablosu çıkarılabilir. Bu kapsamda ADDIE ve Etkinlik modeli gruplarının ara etkinlikleri tamamladıktan sonra yürütmüş oldukları etkinlikler incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

4.2.3.1 ADDIE Modeli

ADDIE modeli gruplarının yürütmüş oldukları kapanış etkinliklerinin tamamlanma süreleri Tablo 25’de verilmiştir. Tablo 25’e göre bu gruplar bu etkinlikleri ortalama 6 dakikada tamamlamıştır. Bu süreci en uzun sürede tamamlayan grup 2G grubudur. 2C grubunun kapanış aşamasında öğretimsel etkinliklerle karşılaşmamıştır.

Tablo 25: Tablo 24: ADDIE modeli kapanış etkinlikleri

Kapanış etkinlikleri	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2J	2L
Gruplar	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2J	2L
Süre (dk.) *	3	–	4	5	1	12	1	1	23	2
Ortalama	6									

* süreler üzerinde yukarı yuvarlama işlemi yapılmıştır.

ADDIE modeli gruplarının yürütmüş oldukları kapanış etkinlikleri incelendiğinde (Bknz. Tablo 26); 4 grubun değerlendirme, 6 grubun ders sürecinin farklı noktalarını baz alarak özetleme, bir grubun ise geribildirim amaçlı etkinlikler yürüttüğü görülmektedir. Gruplardan 6’sı (1) etkinlik sonuçlarının hedef odaklı özeti, (2) ders sürecinin hedef odaklı özeti, (3) ders sürecinin özeti olmak üzere 3 farklı yaklaşım ile özetleme etkinliğini gerçekleştirmiştir. Gruplar, ilk yaklaşımda yürütmüş oldukları grup çalışması etkinliğinin değerlendirme sonuçları ile öğretim tasarım hedeflerini birleştirerek; ikinci yaklaşımda tüm ders sürecini hedeflerini baz alarak; son yaklaşımda ise ders sürecini genel olarak özetlemiştir. Değerlendirme etkinliklerini

yürüten gruplardan biri değerlendirme aracı kullanmamış sadece ders sürecine yönelik öğrenen görüşlerini almıştır.

Tablo 26: ADDIE modeli kapanış etkinlikleri

Kapanış etkinlikleri	Gruplar	Netkinlik
Etkinlik sonuçlarının hedef odaklı özeti	2B, 2L	2
Ders sürecinin hedef odaklı özeti	2D, 2E	2
Ders sürecinin özeti	2F, 2H	2
Değerlendirme	2B, 2G, 2I, 2J, 2L	4

4.2.3.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modeli grupları yürütmüş oldukları kapanış etkinliklerini ortalama 3 dakikada tamamlamıştır (Bknz. Tablo 27). Bu süreci en uzun sürede tamamlayan grup 1E grubudur. 1C, 1D, 1L gruplarının kapanış aşamasında öğretimsel etkinliklerle karşılaşmamıştır.

Tablo 27: Etkinlik modeli kapanış etkinlikleri süreleri

Kapanış etkinlikleri	Gruplar									
	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1L
Süre (dk.) *	2	2	–	–	7	4	3	1	5	–
Ortalama	3									

* süreler üzerinde yukarı yuvarlama işlemi yapılmıştır.

Etkinlik modelinin kapanış aşamasında yürütülen etkinlikler Tablo 27’de verilmiştir. Tablo 28’e göre 5 grup değerlendirme, 4 grup özet ve 1 grup geribildirim amaçlı etkinlikler yürütmüştür. Bu modelde toplamda 7 grupta kapanış etkinliği ile karşılaşmıştır. Bu etkinliklerin çoğu değerlendirme amaçlı yapılmış ve mutlaka bir tane değerlendirme aracı kullanılmıştır.

Tablo 28: Etkinlik modeli kapanış etkinlikleri

Kapanış etkinlikleri	Gruplar	nEtkinlik
Etkinlik sonuçlarının odaklı özeti	1E, 1F, 1H, 1I	4
Değerlendirme	1A, 1B, 1I, 1E, 1G	5

4.2.4 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Öğretim Stratejileri Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim stratejileri üç aşamaya ayrılarak etkinlik bazlı incelenmiştir. ADDIE modeli gruplarının öğretim stratejileri genel olarak incelendiğinde; grupların giriş etkinliklerini tamamlama süresinin ortalama 4 dakika olduğu ve tüm grupların bu etkinliklere tasarımında yer verdiği görülmektedir. Grupların tamamı öğrenenlerin dikkatini çekmek amacıyla farklı etkinlikler yürütmüştür. Grupların 8’i giriş aşamasında öğrenenleri hedeflerden haberdar etmiştir. Gruplar ara etkinlikleri ortalama 27 dakikada tamamlamıştır. Grupların neredeyse tamamında anlatım etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu modelde öğrenen katılımı genellikle bireyseldir. Anlatım etkinliğinin yanı sıra bireysel ve grupsal uygulama etkinlikleri de yürütülmüştür. Gruplar kapanış etkinliklerini ise ortalama 6 dakikada tamamlamıştır. Bu aşamada değerlendirme ve özetleme amaçlı yürütülen etkinliklerle karşılaşmıştır. Grupların özetleme stratejileri de birbirinden farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra bir grup ders sürecinde kapanış etkinliğine yer vermemiştir.

Etkinlik modeli gruplarının öğretim stratejileri genel olarak incelendiğinde; grupların giriş etkinliklerini tamamlama süresinin ortalama 6 dakika olduğu ve tüm grupların bu etkinliklere tasarımında yer verdiği görülmektedir. Grupların neredeyse tamamı hedefleri öğrenenlerle paylaşmıştır. Ders akışını aktarmak amacıyla 4 gruba süreçte yürütülecek etkinliklerin içeriği hakkında bilgi vermiştir. Dikkat çekme amacıyla da 8 grup birtakım etkinlikler yürütmüştür. Gruplar ara etkinlikleri ortalama 22 dakikada tamamlamış ve ara etkinliklerde anlatım, hazırlık, bireysel uygulama ve Geribildirim etkinliklerine yoğunlaşmıştır. Anlatım etkinliğine yer veren grupların tamamında ek etkinlikler yürütülmüştür. Öğrenenlerin etkinliklere katılım şekli iki grup haricinde bireyseldir. Gruplar yürütmüş oldukları kapanış etkinliklerini ortalama 3 dakikada tamamlamıştır. Bu kapsamda gruplar değerlendirme ve özet amaçlı etkinlikler yürütmüştür. Bu etkinliklerin çoğu değerlendirme amaçlı yapılmıştır. Bu modelde 3 grup kapanış etkinliğine yer vermemiştir.

Etkinlik ve ADDIE modeli grupları öğretim stratejileri açısından karşılaştırıldığında; her iki modeldeki tüm gruplarda giriş ve ara etkinlikler bulunmaktadır. Etkinlik modeli grupları giriş etkinliklerini ortalama 6, ADDIE modeli grupları ortalama 4 dakikada tamamlamıştır. Giriş etkinliklerinin içeriği incelendiğinde; her iki modelde de grupların çoğu öğrenenleri hedeflerden haberdar etmeye dikkat etmiştir. Ayrıca benzer olarak; grupların çoğu dikkat çekmek amacıyla öğrenenlere problem durumu hakkında bilgiler vermiştir. Etkinlik modelinde ADDIE modelinden farklı olarak etkinlik için hazırlık yapılmıştır. 1A grubu giriş aşamasında etkinlik gruplarını oluşturmuş ve pilot bir çalışma yürütmüştür. ADDIE modelinde bu etkinlikler öğretim stratejisinin ikinci aşaması olan ara etkinliklerde karşımıza çıkmıştır. ADDIE modeli gruplarından üçü etkinliklere hazırlık amaçlı eylemler gerçekleştirmiştir. Ayrıca yine bu aşamada Etkinlik modeli gruplarından 5'i etkinliğe hazırlık eylemlerini yürütmüştür. Başka bir ifade ile öğretim stratejilerinin giriş ve ara etkinlik aşamalarında olmak üzere Etkinlik modelinde 5, ADDIE modelinde 3 grup hazırlık etkinliklerine yer vermiştir. İki modelde de yoğun olarak anlatım etkinliği tercih edilmiştir. Tercih sayısı ADDIE modelinde daha fazla olmasına ek olarak Etkinlik modelindeki gruplar anlatım etkinliğine ek başka etkinlikleri de sürece dahil etmiştir. ADDIE modelinde anlatım etkinliğini gerçekleştiren 9 gruptan 6'sı başka etkinliklerle süreci desteklerken; Etkinlik modelinde 7 grubun tamamı

desteklemiştir. ADDIE modelinde gruplardan ikisi geribildirimlere yer verirken; Etkinlik modelinde bu sayı 5'e çıkmıştır. Son olarak Etkinlik modelinde 7, ADDIE modelinde 9 grupta kapanış etkinliği ile karşılaşmıştır.

4.3 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Kullandıkları Araçlar ve Kullanım Nedenlerinin İncelenmesi

Araçlar kavramı ders etkinliklerinin yürütülmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretim ortamında gerekli olan kaynakları (bilgisayar, sunu, video vb.) ifade etmektedir. Araçlar öğretim ortamlarını oluşturan unsurlardan biridir. Bu araştırmada öğretim ortamlarında kullanılan teknoloji tabanlı araçlar, kullanım nedeni ve öğretim stratejilerinin hangi aşamasında kullanıldığı takip edilen modele göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

4.3.1 ADDIE Modeli

ADDIE modelindeki araçlar, kullanım nedenine ve etkinlik aşamalarına göre Tablo 29 ve Tablo 30'da gösterilmiştir. Tablo 28 incelendiğinde öğretim ortamlarında 11 farklı araç kullanılmıştır. Bu araçlar öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede farklı roller üstlenmiş ve ders aşamasında öğretimsel bir anlam kazanmıştır. Bu roller (1) öğrenenlerle video, sunum gibi materyalleri paylaşma, (2) öğrenenlerin dikkatini çekme, (3) konu anlatımını gerçekleştirme, (4) görevleri tamamlama, (5) değerlendirme etkinliklerini yürütme olarak sıralanmaktadır. Bazı araçlar bu rollerden birden fazlasını üstlenmiştir. Aynı zamanda öğretim tasarımcıları araçların birkaç tanesini de bir arada kullanmıştır.

Tablo 29: ADDIE modeli kullanılan araçlar ve kullanım nedenleri

Araçlar	Kullanım amacı
Akıllı tahta	Öğrenenlerle video, sunum gibi materyalleri paylaşma
Video	Öğrenenlerin dikkatini çekme Konu anlatımını gerçekleştirme
Bilgisayar uygulaması	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması
Sunu	Konu anlatımını gerçekleştirme
Bilgisayar	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması
İnternet	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması Değerlendirme etkinliklerini yürütme
İnternet uygulaması	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması Değerlendirme etkinliklerini yürütme
Mobil telefon	Değerlendirme etkinliklerini yürütme Konu anlatımını gerçekleştirme
Afiş	Problem durumunu açıklama/ örneklendirme
Kavram haritası	Konu anlatımını gerçekleştirme
Eğitsel Oyun	Konu anlatımını gerçekleştirme

Kullanılan araçlar, öğretim stratejileri bazlı incelendiğinde (Bknz. Tablo 30) tüm aşamalarda en az bir aracın kullanıldığı görülmektedir. Araç kullanımının en yoğun gerçekleştiği aşama ara etkinlikler aşamasıdır. Bu aşamada ADDIE modelinde kullanılan tüm araç çeşitleri yer almaktadır. Giriş etkinlikleri aşamasında öğretim tasarımcıları problem durumunu açıklama / örneklendirme amacıyla en fazla videoyu tercih etmiştir. Hedefleri aktarma ve ders kurallarını aktarma rolünü de sunular üstlenmiştir.

Tablo 30: ADDIE modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar

Aşamalar	Etkinlikler	Gruplar	Araçlar
Giriş Etkinlikleri	Hedefleri aktarma	2C	Sunu Akıllı tahta
		2D	Sunu Akıllı tahta
		2G	Sunu Akıllı tahta
	Ders kurallarını aktarma	2B	Sunu Akıllı tahta
		2B	Video Akıllı tahta
	Problem durumunu açıklama / örneklendirme	2C	Afiş Akıllı tahta
			2D
		2F	Video Akıllı tahta
		2G	Sunu Akıllı tahta
			Video

Tablo 30: ADDIE modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar (Devamı)

Aşamalar	Etkinlikler	Gruplar	Araçlar
	Altı şapkalı düşünme etkinliği	2B	Bilgisayar uygulaması
		2C	Bilgisayar İnternet uygulaması
		2D	İnternet Bilgisayar İnternet uygulaması
	Bireysel uygulama etkinliği	2E	İnternet Bilgisayar Bilgisayar uygulaması
		2F	Bilgisayar Sunu
Ara Etkinlikler			Eğitsel Oyun
		2C	Akıllı Tahta Sunu
		2D	Akıllı Tahta Sunu
	Anlatım etkinliği	2E	Akıllı Tahta
		2F	Sunu
		2G	Akıllı Tahta İnternet uygulaması
		2H	İnternet Akıllı tahta Video

Tablo 30: ADDIE modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar (Devamı)

Aşamalar	Etkinlikler	Gruplar	Araçlar
			Sunum
			Bilgisayar uygulaması
		2I	İnternet uygulaması
			İnternet
			Akıllı Tahta
	Anlatım etkinliği		Sunu
			Video
Ara Etkinlikler		2J	Akıllı tahta
			Kavram haritası
		2L	Akıllı Tahta
			İnternet uygulaması
			İnternet
	Grup çalışması etkinliği	2L	Akıllı tahta
			İnternet uygulaması
Kapanış etkinlikleri	Geribildirim	2G	–

4.3.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modelinde akıllı tahta, sunu, bilgisayar, internet, bilgisayar uygulaması, internet uygulaması, video, mobil telefon, mobil uygulama ve maket olmak üzere 8 farklı araç kullanılmıştır. En çok kullanılan araçlar akıllı tahta, sunu ve bilgisayardır. Tablo 31’de araçların ders esnasında kullanım amaçları listelenmiştir. Tablo 31’e göre araçlar, öğrenenlerle diğer araçları paylaşma, onların dikkatini çekme ve görevlerini tamamlamasını sağlama, konuyu örneklendirme gibi öğretimsel amaçlar için kullanılmıştır.

Tablo 31: Etkinlik modeli kullanılan araçlar ve kullanım nedenleri

Araçlar	Kullanım amacı
Akıllı tahta	Öğrenenlerle video, sunum gibi materyalleri paylaşma
Video	Öğrenenlerin dikkatini çekme Konu anlatımını gerçekleştirme
Bilgisayar uygulaması	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması
Sunu	Konu anlatımını gerçekleştirme
Bilgisayar	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması
İnternet	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması Değerlendirme etkinliklerini yürütme
İnternet uygulaması	Öğrenenlerin görevleri tamamlaması Değerlendirme etkinliklerini yürütme
Mobil telefon	Değerlendirme etkinliklerini yürütme Konu anlatımını gerçekleştirme

Etkinlik modelinde kullanılan araçlar, öğretim stratejileri bazlı incelendiğinde (Bknz. Tablo 32) tüm aşamalarda en az bir aracın kullanıldığı görülmektedir. Araç kullanımının en yoğun gerçekleştiği aşama ara etkinlikler aşamasıdır. Dersin diğer aşamalarında neredeyse hiç araç kullanımına ihtiyaç duyulmamıştır. Ara etkinlikler aşamasında tüm araç çeşitleri yer almaktadır. Giriş etkinlikleri aşamasında öğretim tasarımcıları problem durumunu açıklama / örneklendirme amacıyla sadece video kullanmıştır. Kapanış etkinliğinde ise öğrenenleri değerlendirmek için tek bir grup araç kullanımını tercih etmiştir.

Tablo 32: Etkinlik modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar

Aşamalar	Etkinlikler	Gruplar	Araçlar
Giriş Etkinlikleri	Problem durumunu açıklama / örneklendirme	1A	Video
		1H	Video
Ara Etkinlikler	Etkinliklere hazırlık	1B	Bilgisayar uygulaması
			Akıllı tahta
	Bireysel uygulama etkinliği	1B	Bilgisayar uygulaması
			Bilgisayar
			İnternet uygulaması
			İnternet
		1G	Bilgisayar uygulaması
			Bilgisayar
			İnternet uygulaması
			İnternet
1I	Bilgisayar uygulaması		
	Bilgisayar uygulaması		

Tablo 32: Etkinlik modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar (Devamı)

Aşamalar	Etkinlikler	Gruplar	Araçlar	
Ara Etkinlikler	Anlatım etkinliği	1C	Sunu Akıllı tahta	
		1E	Sunu Akıllı tahta	
		1F	Sunu Akıllı tahta	
		1G	Sunu Akıllı tahta	
		1H	Sunu Akıllı tahta	
		1I	Sunu Video Akıllı tahta	
			1L	Sunu Akıllı tahta

Tablo 32: Etkinlik modeli öğretim stratejileri ve kullanılan araçlar (Devamı)

Aşamalar	Etkinlikler	Gruplar	Araçlar
	Soru – cevap etkinliği	1G	Sunu
	Grup etkinliği	1C	İnternet uygulaması İnternet
		1H	İnternet uygulaması İnternet Bilgisayar
Ara Etkinlikler	Gösterip yaptırma etkinliği		Akıllı tahta Mobil telefon
		1L	İnternet Mobil uygulama
	Drama etkinliği	1F	Video Sunu Akıllı tahta
Kapanış etkinlikleri	Değerlendirme	1G	Bilgisayar uygulaması

4.3.3 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Öğretim Stratejileri Açısından Karşılaştırılması

Her iki grupta da araçlar öğretimsel roller üstlenmiş ve öğretim ortamının bir parçası haline gelmiştir. İki modelde de tüm gruplar an az 1 araç kullanmıştır. ADDIE modelinde 11; Etkinlik modelinde 8 farklı araç kullanılmıştır. İki modelde de en çok kullanılan araçlar akıllı tahta, sunu, bilgisayar ve internet olmuştur. Tüm gruplarda akıllı tahta doğrudan bir araç değil, diğer araçların öğrenenlerle paylaşılması için kullanılan arabulucu araç olmuştur. Diğer tüm araçlar öğretim ortamlarında kullanılan ana araçlardır.

4.4 ADDIE Modeli Rehberliğinde Grupların Öğretmen ve Öğrenen Rol Dağılımlarındaki Değişim

Roller bölümünde, öğretim tasarımcılarının belirledikleri hedeflere ulaşmak için kendisine ve öğrenenlere atadığı rollerin takip ettikleri modele göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Bu bölümde rapor ve uygulama aşamasındaki rollerin örtüşme oranı, uygulama aşamasındaki rollerin sayısı ve niteliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1 ADDIE Modeli – Öğretmen rolleri

ADDIE modelinin raporlama aşamasında öğretmenlere toplam 67 rol atanmıştır. Uygulama aşamasında 7 öğretimsel, 5 rehberlik ve 2 değerlendirme amaçlı olmak üzere toplam 14 yeni eylem ortaya çıkmıştır. Değerlendirme kategorisi eylem çıkarılan tek kategori olup; bu kategoriden 7 eylem çıkarılmıştır. Bu değişiklikler sonucunda toplam rol sayısı 74'e yükselmiştir.

Tablo 33'de ADDIE modelindeki öğretmen rolleri eylemlere göre kategorilendirilerek verilmiştir. Tablo 33'e göre öğretmenler sınıf ortamında daha çok öğretimsel amaçlı eylemler gerçekleştirmiştir. Bu sıralamayı rehberlik amaçlı eylemler (n = 15) takip etmiştir. Tüm gruplarda yürütülen değerlendirme amaçlı eylemlerin sayısı ise 6'dır. Ayrıca öğretim tasarımcıları ADDIE modelindeki öğretmen rollerinin %80'ini raporlama aşamasında tanımlamıştır. Rol kategorileri

içerisindeki en yüksek örtüşme oranı %87'lik bir oranla öğretimsel amaçlı eylemler kategorisine aittir.

Tablo 33: ADDIE modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı

Rol Dağılımları	Öğretimsel amaçlı eylemler	Rehberlik amaçlı eylemler	Değerlendirme amaçlı eylemler	Genel
Raporda belirlenen (R)	46	10	11	67
Uygulamada eklenen	+7	+5	+2	+14
Uygulamada yer almayan	-	-	-7	-7
Uygulamada yer alan (U)	53	15	6	74
Örtüşme oranı (%)	%87	%67	%67	%81

Tablo 34'de gruplara göre öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranları gruplara göre verilmiştir. Tablo 34 incelendiğinde 2E ve 2I gruplarının öğretmen rollerinin tamamını raporlama aşamasında tanımladığı görülmektedir. En düşük örtüşme oranı ise %50 oranı ile 2H grubuna aittir. Ayrıca uygulama aşamasında 5 grubun (2H, 2I, 2J, 2B, 2E) öğretimsel amaçlı, 7 grubun (2D 2E 2F, 2H, 2I,2J, 2L) rehberlik amaçlı, 6 grubun (2B, 2C, 2E, 2F, 2I, 2L) da değerlendirme amaçlı eylemleri raporlama aşaması ile birebir örtüşmüştür. Değerlendirme amaçlı eylemler rapordakilerle ya birebir aynı olmuş ya da bu eylemler tamamen farklılaşmıştır.

Tablo 34: ADDIE modeli gruplara göre öğretmen rol dağılımları

	2B			2C			2D			2E			2F		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Öğretimsel amaçlı eylemler	5	5	%100	11	12	%92	6	8	%75	4	4	%100	4	5	%80
Rehberlik amaçlı eylemler	–	2	%0	1	2	%50	–	–	%100	2	2	%100	3	3	%100
Değerlendirme amaçlı eylemler	1	1	%100	1	1	%100	1	–	%0	–	–	%100	1	1	%100
Tüm Eylemler	6	8	%75	13	15	%87	7	8	%75	6	6	%100	8	9	%89

Tablo 34: ADDIE modeli gruplara göre öğretmen rol dağılımları (Devamı)

	2G			2H			2I			2J			2L		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Öğretimsel amaçlı eylemler	5	7	%71	1	1	%100	5	5	%100	4	4	%100	1	2	%50
Rehberlik amaçlı eylemler	–	–	%100	1	3	%33	–	–	%100	–	–	%100	3	3	%100
Değerlendirme amaçlı eylemler	–	1	%0	2	–	%0	–	–	%100	4	1	%0*	1	1	%100
Tüm Eylemler	5	8	%63	4	4	%50	5	5	%100	8	5	%80	5	6	%83

* öğretim tasarımcıları 4 değerlendirme eylemini çıkarmış; 1 yeni değerlendirme eylemi eklemiştir. Bu yüzden örtüşme oranı sıfır olmuştur.

4.4.2 ADDIE modeli – Öğrenen rolleri

ADDIE modelindeki öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı Tablo 34'de verilmiştir. Uygulama aşamasında 36 dinlemeye, 7 etkinliğe katılmaya ve 4 değerlendirmeye yönelik olmak üzere toplam 47 yeni eylem ortaya çıkmıştır. Bu artışlar dikkate alındığında dinlemeye yönelik oldukça fazla yeni eylem karşılaştığı görülmektedir. Raporlama aşamasında 46 öğretimsel amaçlı eylem tanımlanmasına rağmen dinlemeye yönelik sadece 7 eylem tanımlanmış olması bu ciddi değişikliğin en önemli nedenlerinden biridir. Çünkü öğretimsel amaçlı eylemler ile dinlemeye yönelik eylemler birbirlerini tamamlayan/destekleyen eylemlerdir. Ayrıca öğretim tasarımcıları etkinliğe katılmaya yönelik 2, değerlendirmeye yönelik 3 eylemi de tasarımdan çıkarmıştır. Tüm bu değişiklikler sonucunda rol sayısı 68'e çıkmıştır. Bu eylemlerin %31'i raporlama aşaması ile örtüşmüştür.

Tablo 35'de verilen örtüşme oranları incelendiğinde değerlendirmeye yönelik eylemlerin hiçbiri raporlama aşamasında belirlenmemiştir. Dinlemeye yönelik eylemlerin örtüşme oranı ise %16 olup, en yüksek belirlenme oranı %67 ile etkinliğe katılmaya yönelik eylemlere aittir. ADDIE modelindeki öğrenen rolleri kapsamında genel örtüşme oranı %32'dir. Bu oran öğretmen rolleri (n=%81) ile karşılaştırıldığında, ADDIE modelindeki grupların öğretmen rollerini tanımlamada öğrenen rollerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretim tasarımcılarının raporlama aşamasında öğretmen rollerini tanımlaya daha çok odaklandıkları söylenilebilir.

Tablo 35: ADDIE modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı

Rol Dağılımları	Dinlemeye yönelik eylemler	Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	Değerlendirmeye yönelik eylemler	Genel
Raporda belirlenen (R)	7	16	3	26
Uygulamada eklenen	+36	+7	+4	+47
Uygulamada yer almayan	–	–2	–3	–5
Uygulamada yer alan (U)	43	21	4	68
Örtüşme oranı (%)	%16	%67	%0	%31

Tablo 36’da gruplara göre öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranları verilmiştir. Tablo 36 incelendiğinde 2F grubunun öğrenen rollerinin tamamını raporlama aşamasında tanımladığı görülmektedir. En düşük örtüşme oranı ise %14 oranı ile 2B grubuna aittir. Ayrıca uygulama aşamasında dinlemeye yönelik 3 grubun (2F, 2H, 2J), etkinliğe katılmaya yönelik 6 grubun (2C, 2D, 2E, 2F, 2I, 2J), değerlendirmeye yönelik 5 grubun (2B, 2C, 2E, 2I, 2L) eylemleri raporlama aşaması ile birebir örtüşmüştür. Değerlendirme amaçlı eylemlerin 5 grupta %100 olmasına rağmen genel örtüşme oranınının %0 olmasının nedeni uygulama aşamasında mevcut olan eylemlerin hiçbirinin raporlama aşamasında belirlenmemiş olmasıdır.

Tablo 36: ADDIE modeli gruplara göre öğrenen rol dağılımları

	2B			2C			2D			2E			2F		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Dinlemeye yönelik eylemler	–	8	0	1	5	%20	–	7	0	–	7	0	1	1	%100
Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	2	6	%33	1	1	%100	4	4	%100	2	2	%100	1	1	%100
Değerlendirmeye yönelik eylemler	–	–	%100	–	–	%100	1	–	0	–	–	%100	1	–	0
Tüm Eylemler	2	14	%14	2	6	%33	5	11	%36	2	9	%22	3	2	%100

Tablo 36: ADDIE modeli gruplara göre öğrenen rol dağılımları (Devamı)

	2G			2H			2I			2J			2L		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Dinlemeye yönelik eylemler	2	6	%33	–	–	%100	1	3	%33	2	2	%100	–	4	0
Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	2	–	0	2	3	%67	–	–	%100	–	–	%100	2	4	%50
Değerlendirmeye yönelik eylemler	–	1	0	–	2	0	–	–	%100	1	1	%0*	–	–	%100
Tüm Eylemler	4	7	%28	2	5	%40	1	3	%33	3	3	%67	2	8	%25

* öğretim tasarımcıları 1 değerlendirme eylemini çıkarmış; 1 yeni değerlendirme eylemi eklemiştir. Bu yüzden örtüşme oranı sıfır olmuştur.

4.4.3 Etkinlik Modeli – Öğretmen rolleri

Tablo 37'e göre Etkinlik modelinin raporlama aşamasında öğretmenlere toplam 119 rol atanmıştır. Uygulama aşamasında öğretmen rollerine yeni eylemler eklenmiş (n=3) ve raporlama aşamasındaki bazı eylemler (n=15) geçersiz olmuştur. Bu değişiklikler sonucunda rol sayısı 107'e düşmüştür. Öğretmen tarafından yürütülen 107 eylemden 57'sinin öğretimsel, 42'sinin rehberlik ve 8'inin değerlendirme amaçlı olduğu görülmektedir. Değerlendirme kategorisinin eylem sayısı diğer kategorilere göre oldukça düşüktür. Öğretmen rolleri daha çok rehberlik ve öğretimsel amaçlı eylemler etrafında şekillenmiştir. Etkinlik modelinde iki aşama arasındaki rollerin genel örtüşme oranı %97'dir. En düşük örtüşme oranı %88 ile değerlendirme amaçlı eylemler kategorisine aittir.

Tablo 37: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı

Rol Dağılımları	Öğretimsel amaçlı eylemler	Rehberlik amaçlı eylemler	Değerlendirme amaçlı eylemler	Genel
Raporda belirlenen (R)	58	48	13	119
Uygulamada eklenen	+1	+1	+1	+3
Uygulamada yer almayan	-2	-7	-6	-15
Uygulamada yer alan (U)	57	42	8	107
Örtüşme oranı (%)	%98	%98	%88	%97

Tablo 38’de gruplara göre öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranları verilmiştir. Tablo 38 incelendiğinde 1B, 1C, 1D, 1E, 1H ve 1I gruplarının öğretmen rollerinin tamamını raporlama aşamasında tanımladığı görülmektedir. En düşük örtüşme oranı ise %94 oranı ile 1G grubuna aittir. Ayrıca uygulama aşamasında öğretimsel amaçlı neredeyse tüm grupların (1G grubu hariç), rehberlik amaçlı 8 grubun (1B, 1C, 1D, 1E, 1G, 1H, 1I, 1L), değerlendirme amaçlı 7 grubun (1A, 1C, 1D, 1E, 1H, 1I, 1H) eylemleri raporlama aşaması ile birebir örtüşmüştür.

Tablo 38: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı

	1A			1B			1C			1D			1E		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Öğretimsel amaçlı eylemler	1	1	%100	9	7	%100	8	8	%100	3	3	%100	10	10	%100
Rehberlik amaçlı eylemler	16	17	%94	2	2	%100	8	8	%100	–	–	%100	3	3	%100
Değerlendirme amaçlı eylemler	1	1	%100	1	–	0	1	1	%100	–	–	%100	2	2	%100
Tüm Eylemler	18	19	%95	12	9	%100	17	17	%100	3	3	%100	15	15	%100

Tablo 38: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı (Devamı)

	%	1F			1G			1H			1I			1L		
		R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Öğretimsel amaçlı eylemler	%100	4	4	%100	7	8	%88	9	9	%100	4	4	%100	3	3	%100
Rehberlik amaçlı eylemler	%100	7	–	%0	7	7	%100	–	–	%100	3	3	%100	2	2	%100
Değerlendirme amaçlı eylemler	%100	1	–	%0	2	1	0*	–	–	%100	3	3	%100	2	–	%0
Tüm Eylemler	%100	12	4	%100	16	16	%94	9	9	%100	10	10	%100	7	5	%100

* öğretim tasarımcıları 2 değerlendirme eylemini çıkarmış; 1 yeni değerlendirme eylemi eklemiştir. Bu yüzden örtüşme oranı sıfır olmuştur.

4.4.4 Etkinlik Modeli – Öğrenen rolleri

Tablo 39'a göre Etkinlik modelinin raporlama aşamasında öğrenenlere toplam 132 rol atanmıştır. Uygulama aşamasında öğrenen rollerine yeni eylemler eklenmiş (n=7) ve raporlama aşamasındaki bazı eylemler (n=9) geçersiz olmuştur. Bu değişiklikler sonucunda rol sayısı 130'a düşmüştür. Öğrenen tarafından gerçekleştirilen 130 eylemden 32'si dinlemeye, 92'si etkinliğe ve 6'sı değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Değerlendirme kategorisinin eylem sayısı diğer kategorilere göre oldukça düşüktür. Etkinlik modelinde öğrenen rolleri yoğun olarak etkinliğe yönelik eylemlerden oluşmuştur. Örtüşme oranları incelendiğinde en düşük örtüşme oranı %50 ile değerlendirmeye yönelik; en yüksek örtüşme oranı %100 ile etkinliğe katılmaya yönelik eylemlere aittir. Etkinlik modelindeki öğrenen rollerinin genel örtüşme oranı ise %95'dir.

Tablo 39: Etkinlik modeli raporlama ve uygulama aşamasındaki öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranı

Rol Dağılımları	Dinlemeye yönelik eylemler	Etkinliğe katılmaya yön eylemler	Değerlendirmeye yönelik eylemler	Genel
Raporda belirlenen (R)	28	98	6	132
Uygulamada eklenen	+4	–	+3	+7
Uygulamada yer almayan	–	–6	–3	–9
Uygulamada yer alan (U)	32	92	6	130
Örtüşme oranı (%)	%88	%100	%50	%95

Tablo 40’da gruplara göre öğrenen rollerinin sayısı ve örtüşme oranları verilmiştir. Tablo 40 incelendiğinde 1B, 1C, 1D, 1E, 1G, 1H, 1I gruplarının öğrenen rollerinin tamamını raporlama aşamasında tanımladığı görülmektedir. En düşük örtüşme oranı ise %57 oranı ile 1F grubuna aittir. Ayrıca uygulama aşamasında dinlemeye yönelik 7 grubun (1B, 1C, 1D, 1E, 1G, 1H, 1I), etkinliğe katılmaya yönelik tüm grupların, değerlendirmeye yönelik 7 grubun (1B, 1C, 1D, 1E, 1G, 1H, 1I) eylemleri raporlama aşaması ile birebir örtüşmüştür.

Tablo 40: Gruplara göre etkinlik modeli öğrenen rol dağılımları

	1A			1B			1C			1D			1E		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Dinlemeye yönelik eylemler	0	1	%0	6	6	%100	2	2	%100	5	5	%100	1	1	%100
Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	13	13	%100	8	2	%100	19	19	%100	10	10	%100	20	20	%100
Değerlendirmeye yönelik eylemler	1	1	%0*	1	1	%100	–	–	%100	–	–	%100	–	–	%100
Tüm Eylemler	14	15	%87	15	9	%100	21	21	%100	15	15	%100	21	21	%100

* öğretim tasarımcıları 1 değerlendirme eylemini çıkarmış; 1 yeni değerlendirme eylemi eklemiştir. Bu yüzden örtüşme oranı sıfır olmuştur.

Tablo 40: Gruplara göre etkinlik modeli öğrenen rol dağılımları (Devamı)

	1F			1G			1H			1I			1L		
	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%	R	U	%
Dinlemeye yönelik eylemler	1	2	%50	1	1	%100	6	6	%100	1	1	%100	5	7	%71
Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	3	3	%100	7	7	%100	2	2	%100	14	14	%100	2	2	%100
Değerlendirmeye yönelik eylemler	1	2	0**	–	–	%100	–	–	%100	2	2	%100	1	–	%0
Tüm Eylemler	5	7	%57	8	8	%100	8	8	%100	17	17	%100	8	9	%78

** öğretim tasarımcıları 1 değerlendirme eylemini çıkarmış; 2 yeni değerlendirme eylemi eklemiştir. Bu yüzden örtüşme oranı sıfır olmuştur.

4.4.5 ADDIE ve Etkinlik Modelinin Roller Açısından Karşılaştırılması

Daha kapsamlı analizler yapabilmek amacıyla roller eylemlerle ifade edilmiştir. Raporlama ve uygulama aşaması arasındaki rol değişiklikleri model bazlı incelendiğinde ADDIE modelinde daha çok eylem eklemeye; Etkinlik modelinde ise eylem çıkarmaya yönelik değişiklikler yapıldığı görülmektedir.

Tablo 41’de iki modelin rol içeriği ve örtüşme oranları öğretmen rolleri açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmen rolleri, ADDIE modelinde öğretimsel amaçlı; Etkinlik modelinde hem rehberlik hem de öğretimsel amaçlı eylemler etrafında şekillenmiştir. İki modelde de öğretimsel amaçlı eylemlerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. ADDIE modelindeki rehberlik amaçlı eylem sayısı Etkinlik modeline göre oldukça azdır. İki modeldeki değerlendirme amaçlı eylem sayısının birbirine yakın ve diğer rol kategorilerine oranla çok daha az olduğu görülmüştür. Rollerin örtüşme oranları incelendiğinde ADDIE modelinin örtüşme oranlarının Etkinlik modeline göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. ADDIE modelinin genel örtüşme oranı %74 iken, Etkinlik modelinin %97’dir. Aynı zamanda Etkinlik modelinde öğretmenler daha fazla eylem gerçekleştirmiştir.

Tablo 41: ADDIE ve Etkinlik Modelinin öğretmen rolleri açısından karşılaştırılması

	ADDIE		ETKİNLİK	
	n	%	n	%*
Öğretimsel amaçlı eylemler	53	%87	57	%98
Rehberlik amaçlı eylemler	15	%67	42	%98
Değerlendirme amaçlı eylemler	6	%67	8	%88
Toplam/Genel yüzde	74	%81	107	%97

*%: Raporlama aşaması ile uygulama aşamasının öğretmen rolleri açısından benzerliği

Tablo 42’de iki modelin rol içeriği ve örtüşme oranları öğrenen rolleri açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 42’e göre ADDIE modelinde öğrenenler daha çok dinlemeye; Etkinlik modelinde etkinliğe katılmaya yönelik eylem gerçekleştirmiştir. Ayrıca iki modelde de öğrenenler değerlendirmeye yönelik çok az eylemde bulunmuştur. Rollerin örtüşme oranları incelendiğinde ADDIE modelinde bu oranının %32, Etkinlik modelinde %95 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Etkinlik modelinde öğrenenler daha fazla eylem gerçekleştirmiştir.

Tablo 42: ADDIE ve Etkinlik Modelinin öğrenen rolleri açısından karşılaştırılması

	ADDIE		ETKİNLİK	
	n	%*	n	%*
Dinlemeye yönelik eylemler	43	%16	32	%88
Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler	21	%67	92	%100
Değerlendirmeye yönelik eylemler	4	%0**	6	%50
Toplam/Genel yüzde	68	%32	130	%95

*%: Raporlama aşaması ile uygulama aşamasının öğrenen rolleri açısından benzerliği

** Öğretim tasarımcıları 4 yeni değerlendirme eylemi eklemiştir. Bu yüzden örtüşme oranı sıfır olmuştur.

Hem öğrenenler hem de öğretmenler Etkinlik modelinde çok daha fazla rol üstlenmiştir. Etkinlik modelinde öğrenen rollerinin öğretmen rollerinden daha fazla olduğu, ADDIE modelinde ise bu durumun tam tersinin geçerli olduğu görülmektedir. ADDIE modelindeki rehberlik amaçlı eylem sayısı Etkinlik modeline göre oldukça azdır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi Etkinlik modelinde öğrenenlerin etkinliğe yönelik, ADDIE modelinde dinlemeye yönelik çok fazla eylem gerçekleştirmesi olabilir. Aynı zamanda ADDIE modelinde 2 grup, etkinlik modelinde 8 grup öğretmen rollerinin tamamını raporlama aşamasında tanımlamıştır. Öğrenen rollerinde ise ADDIE modelindeki tüm gruplarda mutlaka değişiklik olmuş ama etkinlik modelinde 7 grupta hiçbir değişiklik olmamıştır.

4.5 ADDIE Modeli Rehberliğinde Gruplardaki Problemlerin Öngörülme, Farkındalık ve Önlemlenebilme Durumlarındaki Değişim

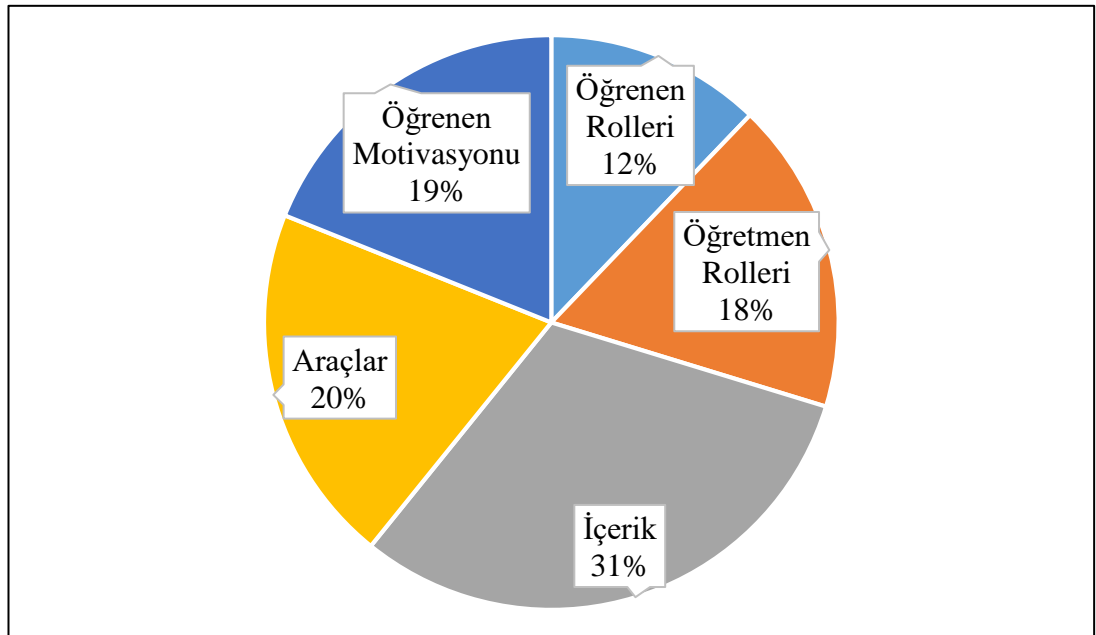
Bir öğretim tasarımcısının karşısına çıkabilecek problemleri öngörmesi, bu problemlerin risk boyutunu belirlemesi ve buna göre önlem alması öğretim tasarımı sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu noktadan hareketle, öğretim tasarımcılarından, hangi modeli takip ettiğine bakılmaksızın, uygulama öncesinde karşısına çıkabilecek problemleri öngörmesi ve bu problemlere etkili önlemler geliştirmesi önemlidir. Problemlerle ilgili veriler bu beklenti referans alınarak yorumlanmıştır.

4.5.1 Gerçekleşen Problemler

Gerçekleşen problemler öğretim tasarımcısının uygulama aşamasında yaşamış olduğu problemleri ifade etmektedir. Bu problemler, kategorilendirilerek analiz edilmiş ve kullanılan öğretim tasarımı modeli baz alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.5.1.1 ADDIE Modeli

Şekil 7’de ADDIE modelini takip eden grupların (n=8) uygulama aşamasında yaşamış olduğu problemler kategorilendirilerek gösterilmiştir. Bu modeli takip eden gruplar uygulama aşamasında 74 problemle karşılaşmıştır.

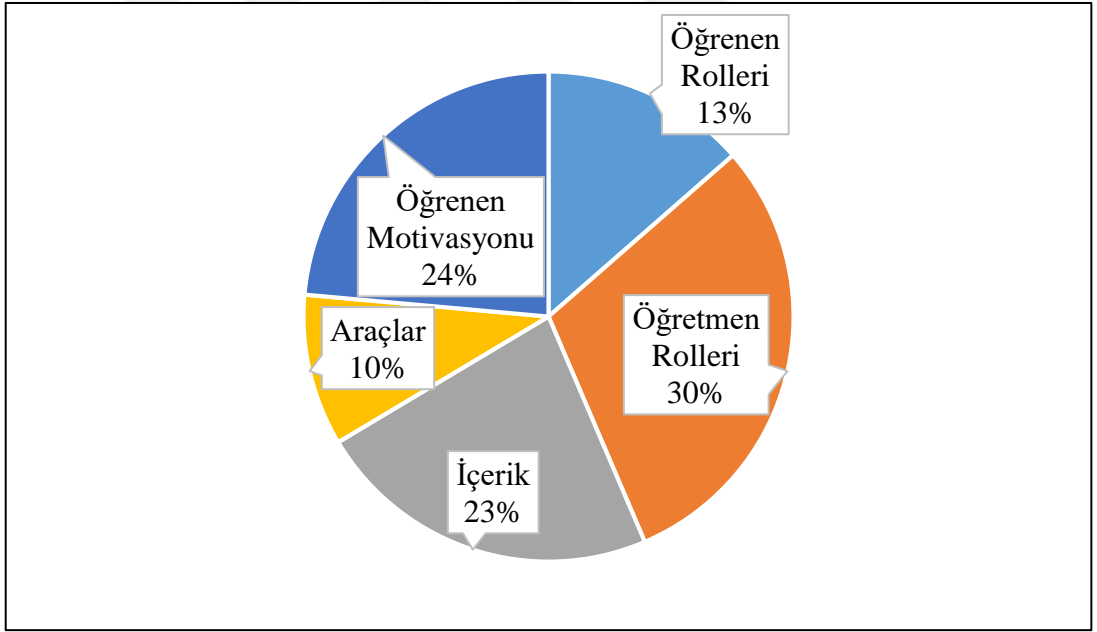


Şekil 7: ADDIE modeli gerçekleşen problemler

Şekil 7'e göre ADDIE modelinde en fazla problem içerik; en az problem ise öğrenen rolleri kategorisinde yaşanmıştır. Aynı zamanda öğretmen rolleri, araçlar ve öğrenen motivasyonu kategorilerinde yaşanan problem oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.5.1.2 Etkinlik Modeli

Şekil 8'de Etkinlik modelini takip eden grupların (n=10) uygulama aşamasında yaşamış olduğu problemler gösterilmiştir. Bu modeli takip eden gruplar uygulama aşamasında 140 problemle karşılaşmıştır. Şekil 8'e göre Etkinlik modelinde yaşanan problemler; öğretmen rolleri, içerik ve öğrenen motivasyonu kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Problemin yaşandığı en düşük kategori ise araçlar kategorisidir.



Şekil 8: Etkinlik modeli gerçekleştirilen problemler

4.5.1.3 Etkinlik ve ADDIE Modelinin Gerçekleşen Problemler Açısından Karşılaştırılması

Etkinlik modeli grupları (n=10), ADDIE modeli gruplarına (n=10) göre daha fazla problem yaşamıştır. Kategoriler arası problem dağılım oranları incelendiğinde; ADDIE modelinde içerik kategorisinde bir yoğunlaşma görülürken, etkinlik modelinde ise içerik, öğretmen rolleri, öğrenen motivasyonu kategorilerinde bir yoğunlaşma görülmüştür.

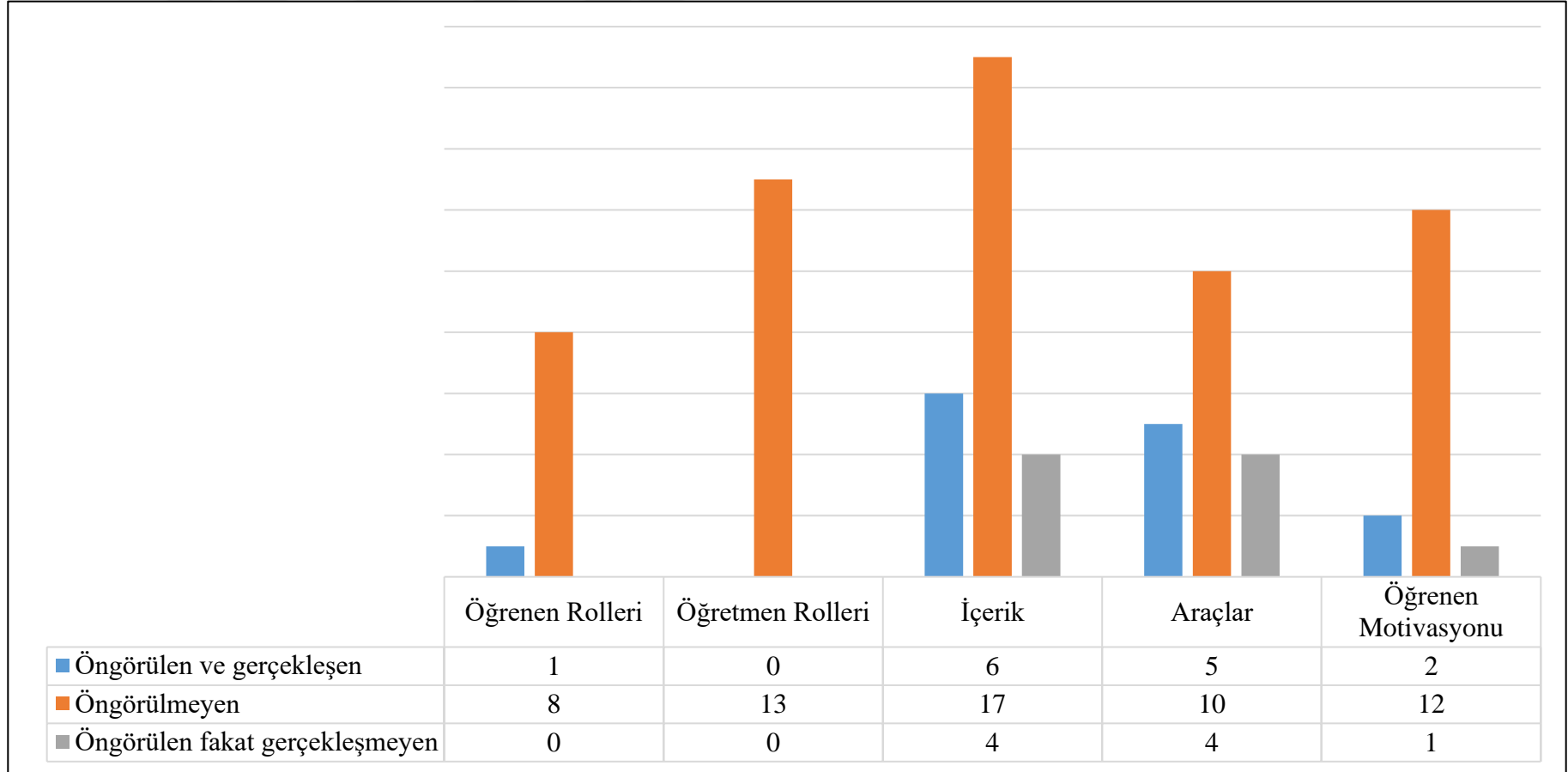
Şekil 7 ve Şekil 8 karşılaştırıldığında; Etkinlik gruplarının öğrenen rolleri, öğretmen rolleri, öğrenen motivasyonu kategorilerinde ADDIE modeli gruplarına göre daha fazla problem yaşadığı görülmektedir. Bu kategorilerden en fazla dikkat çeken ise öğretmen rolleridir. ADDIE modeli grupları ise içerik ve araçlar kategorilerinde diğer modele göre daha fazla problem yaşamıştır. İki modelde de öğrenen rolleri kategorisinde yaşanan problem oranları birbirine oldukça yakındır.

4.5.2 Gerçekleşen Problemlerin Öngörülme Durumlarına Göre İncelenmesi

Bu başlık altında takip edilen modele göre uygulama aşamasında gerçekleşen problemlerin öngörülme durumları incelenmiştir. Öğretim tasarımcılarından, uygulama aşamasında yaşayabilecekleri problemleri öngörmesi ve öğretim tasarımı modelinden de onlara bu konuda yardımcı olması beklenmiştir. Bu nedenle şekillerde (Bknz. Şekil 9 ve Şekil 10) mavi ve turuncu sütun arasındaki farkın fazla olması istenmeyen bir durumdur. Ayrıca grafiklerde yer alan gri sütununda olabildiğince az olması istenmiştir. Bulgular yorumlanırken bu gereklilikler göz önünde bulundurulmuştur.

4.5.2.1 ADDIE Modeli

ADDIE modelini takip eden grupların uygulama aşamasında yaşadığı problemler öngörülme durumuna göre incelenmiş ve sonuçlar Şekil 9'da gösterilmiştir. Öğretim tasarımcılarının raporlama aşamasında öngördüğü fakat gerçekleşmeyen problemler de Şekil 9'a dahil edilmiştir.



Şekil 9: ADDIE modelinde gerçekleşen problemlerin öngörülme durumları

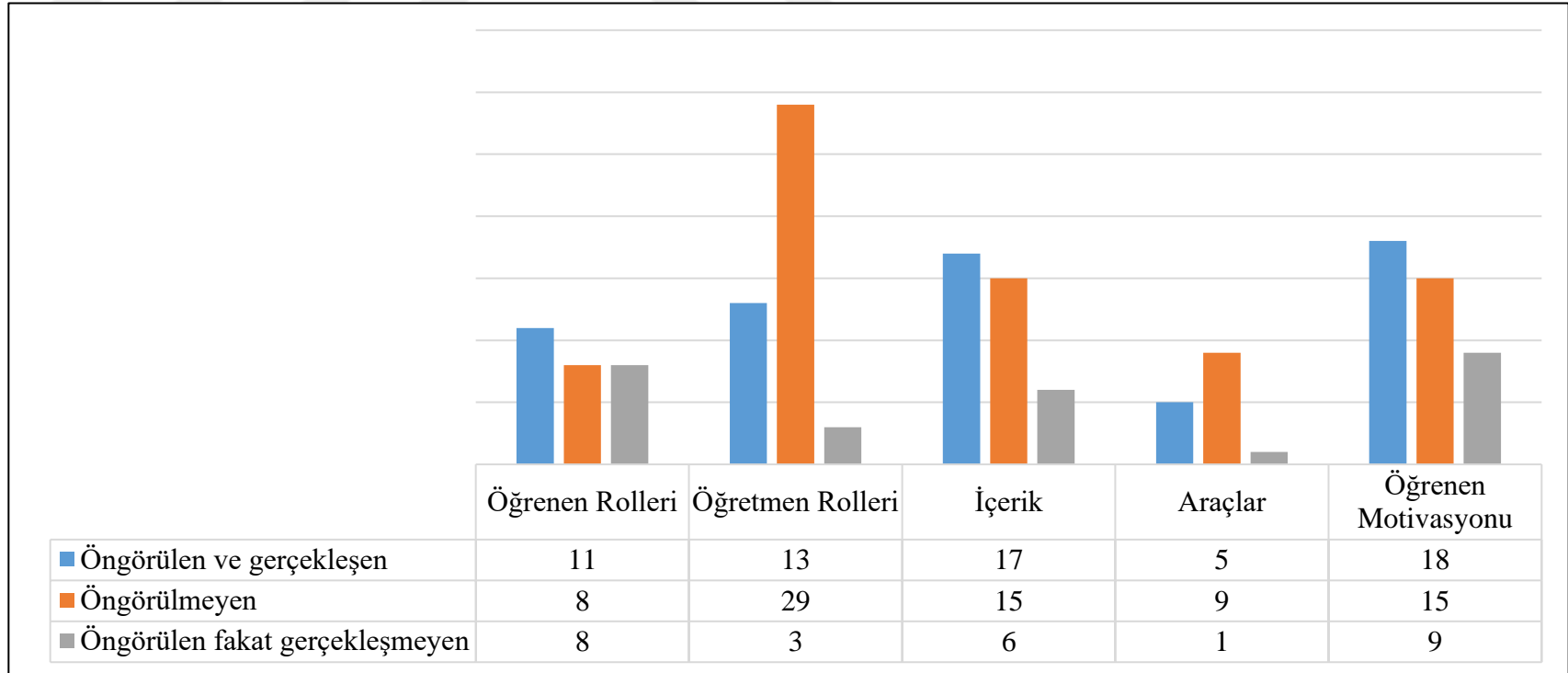
Şekil 10 incelendiğinde ADDIE modelinde;

- Toplam 23 problem öngörölmüş ve öngörölen problemlerden 14 tanesi gerçekteşmiştir.
- **Öğrenen rolleri kategorisinde** öğretim tasarımcıları tarafından yalnız 1 problem öngörölmüş ve uygulama aşamasında 9 problem ile karşılaşılmıştır. Öngörölen 1 problem de gerçekteşmiştir.
- **Öğretmen rolleri kategorisinde** hiç problem öngörölmemesine rağmen bu kategoride 13 problem yaşanmıştır.
- **İçerik kategorisinde** toplam 23 problem gerçekteşmiştir. Bu problemlerden 6'sı öngörölmüş, 17'si öngörölememiştir. Öngörölen diğere 4 problem ise gerçekteşmemiştir. Öngörölmeyen problemlerin en fazla yaşandığı kategori bu kategoridir.
- **Araçlar kategorisinde** toplam 15 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerin 5'i öngörölmüş, 10'u öngörölememiştir. Bu kategoride öngörölen diğere 4 problem ise gerçekteşmemiştir.
- **Öğrenen motivasyonu kategorisinde** gerçekteşen 14 problemin 2'si öngörölmüş, 12'si öngörölememiştir. Öngörölen diğere 1 problem ise gerçekteşmemiştir.

Şekil 10'a göre öğretmen rolleri kategorisinde tasarımcılar diğere kategorilere göre problemleri öngörebilmede daha fazla başarısız olmuştur. Bu sırayı içerik, öğrenen motivasyonu ve öğrenen rolleri izlemiştir. Şekil 10'da araçlar kategorisinde gerçekteşen problemlerin öngörölme oranının diğere kategorilere göre daha iyi olduğı görölmektedir. Grafiğere genel olarak bakıldığında ise tüm kategorilerde turuncu sütun yüksekliğinin mavi sütun yüksekliğinden daha fazla olduğı göze çarpmaktadır.

4.5.2.2 Etkinlik Modeli

Etkinlik modelini takip eden grupların uygulama aşamasında yaşadığı problemler öngörülme durumuna göre incelenmiş ve sonuçlar Şekil 10'da gösterilmiştir. Öğretim tasarımcılarının raporlama aşamasında öngördüğü fakat gerçekleşmeyen problemler de Şekil 10'a dâhil edilmiştir.



Şekil 10: Etkinlik modelinde gerçekleşen problemlerin öngörülme / öngörülmemeye durumları

Şekil 10 incelendiğinde Etkinlik modelinde;

- Toplam 91 problem öngörülmüş ve öngörülen problemlerden 64 tanesi gerçekleşmiştir.
- **Öğrenen rolleri kategorisinde** 19 problem yaşanmıştır. Yaşanan problemlerin 11 tanesi öngörülmüş, 8 tanesi ise öngörülememiştir. Öngörülen problemlerden 8'i ise gerçekleşmemiştir.
- **Öğretmen rolleri kategorisinde** 42 problem yaşanmıştır. 16 problem öngörülmüş, öngörülen 16 problemden 13'ü gerçekleşmiştir. Bu kategoride gerçekleşen 29 problem ise öngörülememiştir.
- **İçerik kategorisinde** 32 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerin 17'si öngörülmüş, 15'i öngörülememiştir. Öngörülen 6 problem ise gerçekleşmemiştir.
- **Araçlar kategorisinde** toplam 14 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerin 5'i öngörülmüş, 9'u öngörülememiştir. Bu kategoride öngörülen 1 problem ise gerçekleşmemiştir.
- **Öğrenen motivasyonu kategorisinde** 33 problem yaşanmıştır. Yaşanan 33 problemin 18'i öngörülmüş fakat 15'i öngörülememiştir. Öngörülen 9 problem ise gerçekleşmemiştir.

Şekil 10 incelendiğinde mavi ve turuncu sütun arasındaki en yüksek farkın öğretmen rolleri kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride tasarımcılar, problemleri öngörebilmede diğerlerine göre daha başarısız olmuştur. İçerik ve öğrenen rolleri kategorisinde ise tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerde Etkinlik grupları, problemleri öngörebilmede diğer kategorilere göre daha başarılı sonuçlara ulaşmıştır. Kategorilere genel olarak bakıldığında öngörülen – gerçekleşen ve öngörülmeyen problemler birbirine yakın oranlarda değişkenlik göstermiştir.

4.5.2.3 Etkinlik ve ADDIE Modelinde Gerçekleşen Problemlerin Öngörülme/Öngörülme Durumları Açısından Karşılaştırılması

Etkinlik modelinde toplam 140, ADDIE modelinde ise toplam 74 problem yaşanmıştır. Etkinlik modelindeki gruplar ADDIE modeline göre daha fazla problem öngörmüştür. Etkinlik modelinde öngörülen problem sayısı 91 iken, ADDIE modelinde 23'dür.

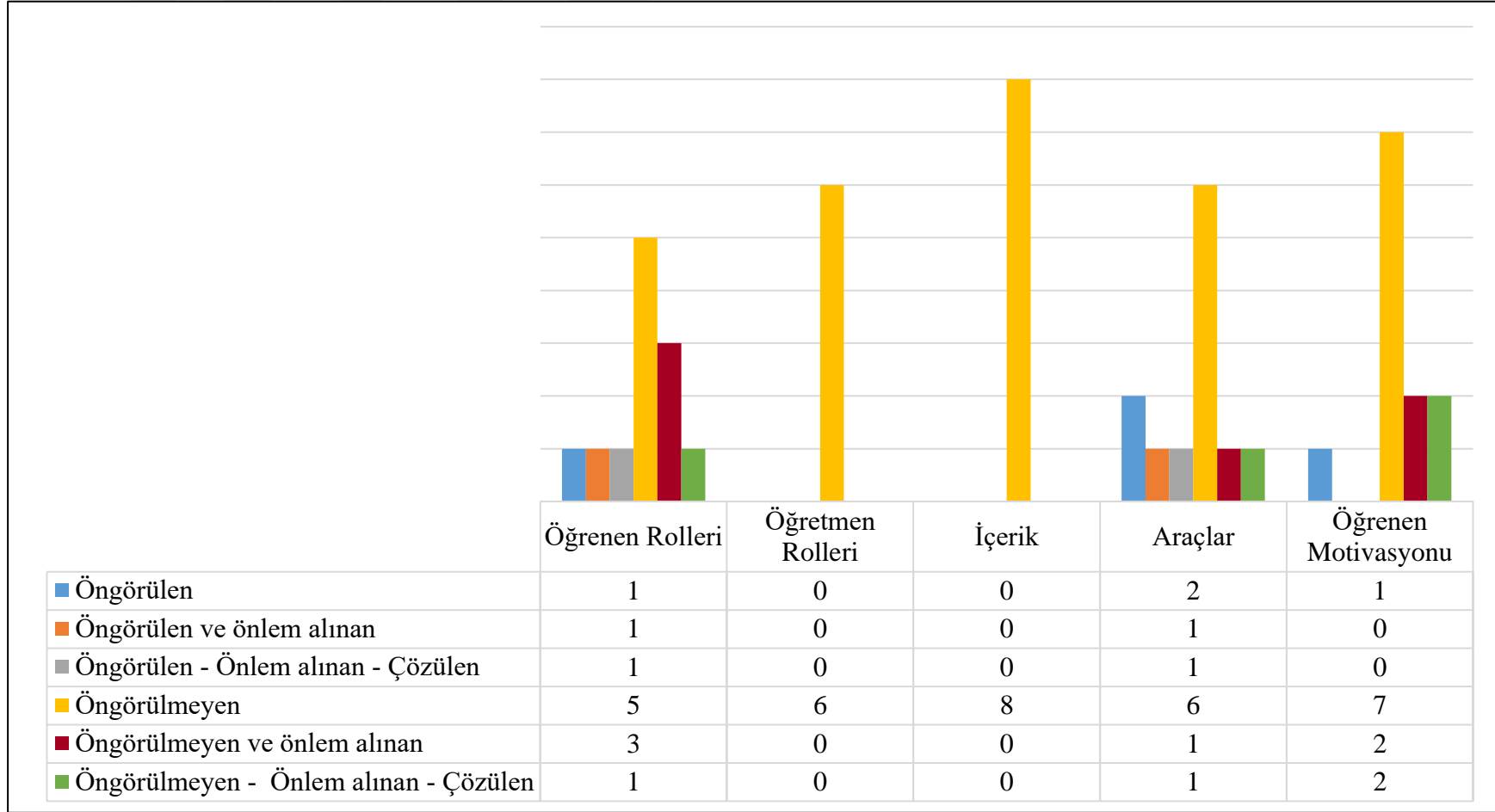
Şekil 9 ve Şekil 10 incelendiğinde, ADDIE modelinde turuncu sütunların mavi sütunlara göre daima daha yüksek olduğu görülmektedir. Etkinlik modelinde ise mavi ve turuncu sütun arasındaki farkın birbirine oldukça yakın ya da mavi sütunların turuncu sütunlardan daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. İki modelde de ortak olarak öğretmen rolleri kategorisindeki başarısızlık dikkati çekmektedir. Öğretim tasarımcılarının bu kategoride problemi öngörebilme oranları kendi içerisindeki diğer kategorilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

4.5.3 Öğretim Tasarımcılarının Uygulama Aşamasında Fark Ettiği Problemlerin Öngörülme ve Kontrol Edilme Durumuna göre İncelenmesi

Problemin öngörülmesi önemli olduğu kadar bu problemlerin uygulama aşamasında fark edilmesi ve kontrol edilmesi de önemlidir. İki modelde de öğretim tasarımcılarının raporlama aşamasında problemlere önlem almadığı kabul edilmiş ve öngörülen problemlerin fark edilme, önlem alınma ve çözülme durumlarına göre öngörülme problemlerden farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kabulün nedeni, öğretim tasarımcılarının raporlarında herhangi bir önlem belirtmemiş olmasıdır.

4.5.3.1 ADDIE Modeli

Şekil 11'de ADDIE modeli gruplarının ders esnasında fark ettiği problemlerin öngörülme, önlem alınma ve çözülme durumları gösterilmiştir.



Şekil 11: ADDIE modeli fark edilen problemlerin öngörülme, önlem alınma ve çözülme durumları

Şekil 11 incelendiğinde; ADDIE modelinde,

- 74 problem yaşanmıştır. 23 problem öngörülmüş ve bu problemlerden 14 tanesi gerçekleşmiştir.
- **Öğrenen rolleri kategorisinde** 9 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerden 1 tane öngörülen (n=1), 5 tane öngörülme (n=8) olmak üzere 6 tanesi fark edilmiştir. Öngörülen ve fark edilen 1 probleme önlem alınmıştır Alınan önlem başarılı olmuştur. Öngörülme ve fark edilen problemlerden (n=5) 3'üne önlem alınmıştır. Alınan önlemlerden yalnız 1'i başarılı olmuştur. Bu kategoride fark edilen 6 problemden 2'si çözülmüştür.
- **Öğretmen rolleri kategorisinde** 13 problem yaşanmıştır. Bu kategoride hiçbir problem öngörülemedi (Bknz. Şekil 12). Öngörülme 13 problemden ise 6'sı fark edilmiş fakat bu problemlerden hiçbirine önlem alınmamıştır.
- **İçerik kategorisinde** toplam 23 tane problem yaşanmıştır. Öngörülen problemlerden (n=6) hiçbiri fark edilmemiştir. Öngörülme problemlerden (n=17) 8 tanesi fark edilmiş fakat bu problemlerden hiçbirine önlem alınmamıştır.
- **Araçlar kategorisinde** toplam 15 problem yaşanmıştır. Öngörülen problemlerden (n=5) 2'si fark edilmiş ve bu problemlerden 1'ne önlem alınmıştır. Alınan önlem başarılı olmuştur. Öngörülme problemlerden (n=10) 6'sı fark edilmiş ve bu problemlerden yalnız birine önlem alınmıştır. Alınan önlem başarılı olmuştur.
- **Öğrenen motivasyonu kategorisinde** 14 problem yaşanmıştır. Öngörülen problemlerden (n=2) 1 tanesi fark edilmiş fakat bu probleme önlem alınmamıştır. Öngörülme problemlerden (n=12) 7 tanesi fark edilmiştir. Bu problemlerden 2 tanesine önlem alınmış ve önlemler etkili olmuştur.

Şekil 11'e genel olarak bakıldığında; öngörülme problemlerin fark edilme oranının öngörülen problemlerden daha iyi olduğu görülmektedir. Öğretmen rolleri ve içerik kategorilerinde öngörülen ve fark edilen problem bloğu olmadığı gibi öngörülme ve fark edilen problemlere de önlem alınmamıştır.

4.5.3.2 Etkinlik Modeli

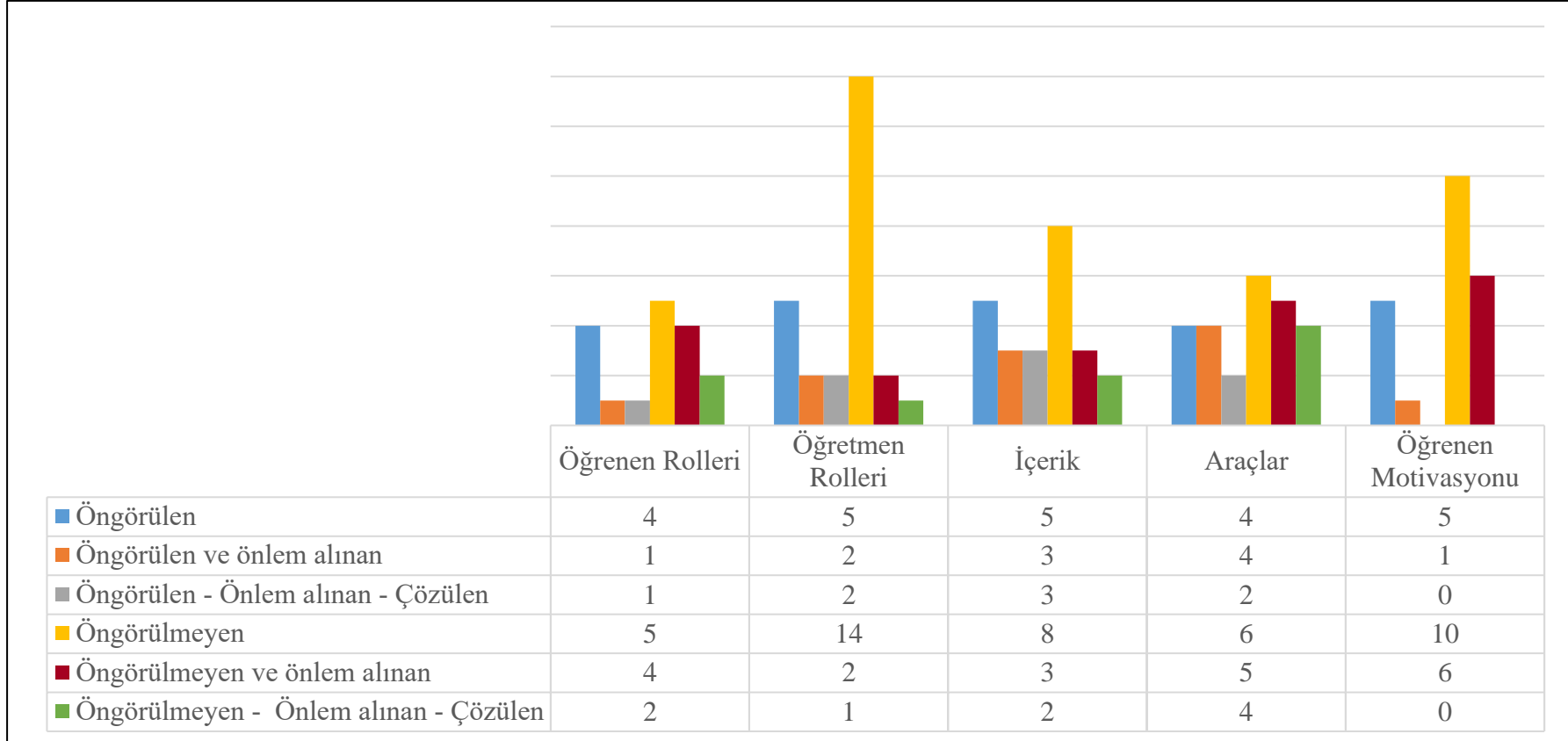
Şekil 12'de Etkinlik modeli gruplarının ders esnasında fark ettiği problemlerin öngörülme, önlem alınma ve çözülme durumları gösterilmiştir.

Şekil 12 incelendiğinde; Etkinlik modelinde,

- 140 problem yaşanmıştır. Toplam 91 problem öngörülme ve öngörülen problemlerden 64 tanesi gerçekleşmiştir.
- **Öğrenen rolleri kategorisinde** 19 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerden 9 tanesi fark edilmiştir. Öngörülen ve fark edilen 4 problemden yalnız 1 tanesine önlem alınmış ve bu önlem etkili olmuştur. Öngörülme ve fark edilen 5 problemde 4 tanesine önlem alınmış ve alınan önlemlerden 2 tanesi başarılı olmuştur. Özet olarak öğretim tasarımcıları fark ettiği 10 problemde 3 tanesini çözmüştür.
- **Öğretmen rolleri kategorisinde** toplam 42 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerden 19 tanesi fark edilmiştir. Öngörülen ve gerçekleşen (n= 13) problemlerden 5'i fark edilmiştir. Bu problemlerden 2 tanesine önlem alınmış ve ikisi de çözülmüştür. Öngörülme 29 problemde 14'ü fark edilmiştir. Bunlardan 2 tanesine önlem alınmış ve alınan önlemlerden 1 tanesi başarılı olmuştur. Toplamda fark edilen 21 problemde yalnız 3 tanesi çözülebilmektedir.

- ***İçerik kategorisinde*** 17 tane öngörülen, 15 tane öngörülmeyen olmak üzere toplam 32 problem yaşanmıştır. Öngörülen 17 problemde 5 tanesi fark edilmiş ve bunlardan 3 tanesine önlem alınmıştır. Alınan önlemlerin hepsi başarılı olmuştur. Öngörülmeyen 15 problemde 8 tanesi fark edilmiş ve bunlardan 3'üne önlem alınmıştır. Alınan önlemlerden 2 tanesi başarılı olmuştur.
- ***Araçlar kategorisinde*** 14 problem yaşanmıştır. Yaşanan bu problemlerden 5 tanesi öngörülmüş, 9 tanesi öngörülememiştir. Öngörülen 5 problemde 4'ü fark edilmiş ve 4'üne de önlem alınmıştır. Alınan önlemlerden ikisi başarılı olmuştur. Öngörülmeyen problemlerden ise 6 tanesi fark edilmiş ve 5 tanesine önlem alınmıştır. Alınan önlemlerden 4'ü etkili olmuştur. Toplamda fark edilen 10 problemde 5 tanesi çözülebilmıştır.
- ***Öğrenen motivasyonu kategorisinde*** 33 problem yaşanmıştır. Yaşanan 33 problemin 18'i öngörülmüş, 15'i öngörülememiştir. Öngörülen 18 problemde 5'i fark edilmiş ve bu problemlerden yalnız 1'ine önlem alınmıştır. Alınan 1 önlem de problemi çözmede yeterli olmamıştır. Öngörülmeyen 15 problemde 10'u fark edilmiş ve bu problemlerden 6'sına önlem alınmış fakat alınan önlemlerin hiçbiri başarıya ulaşamamıştır. Toplamda fark edilen 16 problemde hiçbiri çözülememiştir.

Şekil 12'e göre, Etkinlik modelinde öngörülmeyen problemlerin fark edilme oranı, öngörülen problemlere göre daha yüksektir. Şekil 12 incelendiğinde öğretmen rolleri kategorisindeki oranlar dikkat çekmektedir. Bu kategoride diğer kategorilere göre daha fazla problem fark edilmesine rağmen çoğu problem çözülememiştir. Aynı zamanda öğrenen motivasyonu kategorisinde alınan önlemlerin hiçbiri başarılı olamamıştır.



Şekil 12: Etkinlik modeli fark edilen problemlerin öngörülme, önlem alınma ve çözülme durumları

4.5.3.3 Etkinlik ve ADDIE Modelinin Fark Edilen Problemlerin Öngörülme ve Kontrol Edilme Durumuna göre Karşılaştırılması

Şekil 11 ve Şekil 12 karşılaştırıldığında; iki modelde de ortak olarak öngörülmeyen problemlerinin fark edilme oranının öngörülen problemlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca etkinlik modeli gruplarının iyileştirici eylemlerde bulunma girişimleri, ADDIE modeline göre daha fazla olurken; ADDIE modeli gruplarının atmış olduğu adımların çoğu etkili olmuştur. Etkinlik grupları ADDIE modeline nazaran çok daha fazla başarısız girişimlerde bulunmuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

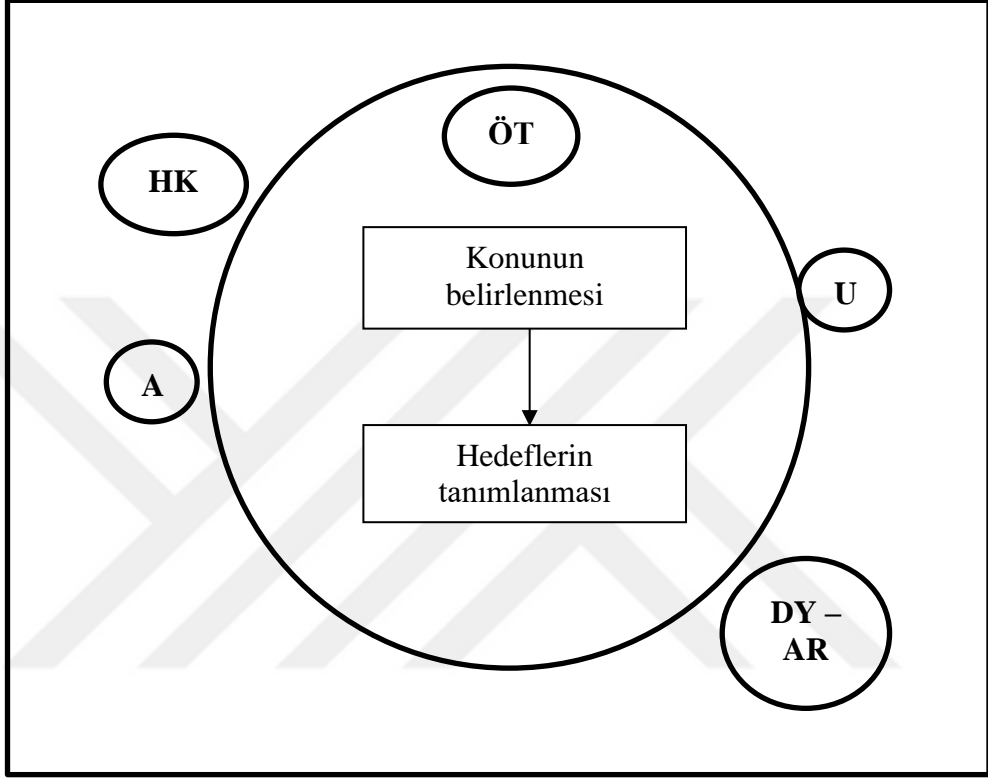
Bu bölümde sonuçlar başlıklar halinde sunulmuştur. Özet ve öneriler başlığı altında tüm sonuçlar genel olarak özetlenmiş ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Öğretim Tasarımcılarının Hedef Belirleme Süreçleri

Öğretim tasarımcıları (ÖT) için hedefler öğretim kaynaklarının seçimi ve organizasyonu, öğretimsel etkinliklerin seçilmesi ve bir araya getirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Morrison ve diğerleri, 2011; Richey, 2013). Öğretim hedefleri tüm öğretim durumları ve içerik türleri için yazılabilir ve Branch'a (2009) göre bir öğretimin referansı onun hedefleridir. Bu kapsamda hedefleri öğretim tasarımı sürecinin tamamında etkisini gösteren bir unsur olarak görmek mümkündür. Ayrıca, güncel öğretim tasarımı modellerinin çoğunda öğretim hedefleri yer almaktadır (Dick ve diğerleri, 2009; Morrison ve diğerleri, 2011; Smith & Ragan, 2005). Öğretim tasarımcıları için öğretimsel hedefler, ders içeriğinin belirlenmesinde, öğretim stratejisinin geliştirilmesinde, seçilmesinde ve geliştirilmesinde, öğretim tasarımı çıktılarının kalitesinin belirlenmesinde ve uygun değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde referans alınması gereken bir bileşendir. Öğretim tasarımında yapılandırmacı yaklaşımların etkisi ile hedeflerin oluşturulma sürecinde bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklere göre hedef belirleme süreci, bireysel bir karar verme sürecinden öğretim tasarımını çevreleyen tüm paydaşların birlikte çalıştığı işbirlikli bir sürece yani bir ekip çalışmasına dönüşmüştür (Branch, 2009; Cennamo & Kalk, 2005). Aynı zamanda Branch'a (2009) göre paydaşlar katılmadan belirlenen hedefler öğretim tasarımının kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ADDIE ve Etkinlik modelini takip eden öğretim tasarımcılarının hedef belirleme süreçlerinin ve bu süreçte hangi paydaş nasıl konumlandığının incelenmesi önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre, ADDIE modeli grupları iki aşamalı bir süreçten geçerek hedeflerini belirlemiştir. Bu süreç Şekil 13'de resmedilmiştir. Gruplar konularını belirledikten sonra hedeflerini tanımlamıştır. Bu süreçte iletişime geçtiği paydaşlar hedef kitle (HK), konu alan

uzmanı (U), akranlar (A), ders yürütücüsü ve araştırmacı (DY – AR) olmuştur. Hedef kitle ile görüşmelerinin nedeni çoğunlukla konuya yönelik görüşlerini almak ve ön bilgilerini tespit etmektir. Bu noktada ADDIE modeli grupları paydaşlardan topladıkları verilerin neredeyse tamamını hedef belirleme aşamasında kullanmamış ya da model raporlarında kullandıklarına yönelik bir bilgi vermemiştir. Gruplardan yalnız biri konu alan uzmanını sürece dahil etmiştir. Bunun dışında diğer tüm gruplarda hedeflerin belirlenmesinde kontrol sadece öğretim tasarımcısındadır. Bu durum hedef kitlenin konumunun ADDIE modelindeki gruplarda çağdaş öğrenme yaklaşımlarındaki konumundan daha farklı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bağlamı oluşturan çok boyut olmasına rağmen hedefler, hedef kitle ve öğrenmenin gerçekleşeceği topluluk arasındaki ilişki (hedef kitlenin yer aldığı topluluğun diğer üyeleri) insan ile hedefler arasındaki etkileşimi harekete geçirdiği için öğrenme bağlamını oluşturan önemli unsurlardandır. Ayrıca “etkili öğretim hedefleri, öğretimi çevreleyen tüm paydaşların ortak karar verme sürecinin sonucudur” (Branch, 2009, s. 33–34). Bu nedenlerden dolayı hedef belirleme süreci ADDIE modeli gruplarında paydaşların ortak kararından ziyade öğretim tasarımcılarının kontrolünde tamamlanan bir süreçtir. Aslında ADDIE modelindeki gruplar hedef kitle ile ilgili hedefleri etkileyebilecek veriler toplamıştır (konu ön bilgileri, konuya yönelik görüşleri, meslek tercihleri, deneyimleri vb.). Ancak bu verileri hedef belirleme sürecinde kullanmamış veya kullandığına yönelik bilgilere raporlarında yer vermemiştir. Aynı şekilde konu alan uzmanı ve akranlarla da görüşen gruplar olmuştur ancak hedef kitlede olduğu gibi yine aynı durum söz konusudur. Bu durum, hedef kitle ile ilgili yapılan veri toplama işleminin model raporlarında yer almasından dolayı mı yapıldığı ya da veriyi organize etme konusunda sıkıntı mı yaşandığı sorusunu akla getirmiştir. Başka bir neden de hedef kitlenin veya diğer paydaş etkisinin modelin sadece bir bölümünde olması, öğretim tasarımcısının o şekilde olduğu düşünmesi veya modelin bu verileri kullandırmaya yeterince teşvik etmemesi/gerekliliğini göstermemiş olması olabilir. Ancak Branch’a (2009) göre ADDIE modelinde öğretimsel hedeflerin tüm paydaşlar tarafından benimsenmiş olmasını gerektirmektedir. Bu sebeple bu aşamada ADDIE modelinin yetersizliğinden ziyade öğretim tasarımcı faktörü üzerinde durulabilir. Model raporlarında hedef kitle analizlerine ve bu analizleri kullanmasına yönelik dikkat çekici bilgiler yer almaktadır (Bknz. Ek 4: Hedef kitle analizi başlığı). Ayrıca bu

anlamda tasarımcılara geri dönütler verilmiştir. Başlangıç düzeyinde olan öğretim tasarımcıları verileri organize etmede yetersiz kalmış veya gruplar paydaşlara süreçte yer vermiş fakat bu süreci raporlamaya gerek duymamış olabilirler.



Şekil 13: ADDIE modeli hedef belirleme süreci

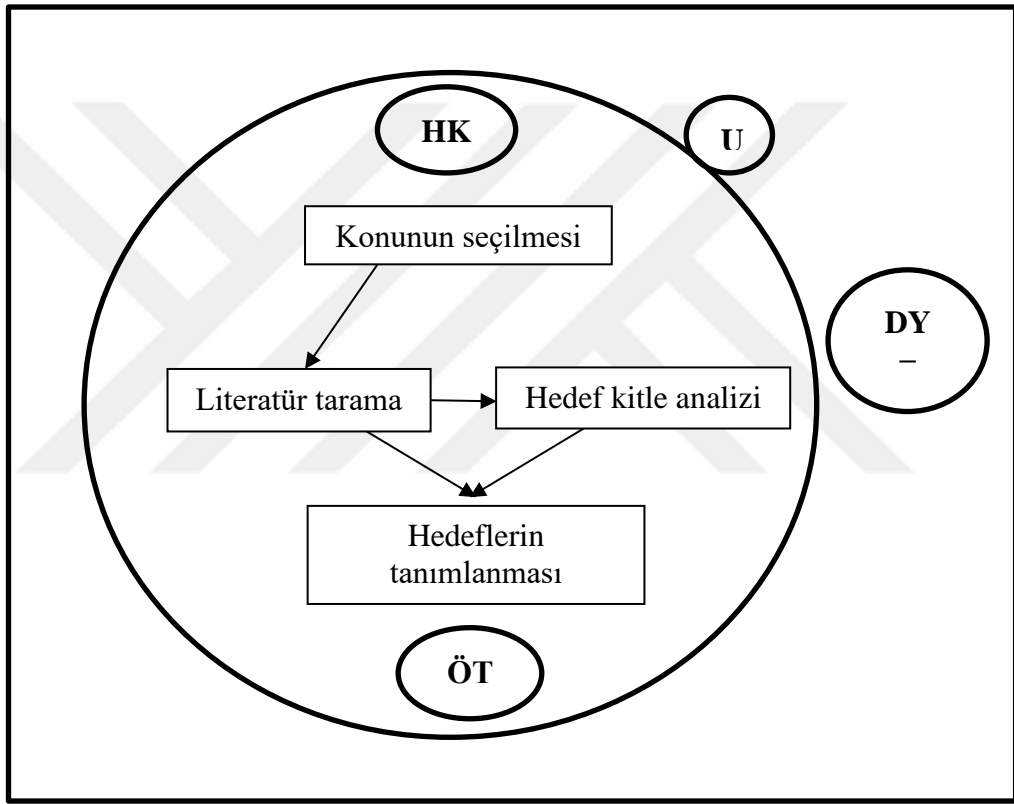
Etkinlik modelinin hedef belirleme süreci iki paydaşın işbirliğinde tamamlanmıştır. Öğretim tasarımcıları ilk olarak konularını belirlemiş daha sonra konu ile ilgili alanyazın taraması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Etkinlik modeli grupları hedef belirleme sürecine gözlem sonuçları ile başlamış ve konularını bu sonuçlara göre belirlemiştir. Daha sonra gruplar önce literatür, sonra hedef kitleden konu ile ilgili veriler toplamış ve son olarak tüm bu verileri birleştirerek hedeflerini tanımlamıştır. Bu süreç Şekil 14’de resmedilmiştir. Bu süreçte iletişime geçtiği paydaşlar hedef kitle, konu alan uzmanı, ders yürütücüsü ve araştırmacı olmuştur. Hedef kitle ile görüşülmesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Gruplar katılımcı hedefleri, deneyimleri, inanışları üzerinde odaklanmıştır. İşbirlikli öğrenme

yaklaşımlarını tercih eden grupların diğer gruplardan farklı olarak kişilik özelliklerine yönelik de veri topladığı görülmüştür. Kişilik özelliklerinin etkinliklere yansımaları incelendiğinde, tasarımcıların grup çalışmasına dayalı rol atamalarında bu özellikleri referans aldığı ortaya çıkmıştır. ADDIE modeli ile Etkinlik modeli arasındaki farklılıklardan en çok dikkat çeken nokta; hedef belirleme sürecinin ADDIE modeli gruplarında öğretim tasarımcısının, Etkinlik modelinde ise hedef kitle ve öğretim tasarımcısının kontrolünde olmasıdır. Ayrıca Etkinlik modelindeki tüm grupların katılımcı hedefleri ile kendi hedefleri arasında tutarlılığı sağlamaya çalıştığı görülmüştür.

Her iki modelde de hedef kitle ile öğretim tasarımcılarını bir araya getiren veri toplama araçları olmuştur. Geleneksel veri toplama yaklaşımları (gözlem, görüşme vb.) kullanılarak veriler toplanmış ve bu toplanan veriler öğretim tasarımcısı tarafından yorumlanarak hedef kitle sürecine dahil edilmiştir. Kısaca, öğretim tasarımcıları veriyi topladıktan sonra yorumlama aşamasında hedef kitle ile olan bağlantısını kesmiştir. Bu durum bazı olumsuzlukları beraberinde getirmiştir. Etkinlik modelinde bir grup katılımcıdan gelen verileri –eksik veya yanlış toplamasından da kaynaklı olabilir– yanlış yorumladığı için öğretim tasarımının kalitesinin düşmesine neden olmuş ve hedefe ulaşma düzeyi bu noktada oldukça olumsuz etkilenmiştir. Bu nedenle hedef belirleme sürecinde hedef kitleye söz hakkı vermenin ötesinde onu doğru anlamaya yönelik eylemlerinde işe koşulması önemlidir.

Öğretim tasarımcıları öğretim tasarımına hedef kitleden edindiği bilgilere göre şekil vermektedir (Hastings, 2013). Morrison ve diğerleri (2011) sayısız öğrenen özelliği olduğunu belirtmektedir. Öğrenen özelliklerini tanımlamak kalitesi öğretim tasarımı süreci için önkoşuldur (Hastings, 2013). Bu araştırma sonucunda Etkinlik modeli grupların ADDIE modeline göre daha farklı hedef kitle özelliklerine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca ADDIE modeli gruplarında hedef kitle ile iletişime geçmeyen gruplar olurken, Etkinlik modelinde bu durum ile hiç karşılaşılmamıştır. Öğretim tasarımcılarının hedef kitle ile üç yıl birlikte eğitim görmüş olmaları hedef kitle analizini olumsuz etkilemiş olabilir.

Hedef kitle ile görüşme nedenleri incelendiğinde; ADDIE modelindeki grupların çoğu konuya yönelik görüşlerini almak ve konu hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek, Etkinlik modelindeki grupların ise daha çok hedeflerini tespit etmek, konuya yönelik inanışları ve deneyimleri hakkında bilgi edinmek amacıyla hedef kitleye başvurduğu görülmüştür. Ek olarak, Etkinlik modelinde hedef kitlenin gruplar halinde çalışması söz konusu olduğunda grupların tamamı kişilik özelliklerini de dikkate almıştır. ADDIE modelinde de grup halinde yürütülmesi gereken etkinlikler tasarlanmış olmasına rağmen bu gruplarda kişilik özelliklerine dikkat edilmemiştir.



Şekil 14: Etkinlik modeli hedef belirleme süreci

Etkinlik modelinde hedef kitle üzerinde bu kadar yoğunlaşılmasının nedeni hedef kitlenin Etkinlik teorisindeki yeri de olabilir. Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999), ADDIE modelinde olduğu gibi sürecin sadece bir aşamasında değil; tüm aşamalarda hedef kitle analizine yer vermiştir. Etkinlik modelinin tüm raporlarında öğretim tasarımcılarına hedef kitleye ulaştıracak noktalar yer alması aslında onların tasarım sürecinde göz ardı edilememesi ile sonuçlandırmıştır. Hedef kitleyi analiz etmek zor ve gereksiz görülebilir. Öğretim tasarımcısı kendisinin onun adına karar verebileceğini de düşünmüş olabilir. Ancak öğretim tasarımı modellerinin rollerinden biri bağlamı çerçeveleyen paydaşlarla iletişim aracı olmasıdır (Gustafson & Branch, 2002). Bu açıdan bakıldığında modellerin bu anlamda güçlü olması ve mümkünse öğretim tasarımcısını zorunlu bırakması gerekebilir. İki model bu açıdan karşılaştırıldığında; Etkinlik modelinin ADDIE modeline göre biraz daha güçlü olduğu söylenebilir.

5.2 Öğretim Stratejileri

Bir öğretim stratejisi öğretim tasarımının bağlamına göre şekillenmektedir. Bu yüzden farklı veya alanyazında sıkça duyduğumuz (altı şapkalı düşünme, tartışma, zıt panel vb.) yöntemler kullanılabilir. Ancak bir öğretim stratejisi üç aşamadan oluşmalıdır (Branch, 2009). Bu nedenle bu araştırmada öğretim stratejileri üç aşamaya ayrılarak etkinlik bazlı incelenmiştir. Bunlar (1) giriş etkinlikleri, (2) ara etkinlikler, (3) kapanış etkinlikleri olarak sıralanmaktadır. ADDIE ve Etkinlik modeli gruplarının tamamı giriş ve ara etkinliklerini yürütmüştür. Kapanış etkinliklerinde ise durum farklılaşmış ve bazı gruplar kapanış etkinliklerine tasarımında yer vermemiştir.

Giriş etkinliklerinin içeriği incelendiğinde; her iki grubun da beklentiler hakkında bilgi verme ve dikkat çekme amaçlı yürütülen eylemlere odaklandığı görülmektedir. Her iki modelde de grupların çoğu öğrenenleri hedeflerden haberdar etmiş ve dikkat çekmek amacıyla problem durumunu açıklamıştır. Gagné, Wager, Golas ve Keller (2005) öğretimin giriş aşamasında öğrenenlere hedeflerin aktarılmasının ve dikkat çekmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca dikkat çekme ve hedefleri öğrenenlerle paylaşma Gagné'nin (1985) önerdiği ve alanyazında “*Dokuz Aşamalı Öğretim Modeli*” veya “*Dokuz Aşamalı Mikro Tasarım Modeli*” olarak adlandırılan

modelin sırasıyla birinci ve ikinci aşamasıdır. Her iki model grubunun da giriş etkinliklerine yer verdiğini ve bu kapsamda benzer stratejilere yöneldiğini görmek mümkündür. Ancak Etkinlik modelinde bir grup giriş etkinlikleri aşamasında ara etkinliklere hazırlık için de etkinlikler yürütmüştür. ADDIE modelinde bu etkinlikler öğretim stratejisinin ikinci aşaması olan ara etkinliklerde yani anlatım etkinliğinden sonra ortaya çıkmıştır. Etkinlik modelindeki bazı gruplar da bu aşamada etkinliğe hazırlığa yönelik etkinlikler yürütmüştür.

Ara etkinlikler açısından incelendiğinde; iki modelde de yoğun olarak anlatım etkinliği tercih edilmiştir. Anlatım etkinliklerinde öğretmenler (araştırmada aynı zamanda öğretim tasarımcıları) bir araç vasıtası ile (beyaz tahta, akıllı tahta, sunu vb.) ders içeriğinin teorik kısmını öğrenenlerle paylaşmıştır. Dersin bu aşamasında katılımcılar genellikle dinleyici rolündedir. Bazen anlatım etkinliği esnasında soru – cevap etkinlikleri de yürütülmüştür. ADDIE modelinde anlatım etkinliğini yer veren 9 gruptan 6’sı başka etkinliklerle süreci desteklerken; Etkinlik modelindeki 7 grubun tamamı desteklemiştir. Genel olarak iki model grupları da anlatım etkinliğini tek başına kullanmayı çok fazla tercih etmemiştir. Anlatım etkinliklerinde öğrenenlerin dinleyici konumunda olması ders ortamını öğretmen merkezli bir tasarıma dönüştürmektedir. Öğrenen merkezli paradigma yapılandırmacı yaklaşımların öğrenme alanına yansımalarıdır (Hannafin & Land, 1997). Öğrenen merkezli öğretim ortamlarında, öğrenen pasif bir dinleyiciden ziyade kendi öğrenme sürecini yönetir, bilgiyi yapılandırır; öğretmen ise bu süreçte ona rehberlik eder (Lee, Huh & Reigeluth, 2013). Öğretmen merkezli ortamlarda kontrol öğretmendeysen artık bu durum öğrenenlere doğru değişmiştir (Lee ve diğerleri, 2013). Bu değişimin başlangıç noktasında öğretmen, öğretim hedeflerini, içeriği ve stratejileri belirleyen konumundadır. Ancak bugünkü yaklaşımlar bu noktanın çok uzağındadır. Öğrenenin öğretim tasarımı sürecindeki artan rolü, sosyal öğrenen konumuna gelmesi ve yapılandırmacı yaklaşımların üst bilişsel becerilere yapmış olduğu vurgular sayesinde artık öğretim tasarımcıların bu yaklaşımlara uygun, öğrenenleri kontrol eden değil; onun öğrenme sürecini teşvik eden ve kolaylaştıran tasarımlara yönelmesi gerekmektedir. Bu bakış açısı ile yaklaşıldığında anlatım etkinlikleri öğretmen odaklı bir yaklaşım olduğu için öğrenenler derslerin bu aşamalarında dinleyici ve edilgen bilginin alıcısı konumundadır. ADDIE modelinde daha fazla

tercih edilmesine rağmen her iki modelde de anlatım etkinliği yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Ancak Etkinlik modelinde anlatım etkinliğini kullanan grupların tamamı bunu ek yöntemlerle destekleyerek öğrenene dinleyici dışında farklı roller yüklemiştir. Bu nedenle Etkinlik modelindeki gruplar öğrenen rolleri bölümünde de görüleceği gibi ADDIE modeline göre daha öğrenen merkezli bir yol izlemiştir.

Ara etkinlikler aşamasında diğer bir dikkat edilmesi gereken nokta da geribildirimlerdir. Öğretim stratejileri makro öğretim stratejileri ve mikro öğretim stratejileri olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Makro öğretim stratejilerine, işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, bireyselleştirilmiş öğretim, açık eğitim, programlı öğretim; mikro öğretim stratejilerine ise ger bildirim, analogi, gruplama (chunking), pekiştireç örnek verilebilir. Mikro öğretim stratejilerine makro stratejilerinin içerisinde karşılaşmak mümkündür. Bu araştırmada gruplar ders sürecinde geri bildirimlere yer vermiştir. Geribildirim öğretim bağlamında öğrenenlerin doğru performansı yakalamasına odaklanan stratejidir (Wietecha, 2013). Geribildirim Gagné (1985) tarafından önerilen modelin yedinci adımıdır ve bu adımda öğrenenlerin performansı hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir (Gagné ve diğerleri, 2005). Araştırma sonucunda Etkinlik modeli gruplarının diğer modele göre daha fazla geribildirim verdiği görülmüştür. Geribildirimler öğretim stratejisinin ara etkinlikler aşamasında ortaya çıkmıştır. Bu aşamada grupların yürütmüş oldukları etkinlikler incelendiğinde ADDIE modelinde geri bildirim veren iki grup da grup çalışması etkinliği yürütmüştür. Etkinlik modelinde ise grup çalışması, bireysel uygulama, soru cevap, balık kılıcı etkinlikleri ile yürütülen 5 grupta geri bildirim verilmiştir. Ara etkinliklerin içeriği incelendiğinde, grup çalışmasına yer veren grupların tamamı öğrenenlere geri bildirim vermiştir. Bu geri bildirimlerin grup içerisindeki katılımlarına yönelik olduğu gözlemlenmiştir. ADDIE modelinde geribildirimlere yer vermeyen grupların model raporları incelendiğinde aslında geribildirim etkinliklerini açıkladığı görülmüştür. Etkinlik modelinde de aynı durum söz konusudur. Her iki modelin tasarımcıları da geri bildirim etkinliklerine yer verirken, uygulama aşamasında durum değişmektedir. Raporlama aşaması ile uygulama aşaması arasında değişimlerin olması doğal bir durumdur. Sınıf ortamları dinamik yapıya sahiptir ve tasarımcılar bazen belirledikleri tüm eylemleri gerçekleştiremeyebilir. Geribildirim etkinliklerinin gerçekleştirilmemesinin

nedenlerinden biri bu olabilir. Tasarımcılar ana etkinliklerin yürütülmesine odaklanıp geri bildirim gibi bazı unsurları ihmal edebilir. Ancak Etkinlik modeli grupları bu anlamda ADDIE modeline göre daha olumlu sonuçlar üretmiştir.

ADDIE modelinde 9 grup; Etkinlik modelinde 7 grup kapanış aşamasında değerlendirme ve özetleme amaçlı etkinlikler yürütmüştür. Değerlendirme öğretimin etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılan ve çeşitli veri toplama araçları ile veri toplanmasını gerektiren bir süreçtir (Tessmer, 1993). Değerlendirme sürecinin tıpkı bir öğretimi tasarlamak gibi planlı, amaçlı ve geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış veri toplama araçları kullanılarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada model grupları uygulama aşamasına geçmeden önce öğretim tasarımının kalitesini değerlendirebilecekleri ölçütleri ve bu ölçütleri doğrulayan veri toplama yöntem ve araçlarına karar vermeleri beklenmiştir. Model raporlarında değerlendirme ile ilgili iki model grubu da hedef odaklı açıklamalar yapmıştır. Hedef odaklı ifadesinden kastedilen öğretim tasarımcıları seçmiş oldukları hedef cümlelerini çoğunlukla bir değerlendirme ölçütü olarak kabul etmiştir. Öğretim tasarımcıların bu yaklaşımları uygundur bir yaklaşımdır. Branch'a (2009) göre hedefler bir öğretim tasarımının referans noktasıdır ve aynı zamanda değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesinde de önemli bir role sahiptir. Branch (2009) değerlendirmenin teori ve uygulamalar üzerine kurulu disipliner bir alan olduğunu hatta ADDIE modelinde yer alan değerlendirme boyutunda da farkı kuramlardan etkilenecek oluşturulduğunu belirtmiştir. Değerlendirme bu nedenlerden dolayı öğretim tasarımı modelleri içerisinde yer alması gereken ancak doğasında bir disiplin alanı olarak karşımıza çıkan sistematik bir süreçtir. Bu durum tasarımcıların işini biraz zorlaştırmış olabilir. Her iki modelde de dersin aşamasında yürütülen değerlendirme etkinlikleri kısa süreye –ADDIE modeli kapanış etkinlikleri ortalama süresi altı dakika iken; Etkinlik modelinde üç dakikadır– sıkıştırılmıştır. Bunun nedeni zamansal olarak bir saat ile sınırlı olmaları olabilir. Sonuç olarak baktığımızda her iki modelinde değerlendirme anlamında iyileştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır. Bu uygulama aşamasından önce içerisinde çağdaş öğrenme kuramlarının ölçütlerini de barındıran yeni bir adım olabilir. Raporların içerisine entegre bir bölüm değil ayrı bir bölüm olarak yer alması sonuçları daha iyi hale getirebilir. ADDIE modelinin son aşaması olan değerlendirme aşaması bu öneriye

biraz yakın olmasına rağmen sonuçlara bakıldığında daha iyi organize edilmiş ve değerlendirmeyi planlanma sürecinin önemini arttıran ve sistematikleştiren uygulama aşaması öncesi yeni bir bölüm daha etkili olabilir.

5.3 Araçlar

Araçlar, ders etkinliklerinin yürütülmesinde gerekli olan kaynakları ifade etmektedir ve öğretim stratejilere göre anlam kazanmaktadır. Bu araştırmada öğretimsel araçlar teknoloji tabanlı olma durumuna dikkat edilecek şekilde sınırlandırılmıştır. ADDIE ve Etkinlik modelinde araçlar öğrenenlerin dikkatini çekme, konu anlatımını gerçekleştirme, ders ortamındaki görevleri gerçekleştirme ve değerlendirme etkinliklerini yürütme olmak üzere dört öğretimsel rol üstlenmiştir. Araçların kullanım şekli öğretim stratejilerine göre değişmiştir. Araç kullanımının en yoğun gerçekleştiği aşama ara etkinlikler aşaması olmuştur. Araçlar öğretim ortamlarındaki somut unsurlar olarak görülse de ders sürecinin yürütülmesini engelleyen veya seyrini değiştiren problemlere neden olabilmektedir. Örnek olarak dersin başlangıcında dikkat çekmek amacıyla izletilen bir videonun sesi olmadığı için öğretim tasarımcıları ikincil bir dikkat çekme stratejisine başvurmak zorunda kalmıştır (*2G, uygulama aşaması gözlemler*). Bu gibi araçlarla ilgili yaşanan problemler ikinci bir plan olmaması durumunda öğretim ortamında öğrenenlerin süreçten kopmasına ve öğretmenin motivasyonunun düşmesi gibi problemlere neden olabilmektedir. Araştırma sonucunda Etkinlik ve ADDIE modeli arasında araç kullanımlarında belirgin bir farklılık görülmemiştir.

5.4 Roller

Öğretim ortamının iki en önemli unsuru öğretmenler ve öğrenenlerdir. İnsanlardan kaynaklanan durumlar ve onların çevresinde sayısı gittikçe artan araçlarla olan etkileşimi sayesinde öğrenme süreci dinamik aynı zamanda karmaşık bir hale gelmiştir. Öğretim tasarımcıları bu karmaşıklığı tasarlayabilmek amacıyla bir tanımlama sürecinden geçmektedir. Bu tanımlama sürecinin parçalarından biri de öğretmen ve öğrenen rolleridir. Yani öğretim ortamında yürütülecek eylemlerin ve bu eylemlerin kim tarafından gerçekleştirileceğinin sistematik bir çerçevede tanımlanmasıdır. Bu kapsamda bu çalışmada ADDIE ve Etkinlik modelinin raporlama ve uygulama aşamasındaki rol dağılımları üzerinde rehberlik etkisi incelenmiştir.

Raporlama ve uygulama aşamasındaki değişimler roller açısından incelendiğinde; ADDIE modelinde daha çok eylem eklemeye, Etkinlik modelinde ise eylem çıkarmaya yönelik değişiklikler olduğu görülmüştür. ADDIE modelinde uygulama aşamasındaki öğretmen rollerinin %81'i raporlama aşamasında tanımlanmıştır. Etkinlik modelinde ise bu oran %97'dir. ADDIE modelindeki gruplar raporlama aşamasında öğretimsel amaçlı eylemlere daha çok yer vermiştir. Bu durum öğretim ortamında bu eylemlerin örtüşme oranının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Etkinlik modelindeki örtüşme oranının yüksek olmasının nedeni eylem eklemeye değil eylem çıkarmaya yönelik değişiklikler yapmasıdır. Etkinlik modeli gruplarında öğretmenler toplam 107 eylem gerçekleştirmiş ve bu eylemlerin sadece üç tanesi raporlama aşamasında yer almamıştır. ADDIE modelinde ise bu sayı 14'e çıkmıştır. Bu nedenle Etkinlik modeli öğretmen rollerinin tanımlamada ADDIE modeline göre daha başarılı olmuştur. Öğretmen rolleri, ADDIE modelinde öğretimsel amaçlı; Etkinlik modelinde hem rehberlik hem de öğretimsel amaçlı eylemler etrafında şekillenmiştir. İki modelde de öğretimsel amaçlı eylemlerin sayısının birbirine yakındır. ADDIE modelindeki rehberlik amaçlı eylem sayısı Etkinlik modeline göre oldukça azdır. İki modeldeki değerlendirme amaçlı eylem sayısının birbirine yakın ve diğer rol kategorilere oranla çok daha az olduğu görülmüş ve bu sonuç öğretim stratejilerindeki değerlendirme etkinliklerindeki eksikliklerle tutarlıdır.

ADDIE ve Etkinlik modelinin rollerin örtüşme oranları öğrenen rolleri açısından incelendiğinde; ADDIE modelinin %31, Etkinlik modelinin ise %95 olduğu görülmektedir. Öğretmen rollerinde olduğu gibi bu oran farkının nedeni Etkinlik modelini takip eden grupların eylem eklemeye değil eylem çıkarmaya yönelik değişiklikler yapmasıdır. Etkinlik modelinde hem öğretmen hem de öğrenen rolleri açısından ADDIE modeline göre daha ayrıntılı rol analizinin gerçekleştiği görülmüştür. ADDIE modelinde öğrenenler daha çok dinlemeye; etkinlik modelinde etkinliğe katılmaya yönelik eylem gerçekleştirmiştir. Etkinlik modelinde öğrenen rollerinin öğretmen rollerinden daha fazla; ADDIE modelinde ise bu durumun tam tersi geçerlidir. ADDIE modelindeki rehberlik amaçlı eylem sayısı Etkinlik modeline göre oldukça azdır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi Etkinlik modelinde öğrenenlerin etkinliğe yönelik, ADDIE modelinde dinlemeye yönelik çok fazla eylem gerçekleştirmesi olabilir. Bu nedenlerden dolayı Etkinlik modelindeki gruplarda öğrenenlerin daha aktif olduğu ve öğretmenlerin daha çok rehber konumunda olduğu görülmüştür. Eylemlerin içeriği incelendiğinde öğretimsel amaçlı eylemlerle dinlemeye yönelik eylemlerin, rehberlik amaçlı eylemlerle etkinliğe yönelik eylemlerin birbirini tamamladığı veya desteklediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda dinlemeye yönelik eylemlerin varlığının etkinliğe yönelik eylemleri olumsuz yönde etkilediği de söylenebilir.

5.5 Problemler

Öğretim sürecinde öğretmenler problemlerle karşılaşabilir. Bu problemler dersin akışını olumsuz etkileyebilir ve istenen çıktıları ulaşmayı engelleyebilir. Bu nedenle öğretim tasarımcılarından uygulama aşamasında karşılaşabilecekleri problemleri raporlama aşamasında öngörebilmeleri ve iyileştirici stratejiler geliştirmeleri beklenmiştir. Ayrıca öngördükleri problemler gerçekleştiğinde fark edebilmeleri ve planladıkları iyileştirici stratejilerin problemi önleyebilmesi gerekmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda ADDIE ve Etkinlik modelinde gruplarının raporlama aşamasındaki problem analizleri önlem alma durumları ile birlikte incelenmiştir. Uygulama aşamasında karşılaştıkları problemler ve fark edilme durumu ve aynı zamanda bu problemlere aldıkları önlemler incelenmiştir. Süreç sonunda raporlama ve uygulama aşaması arasındaki tutarlılık ve çelişkiler ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmıştır.

Uygulama aşamasında ADDIE modeli toplamda 74; Etkinlik modeli 140 problemle karşılaşmıştır. Etkinlik modelini takip eden gruplar ADDIE modelini takip eden grupların yaşamış olduğu problemlerin yaklaşık olarak 2 katını yaşamıştır. Bu aşamada ders esnasını problemsiz bir şekilde tamamlamak istenen hedeflerdendir. Ancak Etkinlik modeli gruplarının daha fazla problemle karşılaşması araştırmanın olumsuz sonuçlarındandır.

ADDIE modelinde en fazla problem içerik; en az problem ise öğrenen rolleri kategorisinde yaşanmıştır. İçerik öğretimsel hedeflere ulaşmak için öğrenenleri bir araya getiren öğretim ortamındaki temel öğedir (Branch, 2009). Öğretim stratejileri de içeriğin öğrenenlere aktarılmasında sistematik bir araç rolü üstlenmektedir. Bu nedenle içerik kategorisini oluşturan problemler aslında öğretim stratejilerinde yer alan etkinliklerinin yürütülmesi sırasında ortaya çıkan ve etkinliğin kalitesini düşüren problemlerden oluşmaktadır. ADDIE modelinde bu kategoride 23 problem ile karşılaşılmıştır. Ayrıca bu modelde öğretmen rolleri, araçlar ve öğrenen motivasyonu kategorilerinde yaşanan problem sayıları birbirine yakındır. Etkinlik modelinde ortaya çıkan problemler ADDIE modeline oranla daha fazladır ve tek bir kategoride değil sırasıyla öğretmen rolleri, öğrenen motivasyonu ve içerik olmak üzere üç kategoride dağılım göstermiştir. İki model arasındaki en belirgin fark öğretmen rolleri kategorisindedir.

Öğretmen rollerinin dağılımı ile bu kategorilerde yaşanan problemler karşılaştırıldığında; Etkinlik modelinde rollerin tespit edilme oranı daha iyiyken ($n_{Addie(\%)} = 81$; $n_{Etkinlik(\%)} = 97$) –neredeyse %100– Etkinlik modeli grupları öğretmen rolleri açısından daha fazla problem yaşamıştır ($n_{Addie(\%)} = 18$; $n_{Etkinlik(\%)} = 39$). Bu duruma Etkinlik modelinde rehberlik amaçlı eylemlerin daha fazla olması neden olmuş olabilir. Öğretimsel amaçlı eylemler, doğrudan içerik aktarımı ile ilgili eylemlerden oluşurken; rehberlik amaçlı eylemler, öğrenen rollerinin devamlılığı, öğrenenleri yönlendirme, teşvik etme ve ders ortamının devamlılığı için yürütülen daha karmaşık eylemlerden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu eylemlerin problemsiz gerçekleştirilmesi mesleki deneyim gerektirebilir. Bu nedenlerden dolayı başlangıç düzeyindeki öğretim tasarımcılarının aynı zamanda öğretmen adaylarının bu problemleri yaşamasının doğal olduğu söylenebilir.

İki modelde yaşanan problemler öğrenen rolleri açısından karşılaştırıldığında ($n_{Addie(\%)} = 13$; $n_{Etkinlik(\%)} = 14$); problem oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. ADDIE modeli grupları 9 problem yaşarken; etkinlik modeli grupları 19 problem yaşamıştır. Ders esnasında öğrenenlere atanan rol sayısına oranlandığında iki model arasındaki fark birbirine yakınlaşmaktadır. Problemsiz bir ders süreci istenen bir durum olsa da öğretim tasarımcılarından beklenen iki model arasındaki problem oranının birbirine yakın ve olabildiğince az olmasıdır. Bu nedenle oranların birbirine yakın ve kabul edilebilir düzeyde olması iki model için de olumlu bir sonuçtur.

Öğretim tasarımcılarından uygulama aşamasında yaşayabilecekleri problemleri öngörmesi ve öğretim tasarımı modelinin bu aşamada onlara rehberlik etmesi beklenmiştir. ADDIE modelinde yaşanan problemlerden en iyi öngörülme oranına sahip kategori araçlar; en kötüsü ise öğretmen rolleri kategorisidir. ADDIE modeli grupları uygulama aşamasında öğretmen rollerinde yaşanan problemlerden hiçbirini öngörememiştir. Tüm kategorilere genel olarak bakıldığında ise öngörülmeyen problem sayısı öngörülenden hep daha fazla olmuştur. Etkinlik modeli bu açıdan incelendiğinde ADDIE modeline benzer olarak en düşük öngörülme oranı öğretmen rolleri kategorisindedir. İçerik ve öğrenen rolleri kategorisinde ise Etkinlik grupları, problemleri öngörebilmeye diğer kategorilere göre daha başarılı olmuştur. Kategorilere genel olarak bakıldığında öngörülen – gerçekleşen ve öngörülmeyen problemler birbirine yakın oranlarda değişkenlik göstermiştir. ADDIE modelinde öngörülmeyen – gerçekleşen problem oranı öngörülene göre daima daha yüksektir; Etkinlik modelinde bu oran birbirine yakın ya da daha az olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu araştırma bağlamında, bu sonuç Etkinlik modelinin problemleri öngörebilmeye daha başarılı bir model olduğu izlenimini uyandırmaktadır.

Öğretim tasarımcılarının problemi öngörebilmesi önemli olduğu kadar bu problemlerin ders esnasında fark edilmesi ve iyileştirmesi de önemlidir. Öğretim tasarımcılarının öngördükleri problemlere önlem aldığına yönelik raporlarında bir bilgi yer almadığı için iki modelde de bu problemlere önlem alınmadığı kabul edilmiştir. Hem ADDIE hem de Etkinlik modelinde ortak olarak öngörülmeyen problemlerin fark edilme oranı öngörülen problemlerden daha iyidir. Bu durum öğretim tasarımcılarının beklentilerinin gerçekleşmesinden kaynaklanabilir. Ders

esnasında öngördükleri problem gerçekleştiğinde; bu problem beklentilerin içerisinde yer aldığı için problem olarak görülmemiş; öngörülme problemeler yaşandığında ise olumsuz bir durum gerçekleştiği kabul edilmiş olabilir. Ayrıca Etkinlik modeli gruplarının iyileştirici eylemlerde bulunma girişimleri, ADDIE modeline göre daha fazla olurken; ADDIE modeli gruplarının atmış olduğu iyileştirici adımların çoğu başarılı olmuştur. Etkinlik grupları ADDIE modeline nazaran çok daha fazla başarısız girişimlerde bulunmuştur. Her iki modelinde problemleri fark edebilme ve önleyebilme durumları çok başarılı olmasa da ADDIE modeli gruplarının aldıkları önlemlerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Etkinlik modelinde gerçekleşen fazla girişimlerin nedeni Jonassen ve Rohrer–Murphy (1999) tarafından önerilen yol haritasında problem analizlerine çok yoğun bir şekilde yer verilmesi olabilir. İki modelde gerçekleşen başarısız girişimlerin mesleki deneyimleri arttıkça düzeleceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmadaki öğretim tasarımcılarının problemleri öngörebilmeleri, fark edebilmeleri ve etkili olmasa da ders esnasındaki dinamiği yakalamada hızlı çözümler üretebilmeleri daha önemli görülmüştür.

5.6 Özet ve Öneriler

Bu araştırmada Etkinlik teorisi öğretim tasarımı modeli olarak kullanıldığında öğretim tasarımı sürecinin nasıl değiştiği araştırılmıştır. Araştırmada ADDIE modeli rehber model olarak görev yapmıştır ve bu iki model arasındaki benzerlikler ve farklılıklar öğretim bağlamında ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada 65 öğretim tasarımcısının yer aldığı 20 grup öğretim tasarımı sürecinden geçmiştir ve tüm gruplar süreci başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Başlangıç düzeyindeki öğretim tasarımcıları modele göre problem belirlemede fakat problemlerinin öğretim tasarımı yapmaya uygun bir problem olup olmadığına karar vermede veya problemi şekillendirmede modellerin etkin bir rol aldığı görülmüştür. Bu nedenle aynı bağlamda yürütülecek olan bir çalışmada tüm raporların öğretim tasarımcılarına bu çalışmada olduğu gibi aşamalı olarak değil önceden verilmesi daha etkili bir yaklaşım olacaktır. Bu şekilde katılımcılar önlerindeki süreci daha net bir şekilde görebilir ve süreci bu şekilde yürütmesi daha da kolaylaşabilir.

Araştırma sonuçları öğretim tasarımcılarının hedef belirleme süreçleri, öğretim stratejileri, araçlar, roller ve problemler olmak üzere beş başlıkta tartışılmıştır.

Tartışma sonuçlarını özetlemek gerekirse; ADDIE modelinde hedef belirleme süreci öğretim tasarımcılarının kontrolündedir ve hedefler konu belirlendikten sonra öğretim tasarımcısı tarafından tanımlanmıştır. Etkinlik modelinde ise süreç öğretim tasarımcıları ve hedef kitle olmak üzere iki paydaşın iş birliğinde tamamlanmıştır. Bu öğretim tasarımı sürecinde olması gerekene yakın bir durumdur. Öğretim stratejilerinde iki model kendine özgü tasarımlar gerçekleştirmiştir. Etkinlik modelindeki gruplarda öğrenenlerin daha aktif olduğu ve öğretmenlerin daha çok rehber konumunda olduğu görülmüştür. ADDIE modelinde ise öğretmenler daha çok öğretimsel amaçlı eylemler gerçekleştirmiştir. Ayrıca her iki modelde de değerlendirme boyutunda iyileştirilmeler yapılması gerekmektedir. Bu iyileştirmeler için sürecin paydaşlarını içerisinde barındıran bütüncül değerlendirme modelleri öğretim tasarımı modelleri ile bütünleştirilmelidir. Bu modeller sadece nicel değişkenleri değil tüm süreci değerlendirebileceğimiz nitel değişkenleri de içerisinde barındırmalıdır.

Öğretim tasarımcıları uygulama aşamasında problemler yaşamıştır. Bu problemleri öngörebilmede Etkinlik modeli daha başarılı sonuçlar üretmiştir. Hem ADDIE hem de Etkinlik modelinde yaşanan problemlerin fark edilme oranı öngörülme yen problemlerde daha yüksektir. Ayrıca Etkinlik modeli gruplarının iyileştirici eylemlerde bulunma girişimleri, ADDIE modeline göre daha fazla olmasına rağmen ADDIE modeli gruplarının atmış olduğu iyileştirici adımların çoğu başarılı olmuştur. Etkinlik modeli problemleri öngörebilmede, rolleri tanımlamada, öğrenen odaklı öğretim ortamlarının tasarlanmasında, hedef kitleyi sürece dahil etmede ADDIE modeline göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Etkinlik teorisi ile ADDIE modelinin öğretim tasarımı sürecinde ortak öğretim tasarımı unsurları takip edilebilmiştir. Bu araştırma sonunda Etkinlik teorisinin öğretim tasarımı sürecine rehberliği başarı ile sonuçlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Andews, D.H. ve Goodson, L.A. (1995). A comparative analysis of Models of Instructional Design. G. J. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present and Future*. (161–182). Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Association for Educational Communications and Technology (AECT). (1977). *Educational technology definition and glossary terms*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Bannan–Ritland, B. (2001). Teaching Instructional Design: An Action Learning Approach. *Performance Improvement Quarterly*, 14(2), 37–52.
- Barab, S., A., Barnett, M., Yamagata–Lynch, L., Squire, K. ve Keating, T (2002). Using activity theory to understand the contradictions characterizing a technology–rich introductory astronomy course. *Mind Culture, and Activity*, 9(2),76–107.
- Barab, S. A., Schatz, S. ve Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 25–47.
- Baran, B. ve Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 155–166.
- Barowy, W. ve Smith, J. E. (2008). Ecology and development in classroom communication. *Linguistics and Education*, 19(2), 149–165.
- Barson, J. (1967). *Instructional systems development: A demonstration and evaluation Project: Final Report*. East Lansing, Michigan: Michigan State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 020 673).
- Bass, C. ve Romiszowski, A. (1997). *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Blin, F. ve Munro, F. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50(2), 475–490.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer Science & Business Media.
- Branson, R. K. (1975). *Interservice procedures for instructional systems development: Executive summary and model*. Tallahassee, Florida: Center for Educational Technology, Florida State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 122 022).
- Briggs, L. J. (Ed.) (1977). *Instructional design: Principles and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

- Burton, J. K, Moore, D.M. ve Magliaro, S. G. (1996). Behaviorism and instructional technology. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (s. 46–73). New York: Macmillan.
- Carr, T., Morrison, A., Cox, G. ve Deacon, A. (2007). Weathering wikis: Net-based learning meets political science in a South African university. *Computers and Composition*, 24(3), 266–284.
- Cennamo, K. ve Kalk, D. (2005). *Real world instructional design*. Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1958). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dick, W., Carey, L. ve Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction* (6th ed.). New York: Prentice–Hall.
- Dick, W., Carey, L. ve Carey J. O. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Dorsey, L., Goodrum, D. ve Schwen, T. (1997). Rapid collaborative prototyping as an instructional development paradigm. C. Dills ve A. Romiszowski (Ed.), *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Driscoll, M. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Edmonds, G., Branch, R. ve Mukherjee, P. (1994). A conceptual framework for comparing instructional design models. *Educational Technology Research and Development*, 42(4), 55–72. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 496 612).
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Ely, D. (1973). Defining the field of educational technology. *Audiovisual Instruction*, 8(3), 52–53. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 074 342)
- Ely, D. (1983). Defining the field of educational technology. An emerging stability. *Educational Considerations*, 10(2), 2–4.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity–theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta–Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. S. Chaiklin, J. Lave (Ed.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, (s. 64–103). Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. ve Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.
- Ertmer, P. ve Quinn, J. (1999). *The ID casebook: Case studies in instructional design*, Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Gagne, R.M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (Dördüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. ve Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). United States: Thomson Wadsworth.
- Gall, M.D., Gall, J.P. ve Borg, W.R. (2003). *Educational research: An Introduction*. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Gentry, C. G. (1994). *Introduction to instructional development: Process and technique*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Gibby, S., Quiros, O., Demps, E. ve Liu, M. (2002). Challenges of being an instructional designer for new media development: A view from the practitioners. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(3), 195–219. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Gordon, J. ve Zemke, R. (2000). The attack on ISD. *Training*, 37 (4), 42–45. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 602 912).
- Gros, B., Elen, J., Kerres, M., van Merriënboer, J. J. G. ve Spector, M. (1997). Instructional design and the authoring of multimedia and hypermedia systems: Does a marriage make sense?. *Educational technology*, 1(2), 48–56.
- Gustafson, K. L. (1981). *Survey of instructional development models*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 211 097).
- Gustafson, K. L. (1991). *Survey of instructional development models* (2nd ed.). Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 027).
- Gustafson, K.L. ve Branch, R. (1997). *Survey of instructional development models* (3rd ed.). Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 411 780).

- Gustafson, K.L. ve Branch, R. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed.). Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 477 517).
- Gustafson, K. L. ve Branch, R. M. (2007). What is instructional design? R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends and issues in instructional design and technology* (s. 10–16). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Haigh, J. (2007). Expansive learning in the university setting: The case for simulated clinical experience. *Nurse Education in Practice*, 7(2), 95–102.
- Hamreus, D. (1968). The systems approach to instructional development. In *The contribution of behavioral science to instructional technology*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 041 448).
- Hannafin, M.J. ve Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167–202.
- Hastings, B. N. (2013). Learner Characteristics and Traits. R. C. Richey (Ed.), *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology* (s.179–180). New York: Springer.
- Hong, J. C., Chen, M. Y. ve Hwang, M. Y. (2013). Vitalizing creative learning in science and technology through an extracurricular club: A perspective based on activity theory. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 45–55.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London/New York: Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning*. London and New York: Routledge.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models, A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory* (s. 215–239). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Jonassen, D. H. ve Rohrer–Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61–79.
- Kaplan Akıllı, Gökür (2004). *A proposal of instructional design/development model for game-like learning environments: The FID2GE model* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez merkezinden erişilmiştir. (153204)
- Karakuş, T. (2011). *Exploration of instructional design process and experience of novice instructional designers through the framework of activity theory: A case study in an*

instructional design course (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez merkezinden erişilmiştir. (305100)

- Karakuş, T. (2016). Bir araştırma metodolojisi olarak etkinlik teorisi. K. Çağıltay ve Y. Gökteş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 379–393). Ankara: PEGEM.
- Kerosuo, H. ve Toiviainen, H. (2011). Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 48–54.
- Lee, D., Huh, Y. ve Reigeluth, C. M. (2013). Learner–Centered Instruction. R. C. Richey (Ed.), *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology* (s.177–178). New York: Springer.
- Leont’ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence based inquiry* (7. baskı). London: Pearson.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA, US: Jossey–Bass.
- Mihalca, L. ve Miclea, M. (2007). Current trends in instructional technology research. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 115–129.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). London: Sage.
- Morrison, A. (2005). Inside the rings of Saturn. *Computers and Composition*, 22(1), 87–100.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K. ve Kemp, J. E. (2011). *Designing effective instruction* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Morselli, D., Costa, M. ve Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 333–348.
- Özerbaş, M. ve Kaya, A. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 26–42.
- Phillips, D. C. ve Soltis, J. F. (2005). *Perspectives on learning*. Teachers College Press.
- Piskurich, G. M. (2006). *Rapid instructional design: Learning ID fast and right* (2nd ed.). San Fransisco, CA: Pfeiffer.

- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional design: What is it and why is it? C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional–design theories and models: An overview of their current status* (s. 3–36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reigeluth, C. M. (Ed.) (1999). What is Instructional–Design Theory and How Is It Changing?. *Instructional–design theories and models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory* (s. 5–29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Reigeluth, C. M. ve Carr-Chellman, A. A. (2006). A common language and knowledge base for ID?. http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week7/reigeluth_A_Common_Language.d oc adresinden 19 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Reigeluth, C. M. ve Carr–Chellman, A. A. (Ed.). (2009). Understanding instructional theory. *Instructional–design theories and models: Building a common knowledge base* (Volume III, s. 3–26). New York & London: Routledge.
- Reiser, R. A. (2001). A History of Instructional Design and Technology: Part I: A History of Instructional Media, *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53–64.
- Reiser, R. A. (2002). What field did you say you were in? Defining and naming our field. R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends and issues in instructional design and technology* (s. 5–15). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Reiser, R. A. (2007). What field did you say you were in? Defining and naming our field. *Trends and issues in instructional design and technology*. R. A. Reiser, J. A. Dempsey (Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Richey, R. C. (Ed.). (2013). *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology*. New York: Springer.
- Richey, R., Fields, D. C. & Foxon, M. (2001). Instructional Design Competencies: The Standarts, Sycrause, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Richey, R. C., Klein, J. D. ve Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Rowland, G. (1992). What do instructional designers actually do? An initial investigation of expert practice. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 65–86.
- Russell, D. L. ve Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Educational Technology & Society*, 8(1), 38–53.
- Saettler, P. (2004). *The evolution of American educational technology*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing (IAP).
- Salisbury, D. (1990). General sytems theory and instructional systems design. *Performance and Instruction*, 29 (2), 1–11. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 408 935)

- Schiffman, S. S. (1995). Instructional systems design: Five views of the field. G. J. Anglin (Ed.). *Instructional Technology: Past, Present and Future* (s. 131–142). Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Seel, N. (1997). Models of instructional design: Introduction and overview. R. Tennyson, F. Schott, N. Seel ve S. Dijkstra, *Instructional design: International perspectives* (Vol. 1). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seels, B. ve Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions*. Upper Saddle Rive, New Jersey: Merrill.
- Seels, B. ve Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: the definition and domains of the field*, Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology (AECT)
- Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R. ve Molenda, M. (2005). *Instructional technology and media for learning* (8th ed.). Baston: Pearson.
- Smith, P.L. ve Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd. Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Solomon, Y., Croft, T., Duah, F. ve Lawson, D. (2014). Reshaping understandings of teaching–learning relationships in undergraduate mathematics: An activity theory analysis of the role and impact of student internships. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 323–333.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128–137.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sumuer, E., Kurşun, E. ve Çağiltay, K. (2006). Current major competencies for instructional design and technology professionals. E. Pearson ve P. Bohman (Ed.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006* (pp. 1617– 1622). Chesapeake, VA: AACE.
- Şimşek, A. (2016). Öğretim tasarımı ve modelleri. K. Çağiltay, Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 105–122). Ankara: PEGEM.
- Tennyson, R. D. (2001). Defining core competencies of an instructional technologist. *Computers in Human Behavior*, 17, 355–361.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*. London: Kogan Page.
- Tessmer, M. ve Richey, R. C. (1997). The role of context in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 45(2), 85–115.

- Tsui, A. B. M. ve Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.
- Uden, L. (2007). Activity theory for designing mobile learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 1, 81-102.
- Vänninen, I., Pereira-Querol, M. ve Engeström, Y. (2015). Generating transformative agency among horticultural producers: An activity-theoretical approach to transforming Integrated Pest Management. *Agricultural Systems*, 139, 38-49.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wietecha, L. (2013). Feedback. R. C. Richey (Ed.), *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology* (s.123-125). New York: Springer.
- Winn, W. (2002). Research into practice: Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational Psychology Review*, 14(3), 331-351.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2003). Using activity theory as an analytic lens for examining technology professional development in schools. *Mind, Culture, and Activity*, 10(2), 100-119.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2007). Confronting analytical dilemmas for understanding complex human interactions in design-based research from a cultural-historical activity theory (CHAT) framework. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 451-484.
- Yamagata-Lynch, L. C. ve Smaldino, S. (2007). Using activity theory to evaluate and improve K-12 school and university partnerships. *Evaluation and Program Planning*, 30(4), 364-380.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

EKLER

EK 1.

ETKİNLİK MODELİ DERS İZLENESİ

BTÖ311–ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II / 2016–2017–Bahar Dönemi

Ders İzlenesi

Öğretim Elemanı:

E–posta:

Ofis:

Tel.:

Gün, Saat: Teorik (*Salı 8⁰⁰–10⁰⁰*) Uygulama (*Salı 10¹⁵–12⁰⁰*)

Genel Ders İçeriği

Bu ders dâhilinde ele alınacak konular, ilköğretim okulları BT dersleri öğretmenliği yapmak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırmak amaçlı oluşturulmuştur. Öğretmen yeterlilikleri, temel öğrenme kuramları, aktif öğrenme, teknoloji tabanlı öğretim yöntemleri ve mikro öğretim uygulamaları gibi konular ders kapsamında işlenecektir.

Öğrenenlerden, anlatılan yöntemleri de kullanarak gerçek bir bağlamda kendi ders tasarısını yapabilmesi, uygulayabilmesi ve değerlendirebilmesi için kendi grubundaki akranlarını hedef kitle kabul ederek bir öğretim tasarımı yapması beklenmektedir. Bu etkinlik anlatılan yöntemleri meslekte kullanma becerilerini geliştirmek/arttırmak amacıyla tasarlanmıştır. Öğrenenler bu tasarımı yaparken öğretim tasarımı modeli olarak *Etkinlik Modelini* kullanacaklardır. Etkinlik modelinin her bir aşamasını içeren rehber rapor taslakları öğrenenlerle paylaşılacak ve öğrencilerden bu raporları verilen süre içerisinde doldurmaları istenecektir. Öğrenenlere rapor yazma süreci boyunca geri dönütler verilecektir.

EK 1.

ETKİNLİK MODELİ DERS İZLENESİ (DEVAMI)

Raporlama aşaması bittikten sonra hazırladıkları ders tasarımlarını uygulayacak ve değerlendirme çalışmalarını yürütecektir.

Değerlendirme Esasları

- Yarıyıl içi değerlendirme (%40)
 - Adım 1 Rapor (%)
 - Adım 2 Rapor (%)
 - Adım 3 Rapor (%)
 - Adım 4 Rapor (%)
 - Derse devam ve katılım (%5)
- Yarıyıl sonu değerlendirme (%60)
 - Adım 5 Rapor (%)
 - Adım 6 Rapor (%)
 - Uygulama Puan (%)
 - Derse devam ve katılım (%5)

Ders Kaynakları

Açıkgöz, K.Ü. (2011). Aktif Öğrenme.

Açıkgöz, K.Ü. (2009). Etkili Öğrenme ve Öğretme.

Altun, E. vd. (2009). Özel Öğretim Yöntemleri I–II. PEGEM Akademi.

Şahin, S. vd. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri 1 – 2 Pegem Akademi Yayıncılık

Öğrenenden Beklenenler

- Devamsızlık sınırlarına dikkat etme (Dönem içinde en fazla 4 ders devamsızlığı ve 2 uygulama saati devamsızlığı yapabilirsiniz. Bu sınırlar dışında mazeretsiz devamsızlık yapanlar dersten kalacaktır.)
- Dersleri tasarımları için rehber olarak hazırlanan öğretim tasarımı raporları yazma
- Hazırladıkları ders tasarımını sunma

EK 1.
ETKİNLİK MODELİ DERS İZLENESİ (DEVAMI)

Haftalık Ders İçeriği

Hafta	Konu	Lab
6 Şubat–10 Şubat	<ul style="list-style-type: none"> • Tanışma • Ders içeriğinin tanıtılması 	Grupların oluşturulması
13 Şubat–17 Şubat	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme–Öğretme–Öğretim • Öğretmen Özellikleri 	Ders akışı hakkında bilgilendirme Adım 1 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
20 Şubat–24 Şubat	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci Özellikleri <ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrenme biçimleri ○ Öğrenme stratejileri 	Adım 2 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
27 Şubat–3 Mart	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim planları <ul style="list-style-type: none"> ○ Ünite Planı ○ Ders Planı 	Adım 3 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
6 Mart–10 Mart	<ul style="list-style-type: none"> • Temel öğrenme kuramları <ul style="list-style-type: none"> ○ Davranışçılık ○ Bilişselcilik ○ Yapılandırmacılık 	Adım 3 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
13 Mart–17 Mart	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif Öğrenme <ul style="list-style-type: none"> ○ Nedir? ○ Geleneksel öğrenme ile karşılaştırma ○ Öğretmen ve öğrencinin rolü ○ Uygulanması 	Adım 4 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
20 Mart–s24 Mart	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif Öğrenme <ul style="list-style-type: none"> ○ Modeller ○ Yöntemler ○ Teknikler 	Adım 4 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
27 Mart–31 Mart	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif Öğrenme <ul style="list-style-type: none"> ○ Ölçme–Değerlendirme ○ Dikkat edilmesi gereken unsurlar 	Adım 5 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
1 Nisan–9 Nisan	Arasınava Haftası	
10 Nisan–14 Nisan	• Flipped Classroom (Ters Yüz sınıflar)	Sunum (2 Grup)
17 Nisan–21 Nisan	• Eğitimde Web2.0 Teknolojileri	Sunum (2 Grup)
24 Nisan–28 Nisan	• Oyun ve oyunlaştırma	Sunum (3 Grup)
1 Mayıs–5 Mayıs	• Mikro Öğretim Uygulamaları	Sunum (3 Grup)
8 Mayıs–12 Mayıs	• Genel Tekrar	Adım 6 raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği Süreç sonu öğrenenlere vedalaşma, genel tekrar ve teşekkür

Not: Dönem içerisinde gerekli durumlarda ders içeriklerinde değişiklik olabilir.

EK 2.
ADDIE MODELİ DERS İZLENESİ

BTÖ311–ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II / 2016–2017–Bahar Dönemi

Ders İzlenesi

Öğretim Elemanı:

E–posta:

Ofis:

Tel.:

Gün, Saat: Teorik (*Salı 8⁰⁰–10⁰⁰*) Uygulama (*Salı 13⁰⁰–14⁴⁵*)

Genel Ders İçeriği

Bu ders dâhilinde ele alınacak konular, ilköğretim okulları BT dersleri öğretmenliği yapmak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırmak amaçlı oluşturulmuştur. Öğretmen yeterlilikleri, temel öğrenme kuramları, aktif öğrenme, teknoloji tabanlı öğretim yöntemleri ve mikro öğretim uygulamaları gibi konular ders kapsamında işlenecektir.

Öğrenenlerden, anlatılan yöntemleri de kullanarak gerçek bir bağlamda kendi ders tasarımını yapabilmesi, uygulayabilmesi ve değerlendirebilmesi için kendi grubundaki akranlarını hedef kitle kabul ederek bir öğretim tasarımı yapması beklenmektedir. Bu etkinlik anlatılan yöntemleri meslekte kullanma becerilerini geliştirmek/arttırmak amacıyla tasarlanmıştır. Öğrenenler bu tasarımı yaparken öğretim tasarımı modeli olarak *ADDIE Modelini* kullanacaklardır. Etkinlik modelinin her bir aşamasını içeren rehber rapor taslakları öğrenenlerle paylaşılacak ve öğrencilerden bu raporları verilen süre içerisinde doldurmaları istenecektir. Öğrenenlere rapor yazma süreci boyunca geri dönütler verilecektir. Raporlama aşaması bittikten sonra hazırladıkları ders tasarımlarını uygulayacak ve değerlendirme çalışmalarını yürütecektir.

EK 2. ADDIE MODELİ DERS İZLENESİ (DEVAMI)

Değerlendirme Esasları

- Yarıyıl içi değerlendirme (%40)
 - Adım 1 Rapor (%30)
 - Adım 2 Rapor (%30)
 - Adım 3 Rapor (%20)
 - Adım 4 Rapor (%15)
 - Derse devam ve katılım (%5)
- Yarıyıl sonu değerlendirme (%60)
 - Adım 5 Rapor (%45)
 - Uygulama Puan (%50)
 - Derse devam ve katılım (%5)

Ders Kaynakları

Açıkgöz, K.Ü. (2011). Aktif Öğrenme.

Açıkgöz, K.Ü. (2009). Etkili Öğrenme ve Öğretme.

Altun, E. vd. (2009). Özel Öğretim Yöntemleri I–II. PEGEM Akademi.

Şahin, S. vd. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri 1 – 2 Pegem Akademi Yayıncılık

Öğrenenden Beklenenler

- Devamsızlık sınırlarına dikkat etme (Dönem içinde en fazla 4 ders devamsızlığı ve 2 uygulama saati devamsızlığı yapabilirsiniz. Bu sınırlar dışında mazeretsiz devamsızlık yapanlar dersten kalacaktır.)
- Dersleri tasarımları için rehber olarak hazırlanan öğretim tasarımı raporları yazma
- Hazırladıkları ders tasarımını sunma

EK 2.

ADDIE MODELİ DERS İZLENESİ (DEVAMI)

Haftalık Ders İçeriği

Hafta	Konu	Lab
6 Şubat–10 Şubat	<ul style="list-style-type: none">• Tanışma• Ders içeriğinin tanıtılması	Grupların oluşturulması
13 Şubat–17 Şubat	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme–Öğretme–Öğretim• Öğretmen Özellikleri	Ders akışı hakkında bilgilendirme Analiz raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
20 Şubat–24 Şubat	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci Özellikleri<ul style="list-style-type: none">○ Öğrenme biçimleri○ Öğrenme stratejileri	Analiz raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
27 Şubat–3 Mart	<ul style="list-style-type: none">• Öğretim planları<ul style="list-style-type: none">○ Ünite Planı○ Ders Planı	Tasarım raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
6 Mart–10 Mart	<ul style="list-style-type: none">• Temel öğrenme kuramları<ul style="list-style-type: none">○ Davranışçılık○ Bilişselcilik○ Yapılandırmacılık	Tasarım raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
13 Mart–17 Mart	<ul style="list-style-type: none">• Aktif Öğrenme<ul style="list-style-type: none">○ Nedir?○ Geleneksel öğrenme ile karşılaştırma○ Öğretmen ve öğrencinin rolü○ Uygulanması	Geliştirme raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
20 Mart–24 Mart	<ul style="list-style-type: none">• Aktif Öğrenme<ul style="list-style-type: none">○ Modeller○ Yöntemler○ Teknikler	Geliştirme raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
27 Mart–31 Mart	<ul style="list-style-type: none">• Aktif Öğrenme<ul style="list-style-type: none">○ Ölçme–Değerlendirme○ Dikkat edilmesi gereken unsurlar	Uygulama raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği
1 Nisan–9 Nisan	Arasınav Haftası	
10 Nisan–14 Nisan	<ul style="list-style-type: none">• Flipped Classroom (Ters Yüz sınıflar)	Sunum (2 Grup)
17 Nisan–21 Nisan	<ul style="list-style-type: none">• Eğitimde Web2.0 Teknolojileri	Sunum (2 Grup)
24 Nisan–28 Nisan	<ul style="list-style-type: none">• Oyun ve oyunlaştırma	Sunum (3 Grup)
1 Mayıs–5 Mayıs	<ul style="list-style-type: none">• Mikro Öğretim Uygulamaları	Sunum (3 Grup)
8 Mayıs–12 Mayıs	<ul style="list-style-type: none">• Genel Tekrar	Değerlendirme raporunun tanıtılması ve soruların cevaplanması Etkinlik: Kavram etkinliği Süreç sonu öğrenenlere vedalaşma, genel tekrar ve teşekkür

Not: Dönem içerisinde gerekli durumlarda ders içeriklerinde değişiklik olabilir.

EK 3.

ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Giriş

Öncelikli olarak, bu görüşmeye katıldığınız için hepimize teşekkür ederim. Bu dönem Özel Öğretim Yöntemleri Dersi II dersini birlikte yürüttük ve bu derste grup çalışması yaparak bir öğretim tasarımı sürecinden geçtiniz. Ben de sizin uygulamaya aşamasında yaşamış olduğunuz problemleri öğrenmek istiyorum. Bu problemler, takip ettiğiniz modelin geliştirilmesi ve revize edilmesi için bize yardımcı olacaktır. Bu nedenle görüşme esnasında samimi olmanızı rica ediyorum. Tabii ki istediğiniz zaman bana soru sorabilirsiniz.

Görüşme esnasında ses kaydı alacağım izniniz olursa, eğer istemediğiniz kısımlar olursa görüşmede sonra onları silebiliriz. Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecektir, eğer bir sorunuz yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Ders sürecinde ne gibi problemler yaşadınız?
2. Bu problemlere nasıl müdahale ettiniz?
3. Uygulama sürecinde yazmış olduğunuz raporların hangi noktalarda yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Yazmış olduğunuz raporlar öğretim tasarımı sürecindeki dinamikliği yakalamanıza fayda sağladı mı?
5. Bu raporları hiç yazmamış olsaydınız sizce ne gibi değişiklikler olurdu?
 - i) Bir öğretimsel problemi raporlama aşaması olmadan çözdüyseniz bize bu süreçten bahsedebilir misiniz?
6. Raporlarda olmayan fakat uygulama esnasında ortaya çıkan durumlar nelerdir?
7. Raporlarda olan fakat uygulama esnasında gerek duymadığınız durumlar nelerdir?
8. Öğretimsel probleminizi çözdüğünüze inanıyor musunuz?

EK 4.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / ANALİZ RAPORU

Üye Adları ve E-posta adresleri

Tüm üye adlarını ve aktif maillerini yazınız.

Çalışmanın Özeti

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetiğiniz okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Analiz için kullanılan süreç

Bu bölümde analizi nasıl yürüttüğünüzü kronolojik olarak kısaca anlatınız. Araştırmanızı anketle, alanyazın taramasıyla, gözlem ya da görüşmeyle mi yürüttünüz? Hangi aşamada hangi veri toplama yöntemini kullandınız? Süreçte kimlerle, ne zaman görüştiniz ya da nerede ve ne zaman gözlem yaptınız?

Analiz süresince yararlandığınız kaynaklara referans vererek yazınız. Kullanabileceğiniz muhtemel kaynaklar; konu alanı uzman görüşleri, güvenilir web siteleri, aileler, öğretmenler, öğrenciler, bilimsel kaynaklar, kitaplar olabilir.

İhtiyaç analizi

Bir problem belirleyiniz. Böyle bir problemin çözümüne neden ihtiyaç duyduğunuzu açıklayınız. Belirlediğiniz problemin neden öğretimsel bir problem olduğunu belirtiniz.

Son olarak, ihtiyaç analizi için vardığınız sonuçları ve bu sonuçlara yönelik yorumlarınızı yazmayı unutmayınız.

*Bu bölümü yazarken çalışmanızın dayandığı temelleri kaynaklardan topladığınız verilerle oluşturmalısınız.

EK 4.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / ANALİZ RAPORU (DEVAMI)

Hedef kitle analizi

Ders planınızdaki hedef kitlenin (öğrenciler, öğretmenleri vb.) özelliklerini yazınız.

*Bu bölümde topladığınız bilgiler öğretim tasarımında işinize yarayacak bilgiler olmalıdır. Kendinize şu soruyu sorabilirsiniz: Katılımcıların cinsiyet bilgilerini topladığımda; bu bilgileri öğretim tasarımının hangi aşamasında kullanacağım?

- Hedef kitlenin özellikleri (yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi vb.)
- Hedef kitlenin problemle ilgili ön bilgisi: Bir anket ile (Örn: Sosyal Ağ üzerinden) tespit edebilirsiniz. Bu sizin içeriğinizin düzeyini belirleme de kullanabileceğiniz bir yardımcı veri niteliği taşıyacaktır.
- ...

Raporunuzda aşağıdaki noktalara da değinebilirsiniz.

- Gelişim psikolojisi açısından hedef kitlenin özelliklerini ve bu özelliklerin sizin ders planınız için önemini açıklayınız.
- Öğretim görevlisinin hedef kitle hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu görüşlere öğretim tasarımında nasıl dikkat edeceksiniz?

Son olarak, hedef kitle analizi için vardığınız sonuçları ve bu sonuçlara yönelik kendi yorumlarınızı yazmayı unutmayınız.

Öğrenme çevresi analizi

- Ders planınız için hangi materyaller ve örgütsel düzenlemeler kullanılacak? Örneğin laboratuvar kullanılacaksa ne tür materyallere (internet, projeksiyon hoparlör vb.) ihtiyaç vardır.
- Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek teknik problemleri kim çözecek?
- Öğrenme çevresi olarak hangi ortamın neden seçildiği açıklanmalıdır (Sınıf, laboratuvar, ev vb.).

EK 4.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / ANALİZ RAPORU (DEVAMI)

- Son olarak, öğrenme çevreleri analizi için vardığınız sonuçları ve bu sonuçlara yönelik yorumlarınızı yazmayı unutmayınız.

İçerik analizi

- Bu bölümde Ders planınız için seçtiğiniz içeriği ve onun yapılarını (alt konular, alt konular arasındaki ilişki vb.) anlatan bir anahat hazırlayınız. Bu noktada kavram haritası oluşturunuz.
- Öğretimin olabilmesi için geçerli içerik nasıl olmalı? İçeriğinizin geçerli ve güvenilir olmasını nasıl sağladığınızı belirtiniz (uzman görüşü vb.).
- Kavram haritası hazırlamak için <https://bubbl.us/> programını kullanabilirsiniz.

Öğretimsel hedefler

Analiz sürecinin sonunda belirlediğiniz bilgi ve beceriler için öğretimsel hedefleri yazınız. Hedef kitle bu hedeflerden nasıl haberdar edilecek?

- Hedef kitle tarafından kazanılacak bilgi/beceriler (Lütfen ayrıntılı olarak yazınız)

Öğretimsel Yaklaşım

Ders planınızda hangi öğretimsel strateji, yöntem ya da teknikleri kullanılacağı belirtilmelidir. Bu strateji ve teknikleri açıklayınız. Bu stratejiye özgü olan noktaları belirtiniz. Aynı zamanda bu öğretimsel yaklaşımları neden kullandığınızı gerekçeleriyle belirtmelisiniz. Bu bölüme tasarım aşamasında daha ayrıntılı bir şekilde değineceğimiz için genel olarak ne yapmak istediğinizi anlayabileceğimiz / anlayabileceğiniz bir şablon oluşturabilmeniz yeterlidir.

EK 4.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / ANALİZ RAPORU (DEVAMI)

Görev Analizi (zamanlama ve analiz için uygulama planı)

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız.

Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin. Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun.

Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz.

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Rapor formatı

Dokümanınızın tamamını bu şablona göre hazırlamalısınız. Bu sayede raporunuzun daha kolay ve anlaşılır olması sağlanabilir.

Ekler (A, B, C...)

EK 5.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / TASARIM RAPORU

Özet

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetinizin okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Ders planının tanımlanması

Bu bölümde ders planınızın temel amaçlarını tanımlayınız. Konu ve hedef grup hakkında kısa bilgi verilmelidir (Analiz raporunuzun çıktılarında kısaca bahsedebilirsiniz). Hazırlayacağınız her bir modülün (video, eğitim yazılımı vb.) hangi hedefi karşıladığını belirtmeyi unutmayınız.

Temel bileşenler

Bu bölümde aşağıdaki bileşenler açıklanmalıdır. Bu bileşenler her bir modül (video, eğitim yazılımı vb.) için ayrı ayrı hazırlanmalıdır.

1. Öğretimin motivasyon bileşeni

Öğrenmede motivasyon nedir ve neden gereklidir sorusunu kendi cümlelerinizle ifade ediniz. Daha sonra bu cevaplarınızdan hareketle dersinizde öğrenenlerin motivasyonunu nasıl sağlayacağınızdan bahsediniz. Öğrenenleri sürece dahil etmek için ne tür stratejiler kullanacağınızı yazınız.

2. Öğretimin Geribildirim bileşeni

Bu bölümde öğretimsel modüllerinizde Geribildirimi nasıl sağlanacağını ayrıntılı olarak açıklayınız. Geribildirimi nasıl sağlayacağınızı somut örneklerle anlatınız.

EK 5.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / TASARIM RAPORU (DEVAMI)

Temel bileşenler

Bu bölümde aşağıdaki bileşenler açıklanmalıdır. Bu bileşenler her bir modül (video, eğitim yazılımı vb.) için ayrı ayrı hazırlanmalıdır.

3. Öğretimin değerlendirme bileşeni

Hazırladığınız öğretimsel modüllerde hedef kitlenin performansını nasıl değerlendireceksiniz? Değerlendirme farklı değerlendirme yöntemleri de kullanınız. Hedef kitlenize, performansı hakkında nasıl geri dönüt vereceksiniz? Detaylı olarak açıklayınız. Özellikle analiz aşamasında belirlediğiniz her bir öğretim hedefinin değerlendirmede hangi soru/sorulara karşılık geldiğini belirtiniz.

Topladığınız verilerle ne yapmayı düşündüğünüzden bahsediniz. Bu sonuçlar sizin için neden anlamlıdır sorusunu cevaplandırınız.

Öğretimsel Yaklaşım/Strateji

Kullanacağınız öğretimsel yaklaşımı / stratejiyi (Örneğin Gagne'nin Öğretimin 9 Adımı, 5E Yaklaşımı, Örnek Olay, Durum Tabanlı, Sunuş Yoluyla, Buluş Yoluyla, Öğretimi Ayrıntılaşma vb.) nasıl uygulayacağınız hakkında bilgi veriniz. Belirlendiğiniz yaklaşımı nasıl kullandığınızı, ilgili yaklaşımın adımlarına göre ayrıntılı olarak açıklayınız. Modüllerinizde birden fazla yaklaşımı kullanabilirsiniz.

Öykü Yaprakları (Storyboards)

Uygun olan her bir modül için öykü yaprağını hazırlayınız. Afiş, broşür gibi modüllerin de taslaklarını oluşturmayı lütfen ihmal etmeyiniz. Hazırladığımız öykü yaprakları ve/veya taslakları EK-A başlığı altında raporunuza ekleyiniz.

Öykü yapraklarınızın tasarımı için Storyboard That programını kullanabilirsiniz.

EK 5.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / TASARIM RAPORU (DEVAMI)

Görev Analizi (zamanlama ve analiz için uygulama planı)

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız. Bu plan aşağıdaki gibi olabilir:

- Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin. Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun.
- Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Ek A – Öykü Yaprakları

Anlaşılmayan Noktalar

EK 6.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / GELİŞTİRME RAPORU

Çalışmanın Özeti

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özeteğiniz okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Uygulama planlarının oluşturulması

Bu bölümü tasarımını yaptığınız dersin nasıl uygulamaya konacağını gösteren bir harita gibi düşünebilirsiniz. Uygulama planınız sizi Tasarım Raporunuzda belirlediğiniz soyut ürünleri somuta dönüştürmek için gerekli adımları kapsamalıdır.

Tasarım sürecinizi tamamlamak için genel olarak bir zaman çizelgesi hazırlayınız. Bu plan aşağıdaki gibi olmalıdır:

- Görevlerin hangi tarihler arasında yapıldığını,
- Görevin kim tarafından yapılacağını,
- Harcanan zamanı ve görevin tamamlanma durumunu belirtiniz.

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman ve görev çizelgesi hazırlayabilirsiniz.

Başlama ve Bitiş Tarihi	Sorumlu Grup üye(s)i'leri	Görev/iş	Harcanan zaman	Durum

Ders materyallerinin üretilmesi

Ders materyallerinizi üretirken nelere neden dikkat ettiğiniz konusunda açıklama yazınız. Bölümde aldığınız derslerde edindiğiniz deneyimler size yardımcı oldu mu? Nasıl?

EK 6.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / GELİŞTİRME RAPORU (DEVAMI)

Tasarım için Uygulama planı

Bu bölümde yürütülen tasarım sürecinde grubun hangi noktalarda aksaklıklar yaşadığına dair bir tartışma yapınız.

Kaynaklar ve Format

Kitaplar

Dergiler

Güvenilir Web adresleri

Görüşme yapılan bireyler için isim ve iletişim adresleri

Anlaşılmayan Noktalar

Bu raporu hazırlama aşamasında aklınıza takılan bir soru olursa bu başlık altında not ediniz. Bu noktalar üzerinden size yardımcı olmaya çalışacağız.

EK 7.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / UYGULAMA RAPORU

Çalışmanın Özeti

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetinizin okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Zaman çizelgesini yapma

Her bir modülün (video, eğitim yazılımı vb.) uygulama süresini saat olarak belirtiniz. Bunun için bir tablo hazırlayınız. Ders planınızdaki kronolojik sıraya dikkat ediniz.

Modül	Süre	Hedeflediği Kazanımlar

Öğrenme ortamlarını düzenleme

Eğitimi gerçekleştireceğiniz ortam (Ortam analizine atıfta bulunabilirsiniz) öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesidir. Bu başlık altında aşağıdaki tabloyu yeterli açıklamalarla doldurunuz.

EK 7.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / UYGULAMA RAPORU (DEVAMI)

Düzenlemelerin yapılan durumlar	Nedeni	Düzenlemenin açıklaması
Fiziksel Alan		
Oturma Düzeni		
Aydınlatma		
Sıcaklık		
Havalandırma		
Ses Düzeyi		

Kaynaklar ve Format

Kitaplar

Dergiler

Güvenilir Web adresleri

Görüşme yapılan bireyler için isim ve iletişim adresleri

Anlaşılmayan Noktalar

Bu raporu hazırlama aşamasında aklınıza takılan bir soru olursa bu başlık altında not ediniz. Bu noktalar üzerinden size yardımcı olmaya çalışacağız.

EK 8.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / DEĞERLENDİRME RAPORU

Çalışmanın Özeti

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetezinin okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Değerlendirme için Kullanılan Yöntem

Bu bölümde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (formative) ve bütüne yönelik değerlendirme (summative) için kullandığınız/kullanacağınız araştırma yöntemleri yazılmalıdır. Tasarımın gözden geçirilmesi, uzman değerlendirmesi, öğrenen sınaması gibi yöntemleri kullanabilirsiniz. Değerlendirme sonuçlarınızdan bu kısım da bahsetmeyiniz. Hangi yöntemi, ne zaman, nasıl ve kimlerle uyguladığınızı anlatınız. Hangi uzman materyali hangi açıdan değerlendirdi? Neden bu uzman seçildi?

Değerlendirme şu boyutlarda yapılabilir: İçeriğin doğruluğu, öğretimsel kalite, görsel/ürün kalitesi, kullanılabilirlik ve hedeflerinize uygunluk. Ayrıca planınızın etkili sonuçlar vermesi için örnekleminiz hedef kitlenizi temsil etmelidir. Uzmanlarla ya da öğrenenlerle yapmış olduğunuz görüşme, gözlem vs. de kullanmış olduğunuz görüşme, gözlem protokolleri ile katılımcılardan edindiğiniz cevaplar ekler kısmına ekleyiniz.

Biçimlendirmeye Yönelik (Formative) Değerlendirme Bulguları

Bu bölümde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme bulgularınızı yazmalısınız. Bu bulgular hedef kitlesinden seçmiş olduğunuz küçük bir gruba/gruplara (3–4 kişi) ya da bire bir görüşmeler ile geliştirdiğiniz materyalleri uygulayarak elde edilebilir. Ayrıca süreç içerisinde materyallerinizi geliştirirken uzmanlardan (konu alanı uzmanı, öğretim tasarımı uzmanı) aldığınız geribildirimleri de bu bölümde sunmalısınız.

EK 8.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / DEĞERLENDİRME RAPORU (DEVAMI)

Topladığınız verileri liste ya da tablo halinde sunarak verilerinizi muhakkak yorumlayınız. Uygulamalarınızda katılımcıların davranışlarını içeren nicel verilerin yanı sıra nitel gözlemlerinizi ya da onlarla yapmış olduğunuz görüşmeleri de kullanabilirsiniz. Gözlemlerinizi ve görüşmelerinizden elde ettiğiniz sonuçları kategorilere ayırarak sunmanız sonuçların anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Ekler kısmında veri kaynaklarınızın bilgilerini eklemeyi unutmayınız. Örneğin görüştüğünüz uzmanın adı soyadı, iletişim bilgileri, uzmanlık alanı, uzmanlık deneyimi vs.

Bütüne Yönelik (Summative) Değerlendirme Bulguları

Bu bölümde projeniz hakkında genel değerlendirme yapmalısınız. Genel değerlendirme, ürün geliştirdikten sonra projenin tamamına yönelik yapılan değerlendirmedir. Analiz aşamasında belirlemiş olduğunuz hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı bu kısımda verilmelidir.

Topladığınız verileri liste ya da tablo halinde sunarak verilerinizi muhakkak yorumlayınız. Uygulamalarınızda katılımcıların davranışlarını içeren nicel verilerin yanı sıra nitel gözlemlerinizi ya da onlarla yapmış olduğunuz görüşmeleri de kullanabilirsiniz. Gözlemlerinizi ve görüşmelerinizden elde ettiğiniz sonuçları kategorilere ayırarak sunmanız sonuçların anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Ekler kısmında veri kaynaklarınızın bilgilerini eklemeyi unutmayınız. Örneğin görüştüğünüz uzmanın adı soyadı, iletişim bilgileri, uzmanlık alanı, uzmanlık deneyimi vs.

Tasarımdan Sonra Yapılan Değişiklikler (varsa)

Bu bölümde tasarım aşaması geçtikten sonra yeni eklenen bir modül ya da majör değişikliğe uğrayan bir/birden fazla modüle yönelik değişikliklerinizi yazınız.

EK 8.

ADDIE MODELİ RAPORLARI / DEĞERLENDİRME RAPORU (DEVAMI)

İhtiyaç Duyulan Revizyon

Genel değerlendirmenin sonuçlarına göre ihtiyaç duyulan fakat uygulanmayan, ancak yapılması gereken revizyonları açıklayınız.

Değerlendirme için zaman çizelgesi ve uygulama planı

Değerlendirme sürecinizi tamamlamak için genel olarak bir zaman çizelgesi hazırlayınız. Bu planı hazırlarken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

- Bu bölümde ayrıca yürütülen değerlendirme sürecinde grubun hangi noktalarda aksaklıklar yaşadığına dair bir tartışma yapınız.
- Görevlerin hangi tarihler arasında yapıldığını ve yeni görevlerin hangi tarihler arasında tamamlanacağını belirtiniz.
- Her bir görevden sorumlu grup üyesinin öncelik görev tanımlamasını belirtiniz.
 - Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman ve görev çizelgesi hazırlayabilirsiniz.

Tarih	Sorumlu Grup üye(s)i	Görev/iş	Harcanan zaman	Durum*

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Anlaşılmayan Noktalar

EK 9.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 1 RAPORU

Üye Adları ve E-posta adresleri

Grup üyelerinin ismi & e-posta

Özet

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetinizin okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Öğretimsel Amaçların Belirlenmesi

Bu başlık altında sizden bu konuyu seçmenize neden olan problemi/ihtiyacı, hedef kitlenizi ve hedef kitlenizden beklentilerinizi analiz etmeniz beklenmektedir. Bu doğrultuda aşağıda size sorulan soruları cevaplayınız ve doldurmanız istenilen tablo,

Neden Yapıyoruz?

Bu aşamada toplanan bilgiler öğretim tasarımınızın temelini oluşmasına yardımcı olacaktır. Yapılandırıcı öğrenme ortamları *hedefe yönelik* olduğu için katılımcıların ve tasarımınızın hedeflerini anlamak çok önemlidir. Aynı zamanda hedefler, probleminizin çözüm yolunu oluşturacaktır.

başlık vb. yerleri doldurunuz.

Ders Planının Oluşturulması için Çalışılacak Bağlamı Anlama

Öğretim tasarımının bir problem veya bir ihtiyaç durumu ile başlar. Bir öğretim tasarımcısı olarak ilk göreviniz probleminizi belirlemeniz ve analiz etmenizdir. Öncelikle bu konuyu seçmedeki nedenlerinizi maddelendiriniz. Ayrıca her bir nedeninizin açıklamasını ve nedene olan ihtiyaç durumunu açıklayınız.

- Neden 1: Nedeninizin açıklaması ve nedene olan ihtiyaç
- Neden 2
- Neden 3
- (Nedenlerinizi arttırabilirsiniz.)

EK 9.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 1 RAPORU (DEVAMI)

Örnek: Öğretmenlere nesne ambarlarının tanıtılması

- Neden 1: Akıllı tahtalarda kullanılabilecek materyallere erişememe: Öğretmenlerin sınıflarda teknoloji kullanımını destekleyebilmem için öncelikle onların materyal ihtiyacını karşılamam gereklidir.

Problem listenizi oluşturunuz. Bu problemlerle normalde ne zaman ve hangi durumlarda karşılaşıyorsunuz? Bunu yaparken hazırladığınız problem listesini referans alınız. Tablo 1'i bu sorulara verdiğiniz cevaplar doğrultusunda doldurunuz. Tabloda bir örnek problem analizine yer verilmiştir. Tabloyu kendi öğretim tasarımınıza göre doldururken örneği silebilirsiniz. Birden fazla probleme sahip olabilirsiniz. Bu nedenle tablodaki satır sayısını istediğiniz şekilde ayarlayınız.

Problem	Problemin ortaya çıkma zamanı	Probleme neden olan durum	Problemden etkilenen grup
<i>Öğrencilerin akıllı tahtada soru çözememeleri</i>	<i>Öğretmen öğrencinin akıllı tahtada soruyu çözmelerini istediğinde</i>	<i>Öğrencilerin heyecanlanması Akıllı tahtanın bozulmasından korkması Öğrencilerin diğer derslerde akıllı tahta kullanmamaları</i>	<i>Öğrenciler</i>

EK 9.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 1 RAPORU (DEVAMI)

Hedef Kitlenin Tanımlanması ve Hedeflerinin Belirlenmesi

Bu başlık altında aşağıdaki soruları cevaplayınız. 1. Başlıktan yardım alacağınız noktalar olacaktır. Ayrıca 1.Başlıktaki gibi tablo oluşturarak bu başlığı cevaplandırabilirsiniz. Öğretim tasarımınızdan etkilenen birden fazla katılımcı grubu var ise her bir grup için hedeflerinizi ayrı ayrı belirtiniz.

Örneğin, öğrencilerin akıllı tahtada soru çözmeyi kendisi istemesi, diğer öğretmenlerin derslerinde akıllı tahtayı kullanması hedeflerimiz olsun. Bu örnekte olduğu gibi öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki katılımcı grubu ve her katılımcı grup için ayrı hedefleriniz olabilir.

- Öncelikle hazırladığınız ders tasarımı kimi ilgilendirmektedir sorusunu cevaplayınız (Problemden etkilenen grubu)
- Katılımcılardan beklenenler nelerdir?
- Bu beklentiler kim tarafından belirlenmektedir? (Öğretim Tasarımcısı, Öğretmen, Katılımcının kendisi, müfredat vb.)

Görev Analizi

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız. Bu plan aşağıdaki gibi olabilir:

- Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin. Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun.
- Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz

EK 9.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 1 RAPORU (DEVAMI)

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Rapor formatı

Dokümanınızın tamamını bu şablona göre hazırlamalısınız. Bu sayede raporunuzun daha kolay ve anlaşılır olması sağlanabilir.

Ekler (A, B, C...)

Anlaşılmayan Noktalar

Bu raporu hazırlama aşamasında aklınıza takılan bir soru olursa bu başlık altında not ediniz. Bu noktalar üzerinden size yardımcı olmaya çalışacağız.

EK 10.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 2 RAPORU

Çalışmanın Özeti

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetiğiniz okuyanlara süreç hakkında ön bilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Öğretim Tasarımını Etkileyen Bileşenlerin Analizi

Bu bölümde çalışmanızdan etkilenecek olan grubu ve özelliklerini, bu özelliklerin etkinlik sistemini nasıl etkileyeceğini ve etkinliğinizin hedefini belirlemeye yönelik soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Özneyi tanımlama

Bu başlık altında aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Öğretim tasarımınızı kim/kimler için yapıyorsunuz? Katılımcıları gruplandırmayı düşünüyor musunuz?
2. Ders sonunda neyi hedefliyorsunuz?
3. Sizin hedefleriniz ile bireylerin hedefleri arasında bir çatışma durumu söz konusu olabilir mi? Analiz ediniz.

Bu sorunun cevaplayabilmeniz için katılımcılarınız ile etkileşime geçmeniz gerekmektedir. 3 yıldır aynı sınıfta eğitim gördüğünüzü düşünürsek, arkadaşlarınız ile ilgili genel bir izlenime sahipsiniz. Buna ek olarak katılımcıların hedeflerini belirleyebilmeniz için anket, görüşme, gözlem gibi veri toplama yöntemlerini kullanabilirsiniz. Topladığınız verileri analiz ederek aşağıdaki tabloyu doldurunuz. İki hedef türünü birbiri ile karşılaştırarak tutarsızlıkları tespit etmeyi unutmayınız.

EK 10.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 2 RAPORU (DEVAMI)

Katılımcıların Hedefleri	Sizin Hedefleriniz	Tutarsızlıklar

4. Sizin hedefleriniz, bireylerin hedefleri ve toplumun (katılımcının içerisinde bulunduğu toplum) hedefleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretim tasarımınızın başarılı sonuçlandığını ifade edebilmemiz için hangi kriterleri sağlamanız gerekmektedir?

Bu sorunun altında kendi yaptığınız öğretim tasarımını başarılı olarak ifadelendirebilmeniz için bir kriter listesi oluşturmanız gerekmektedir.

6. Ders planınızın başlangıcından sonuna kadar hangi kurallar geçerli olacaktır?

Kurallarınızı katılımcı odaklı sınıflandırınız. Örneğin: Öğrenciler için şu kurallar, öğretmenler için şu kurallar vb. Öğrenme ortamının veya öğretim tasarımınızı yaparken karşılaştığınız sınırlılıkları kurallarınıza dahil ediniz.

7. Katılımcılar arası işbölümü nasıl yapılacaktır?
8. Hedeflere ulaşıldığını katılımcı nasıl anlayacak? (Ödül, sesli dönüt, genel durum raporu, değerlendirme etkinlikleri vb.)
9. Süreç içerisinde karşınıza çıkabilecek problemler nelerdir? Süreci yavaşlatacak veya öğretim tasarımınızın başarısını düşürecek engelleri tanımlayınız.

EK 10.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 2 RAPORU (DEVAMI)

İlişkileri tanımlama (Topluluk, toplum, ait olunan grup)

Bu başlık altında aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Katılımcının ait olduğu topluluk ile öğrenme ortamında birlikte çalışacağı topluluk arasındaki ilişkiyi tanımlayınız.

Katılımcının ait olduğu topluluk:

Öğretim tasarımında birlikte yer aldığı topluluk:

2. Topluluklar arasındaki farklılıklar katılımcı etkileşimini nasıl etkileyebilir?
3. Bu ilişki etkinliğin hedeflerini ne ölçüde etkilemektedir?
4. Etkileşim kuralları katılımcılara nasıl belirtilecektir?
5. Etkinliği çerçeveleyen sosyal etkileşimlerin yapısı nedir? Etkinlik sistemi içerisinde gerçekleşecek olan etkileşimleri ve hangi öğeler arasında gerçekleşeceğini tanımlayınız.

Hedefi tanımlama

Bu başlık altında aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Etkinlikten beklenen sonuçlar nelerdir?
2. Sonucun kalitesini değerlendirmek için hazırladığınız kriterler kim tarafından uygulanacak? Kısaca hedeflerin değerlendirmesini kim yapacak (siz, katılımcılar, öğretmen vb.)?
3. Katılımcılar öğretim tasarımının hedeflerine nasıl yönlendirilecek?

EK 10.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 2 RAPORU (DEVAMI)

Görev Analizi (zamanlama ve analiz için uygulama planı)

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız. Bu plan aşağıdaki gibi olabilir:

Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin. Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun.

Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Rapor formatı

Dokümanınızın tamamını bu şablona göre hazırlamalısınız. Bu sayede raporunuzun daha kolay ve anlaşılır olması sağlanabilir.

Anlaşılmayan Noktalar

Bu raporu hazırlama aşamasında aklınıza takılan bir soru olursa bu başlık altında not ediniz. Bu noktalar üzerinden size yardımcı olmaya çalışacağız.

EK 11.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 3 RAPORU

Özet

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özetinizin okuyanlara süreç hakkında ön bilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Etkinlik yapısının tanımlanması

Bu bölümde etkinlik sisteminizin yapısını analiz etmeniz için başlıklar altında verilen her bir soruya cevap veriniz.

Etkinliğin kendisini tanımlamak

1. Katılımcıların öğretim tasarımında hangi faaliyetlere katılacağını belirleyiniz.
2. Hedeflerinizi en basit bileşenlerine ayırınız?
 - a. Bu bileşenlerin öğretim hedeflerini nasıl oluşturacağını açıklayınız.
 - b. Bileşenlerin gerçekleştirilmesinde hangi kurallar geçerlidir?
3. Öğretim tasarımınızın uygulama boyutu hangi aşamalardan oluşmaktadır?

Örneğin bir problem çözme etkinliğinin aşamaları Problemi tanımlama, Problem üzerinden tartışma, Probleme çözüm yolları getirme vb. olabilir. Bu şekilde öğretim tasarımınızda yer alan uygulamaları aşamalandırınız.

- a. Etkinlikte zaman içerisinde nasıl bir değişim olacaktır? Bu kısımda öngörebildiğiniz değişimleri yazmanız gerekmektedir.
4. Etkinlikte öğrenenlerin bakış açısıyla algılanan çatışmalar nelerdir? Gerekirse hedeflerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız ve bu hedefleriniz hakkında düşündüklerini sorunuz. Fikir ayrılıkları veya olumsuz görüşler sizin tasarımınız ile öğrenen arasındaki çatışmaları oluşturacaktır.
 - a. Katılımcılar hakkında ne düşünüyorsunuz? Katılımcıların etkinliğin hedefleri uyuşan yönleri nelerdir?

EK 11.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 3 RAPORU (DEVAMI)

Etkinlik sistemi içerisindeki eylemlerin ve işlemlerin ayrıştırılması

Her bir hedef için parçaladığınız bileşenlerin kim tarafından yapılacağını belirleyiniz. Aşağıda yer alan tabloyu doldurunuz.

Görev	Görevi oluşturan aşamalar	Yapan Kişi/(ler)

Görev Analizi

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız. Bu plan aşağıdaki gibi olabilir:

- Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin.
- Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun. Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

EK 11.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 3 RAPORU (DEVAMI)

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Ekler (A, B, C...)

Anlaşılmayan Noktalar

Bu raporu hazırlama aşamasında aklınıza takılan bir soru olursa bu başlık altında not ediniz. Bu noktalar üzerinden size yardımcı olmaya çalışacağız.

EK 12.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 4 RAPORU

Özet

Bu bölümde, dokümanın tamamının gözden geçirilmesinden önce temel bilgilerin (projenin başlığı, konusu, hedef kitlesi, amacı) bulunduğu bir özet yazılmalıdır.

Arabulucuların Tanımlanması

Bu bölümde etkinlik sisteminizin gerçekleşmesi için işe koşulacak arabulucuların tanımlanması için gerekli olan 3 başlık altında verilen soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Araç arabulucuların belirlenmesi

1. Etkinliğin hedeflerine ulaşabilmek için hangi fiziksel (enstrümanlar, makineler) ve bilişsel (işaretler, prosedürler yöntemler diller, kurallar) araçlar kullanılacaktır?
2. Katılımcılar bu araçlara nasıl erişecektir?
3. Katılımcıların araçları kullanabilmesi için ne tür becerilere ihtiyaç vardır?

Kural arabulucularının belirlenmesi

1. Formal ve informal kurallar, varsayımlar, kanunlar nelerdir ve bu kurallar etkinlikte öğrenenlere nasıl rehberlik edecektir?
2. Kurallar nasıl gelişmektedir? (formal – informal, internal – external) Kurallar katılımcılara verilen görevlere mi özgüdür?
3. Bu kurallar ne ölçüde anlaşılacak düzeyde aktarılmıştır?

Rol arabulucuların belirlenmesi

1. Kimler mevcut rolünden veya rol deneyimlerinden farklı görevler üstlendi ve bu çeşitlilik grup atamalarını ya da etkinlikten kopmaları nasıl etkileyebilir?
2. Bu roller bireylerin akademik olmayan deneyimleri ile nasıl ilişkilendirilir?
3. Bu rol değişiklikleri öğretim tasarımını nasıl zorlar?

EK 12.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 4 RAPORU (DEVAMI)

4. Bireyler çalışma grubu içerisinde ne kadar özgürdür?
5. Etkinliğin başarı ile tamamlanması için katılımcılar için zorunlu durumlar olacak mı?

Görev Analizi

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız. Bu plan aşağıdaki gibi olabilir:

- Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin.
- Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun. Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Anlaşılmayan Noktalar

EK 13.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 5 RAPORU

Özet

Bu bölümde, dokümanın tamamının gözden geçirilmesinden önce temel bilgilerin bulunduğu bir özet yazılmalıdır.

Etkinlik Sisteminin Analizi

Bu bölümde öğretim tasarımınızın uygulanması sırasında meydana gelebilecek durumları önceden kestirebilmenizi kolaylaştıracaktır.

Dahili ya da öznelere kaynaklı bağlamsal sınırların tanımlaması

1. Katılımcıların yaygın olarak inanışları, varsayımları nelerdir?
2. Bireyler deneyimlerini grup içerisinde nasıl ifade edebilir?
3. Etkinlik içerisinde yararlı olduğunda emin olmadığınız araçlar nelerdir?
4. Yararlı gördüğünüz araçlar hangi bağlamlarda kullanılması gerektiği için yararlıdır?
5. Benzer bağlamlarda yeni araç kullanılabilir mi? Kullanılırsa bu araçların özellikleri neye göre belirliyorsunuz.

Harici ya da toplumsal sınırları tanımlama

1. Özgürlüğüne düşkün olan katılımcılar için etkinliğiniz sınırlandırıcı mıdır?
2. Katılımcılar arasında görevler nasıl organize edilecektir?
3. Görev dağılımı bireyin isteğine mi bırakılacak mı?
Görevler katılımcılar arasında nasıl paylaştırılmış veya bölüştürülmüştür?
4. İşbölümü ne kadar esneklik?
5. Bu rollerin etkinliğe katkısı nasıl değerlendirilecektir?
6. Grubun üyeleri arasında kural, prosedür farklılıkları var mıdır?

EK 13.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 5 RAPORU (DEVAMI)

Görev Analizi

Analiz sürecinizin tamamlanması için genel bir zamanlama planı çıkarınız. Bu plan aşağıdaki gibi olabilir:

- Analizinizin her bir adımında beklenen görevleri belirleyin.
- Her bir görevin biteceği zamanı oluşturun. Görevlerin genel olmamasına dikkat ediniz

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman çizelgesi hazırlayabilirsiniz

Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ana sorumlu grup üyesi	Görevin adı

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Anlaşılmayan Noktalar

Bu raporu hazırlama aşamasında aklınıza takılan bir soru olursa bu başlık altında not ediniz. Bu noktalar üzerinden size yardımcı olmaya çalışacağız.

EK 14.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 6 RAPORU

Özet

Bu bölümde, bu aşamada yaptığınız faaliyetleri özetleyen bir paragraf hazırlayınız. Özeticinizin okuyanlara süreç hakkında önbilgi verecek şekilde kapsayıcı olmasına dikkat ediniz.

Değerlendirme için Kullanılan Yöntem

Bu bölümde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (formative) ve bütüne yönelik değerlendirme (summative) için kullandığınız/kullanacağınız araştırma yöntemleri yazılmalıdır. Tasarımın gözden geçirilmesi, uzman değerlendirmesi, öğrenen sınaması gibi yöntemleri kullanabilirsiniz. Değerlendirme sonuçlarınızdan bu kısım da bahsetmeyiniz. Hangi yöntemi, ne zaman, nasıl ve kimlerle uyguladığınızı anlatınız. Hangi uzman materyali hangi açıdan değerlendirdi? Neden bu uzman seçildi?

Değerlendirme şu boyutlarda yapılabilir: İçeriğin doğruluğu, öğretimsel kalite, görsel/ürün kalitesi, kullanılabilirlik ve hedeflerinize uygunluk. Ayrıca planınızın etkili sonuçlar vermesi için örnekleminiz hedef kitlenizi temsil etmelidir. Uzmanlarla ya da öğrenenlerle yapmış olduğunuz görüşme, gözlem vs. de kullanmış olduğunuz görüşme, gözlem protokolleri ile katılımcılardan edindiğiniz cevaplar ekler kısmına ekleyiniz.

Biçimlendirmeye Yönelik (Formative) Değerlendirme Bulguları

Bu bölümde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme bulgularınızı yazmalısınız. Bu bulgular hedef kitlesinden seçmiş olduğunuz küçük bir gruba/gruplara (3–4 kişi) ya da bire bir görüşmeler ile geliştirdiğiniz materyalleri uygulayarak elde edilebilir. Ayrıca süreç içerisinde materyallerinizi geliştirirken uzmanlardan (konu alanı uzmanı, öğretim tasarımı uzmanı) aldığınız geribildirimleri de bu bölümde sunmalısınız.

EK 14.

ETKİNLİK MODELİ RAPORLARI / ADIM 6 RAPORU (DEVAMI)

Topladığınız verileri liste ya da tablo halinde sunarak verilerinizi muhakkak yorumlayınız. Uygulamalarınızda katılımcıların davranışlarını içeren nicel verilerin yanı sıra nitel gözlemlerinizi ya da onlarla yapmış olduğunuz görüşmeleri de kullanabilirsiniz. Gözlemlerinizi ve görüşmelerinizden elde ettiğiniz sonuçları kategorilere ayırarak sunmanız sonuçların anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Ekler kısmında veri kaynaklarınızın bilgilerini eklemeyi unutmayınız. Örneğin görüştüğünüz uzmanın adı soyadı, iletişim bilgileri, uzmanlık alanı, uzmanlık deneyimi vs.

Bütüne Yönelik (Summative) Değerlendirme Bulguları

Bu bölümde projeniz hakkında genel değerlendirme yapmalısınız. Genel değerlendirme, ürün geliştirdikten sonra projenin tamamına yönelik yapılan değerlendirmedir. Analiz aşamasında belirlemiş olduğunuz hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı bu kısımda verilmelidir.

Topladığınız verileri liste ya da tablo halinde sunarak verilerinizi muhakkak yorumlayınız. Uygulamalarınızda katılımcıların davranışlarını içeren nicel verilerin yanı sıra nitel gözlemlerinizi ya da onlarla yapmış olduğunuz görüşmeleri de kullanabilirsiniz. Gözlemlerinizi ve görüşmelerinizden elde ettiğiniz sonuçları kategorilere ayırarak sunmanız sonuçların anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Ekler kısmında veri kaynaklarınızın bilgilerini eklemeyi unutmayınız. Örneğin görüştüğünüz uzmanın adı soyadı, iletişim bilgileri, uzmanlık alanı, uzmanlık deneyimi vs.

Tasarımdan Sonra Yapılan Değişiklikler (varsa)

Bu bölümde tasarım aşaması geçtikten sonra yeni eklenen bir modül ya da majör değişikliğe uğrayan bir/birden fazla modüle yönelik değişikliklerinizi yazınız.

EK 14.
DEVAMI

İhtiyaç Duyulan Revizyon

Genel değerlendirmenin sonuçlarına göre ihtiyaç duyulan fakat uygulanmayan, ancak yapılması gereken revizyonları açıklayınız.

Değerlendirme için zaman çizelgesi ve uygulama planı

Değerlendirme sürecinizi tamamlamak için genel olarak bir zaman çizelgesi hazırlayınız. Bu planı hazırlarken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

- Bu bölümde ayrıca yürütülen değerlendirme sürecinde grubun hangi noktalarda aksaklıklar yaşadığına dair bir tartışma yapınız.
- Görevlerin hangi tarihler arasında yapıldığını ve yeni görevlerin hangi tarihler arasında tamamlanacağını belirtiniz.
- Her bir görevden sorumlu grup üyesinin öncelik görev tanımlamasını belirtiniz.

Aşağıdaki tabloya benzer bir zaman ve görev çizelgesi hazırlayabilirsiniz.

Tarih	Sorumlu Grup üyeleri	Görev/iş	Harcanan zaman	Durum*

Kaynaklar

- Kitaplar
- Dergiler
- Güvenilir Web adresleri

Anlaşılmayan Noktalar

EK 15.

UYGULAMA AŞAMASI GÖZLEM FORMU (1A GRUBU ÖRNEĞİ)

Öğretimsel Problem: Sosyal Medyanın Eğitimde Kullanılması

Öğretim Yöntemi ve Stratejisi: Tartışma Yöntemi

Grup Adı: 1A

Gözlemci Adı:

Başlangıç saati:

Bitiş Saati:

Özet

Tartışma etkinliğine başlamadan önce gruplar sosyal medyanın eğitimde kullanılabileceğini düşünenler ve düşünmeyenler olarak ayrılacak ve her grup kendi içinde 4 er kişilik tekrar gruplanacaklardır. Zıt panel uygulaması yapılarak sınıftaki katılımcılar bireysel olarak sorularak iki gruba ayrılmıştır. Fakat etkinlik başlangıcında sosyal medyanın eğitimde kullanılacağını düşünenler ve düşünmeyenler farklı gruplara verilecektir. Gruplar kendi içlerinde 4 er kişilik gruplar oluşturup kendi grup sözcülerini seçecektir.

Tartışma nasıl geçti, tartışma sırasında söz almayan oldu mu, tartışmanın çıkmaza girdiği durumlarla karşılaştık mı gibi sorularla katılımcıların kendilerini değerlendirmesi sağlanabilir. Böylelikle öğrenciler için kavram karmaşası ya da bilgi eksikliğinin olup olmadığı kontrol edilebilir, öğrencilerin ilgi alanları tespit edilebilir.

Etkinlik sırasında akıllı tahta yardımıyla örnek videolar izletilecek, ön bilgiler verilecek ve tartışma soruları sorularak başlanacaktır. Sözlü iletişimin aktif olacağı etkinlik sırasında farklı bir araç kullanılmayacaktır. Gerekli görüldüğü yerlerde öğretim tasarımcıları sözlü şekilde uyarılarda bulunacak, tartışma sırasında durgunluk yaşandığında farklı sorularla tartışma tekrar hareketli hale getirilecektir.

Tartışma etkinliği için gruplar sınıf listesine göre üçerli kişilerden olacaktır. Dikkat edilecek nokta sınıftaki tartışma potansiyeli olan kişilerin farklı gruplarda yer almasıdır. Her grup kendi sözcüsünü seçecektir.

EK 15.**UYGULAMA AŞAMASI GÖZLEM FORMU (1A GRUBU ÖRNEĞİ) DEVAMI**

Uygulama süreci boyunca dikkat edilen kurallar		
Sorular	Seçenekler / Rapor Notları	Açıklamalar
Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde belirttiği kurallardan dikkat ettiklerini işaretleyiniz?	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Tartışma sırasında konuyla alakasız şeyler söylenmemeli yani konu dışına çıkılmamalı.<input type="checkbox"/> Tartışmaya başlamadan önce herkesin bir fikri vardır, bu fikirleri değiştirmemek için uğraşılmamalı yani sabit fikirli olunmamalı.<input type="checkbox"/> Karşıdaki kişinin fikirlerine ve şahsına karşı saygılı olunmalı; kırıcı, irdeleyici, rencide edici sözler söylenmemeli.<input type="checkbox"/> Zaman kullanımına dikkat edilmeli.<input type="checkbox"/> Dikkat edilecek nokta sınıftaki tartışma potansiyeli olan kişilerin farklı gruplarda yer almasıdır.<input type="checkbox"/> Katılımcılar etkinlik sırasında öğretim tasarımcılarının belirlediği kurallara uyacak ve uymadıklarında uyarılacaklardır.<input type="checkbox"/> Tartışma etkinliği için gruplar sınıf listesine göre üçerli kişilerden olacaktır. Dikkat edilecek nokta sınıftaki tartışma potansiyeli olan kişilerin farklı gruplarda yer almasıdır.<input type="checkbox"/> Grup sözcüleri haricinde bu şekilde söz kesen, dalga geçen kişilerin buldukları gruplar bir söz hakkı kaybedeceklerdir.<input type="checkbox"/> Dikkat edilecek nokta sınıftaki tartışma potansiyeli olan kişilerin farklı gruplarda yer almasıdır.<input type="checkbox"/> Dersin amaçları ve nasıl işleneceği önceden sınıfa bildirilmelidir.<input type="checkbox"/> Tartışmanın kuralları sınıfa bildirilmelidir.<input type="checkbox"/> Tartışma konusu öğrencilere bildirilmelidir.<input type="checkbox"/> Herkese eşit söz verilmeli.	

EK 15.**UYGULAMA AŞAMASI GÖZLEM FORMU (1A GRUBU ÖRNEĞİ) DEVAMI**

Uygulama süreci boyunca dikkat edilen kurallar		
Sorular	Seçenekler / Rapor Notları	Açıklamalar
Süreç içerisinde farklı kurallar ortaya çıktı mı? Bu kurallar nelerdir?		
Bu kuralları ortaya çıkaran nedenler nelerdir?		
Öğretim ortamında kurallar katılımcılara aktarıldı mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	
Kuralların öğrenenlere aktarılmasının etkililik düzeyi nasıldı?	<input type="checkbox"/> Etkili Değil <input type="checkbox"/> Kısmen Etkili <input type="checkbox"/> Etkili	

EK 15.

UYGULAMA AŞAMASI GÖZLEM FORMU (1A GRUBU ÖRNEĞİ) DEVAMI

Ders sürecini yavaşlatan unsurlar		
Sorular	Seçenekler / Rapor Notları	Açıklamalar
Bu unsurlardan Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde öngörebildiklerini işaretleyiniz?	<input type="checkbox"/> Zaman kısıtlaması, <input type="checkbox"/> Konuşmaların gereksiz yere uzaması, <input type="checkbox"/> Sınıfın iyi bir şekilde disipline edilmemesi ve grup liderlerinin iyi seçilmemiş olması <input type="checkbox"/> Öğrencilerin tartışmaya katılmak istememesi <input type="checkbox"/> Tartışma yöntemi uygulanırken çekingen davranabilirler, yanlış ifade kullandığında alay konusu olabileceğini düşünebilir.	
Öngörebildikleri ile ilgili nasıl bir müdahalede bulunduğunu yazınız.		
Öngöremediği engelleyicilerde nasıl bir iyileştirme stratejisi kullandı?		

EK 15.

UYGULAMA AŞAMASI GÖZLEM FORMU (1A GRUBU ÖRNEĞİ) DEVAMI

Diğer Sorular		
Sorular	Seçenekler / Rapor Notları	Açıklamalar
Süreçten kopuk olan öğrenenler oldu mu? Öğretim tasarımcısı bu kopukluklara müdahale etti mi? Nasıl?		
Katılımcılara düşen roller nelerdir? Bu roller katılımcılara nasıl aktarıldı? Aktarılma sırasında bir karışıklık yaşandı mı?		
Öğrenme ortamındaki dinamikler nelerdir? (Yani, sürecin gidişatında anlık olarak değişime neden olan unsurlar, öğretim tasarımcısının anlık verdiği kararlar)		

EK 15.**UYGULAMA AŞAMASI GÖZLEM FORMU (1A GRUBU ÖRNEĞİ) DEVAMI**

Diğer Sorular		
Sorular	Seçenekler / Rapor Notları	Açıklamalar
Eğitmenler olarak hangi noktalarda müdahale etme gereksinimi duydunuz? Bu müdahalelerin sonucu sürece nasıl yansdı?		
Raporlarında belirttikleri değerlendirme kriterlerine dikkat ettiler mi? Süreç sonunda bunları göz önüne alarak bir değerlendirme yaptılar mı?	Değerlendirme Kriterleri <ul style="list-style-type: none">▪ Katılımcıların sosyal ağları bilinçli kullanmaya başlamalarını gösterecek yorumlar yapmaları▪ Katılımcıların sosyal ağları bilgiye ulaşmada etkili şekilde kullanmaları▪ Katılımcıların sosyal ağlarda kendilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar kullanmaları▪ Tartışma yöntemi sonucunda sosyal ağların eğitimde kullanılması konusunda hedeflerin gerçekleştirilmiş olmaları	Hangi veri toplama araçları kullanıldı?

EK 16.
VERİ ANALİZ ARACI

Problemler Bloğu								
Gruplar	Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde öngörebildiği problemler nelerdir?	Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde öngörebildiği ve gerçekleşen problemler nelerdir?	Öngörebildiği ve gerçekleşen problemleri fark ettiler mi?	Öngörebildiği ve gerçekleşen problemlere önlem aldılar mı? Alınan önlem işe yaradı mı?	Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde öngöremedikleri ve gerçekleşen problemler nelerdir?	Öngeremedikleri problemleri fark ettiler mi?	Öngeremedikleri problemlere önlem aldılar mı? Alınan önlem işe yaradı mı?	Raporlama aşamasında problemleri tespit etmesi ders sürecine nasıl etki etti?
Grup adı								

EK 16.
VERİ ANALİZ ARACI (DEVAMI)

Roller Bloğu							
Gruplar	Öğretmenlere raporlama aşamasında düşen roller nelerdir?	Öğretmenlere uygulama aşamasında düşen roller nelerdir?	Öğrenenlerin raporlama aşamasındaki rolleri nelerdir?	Öğrenenlerin uygulama aşamasındaki rolleri nelerdir?	Öğrenenler uygulama aşamasında verilen rollerden haberdar edildi mi? Nasıl?	Öğrenenler verilen rollere nasıl uyum sağladı? (Ders süreci içerisindeki öğrenen davranışlarını bu kısma yazabilirsiniz.)	Öğrenenlerin rollerini kabul etmemesi durumunda öğretim tasarımcıları öğrenenlere nasıl müdahale etti?
Grup adı					<ul style="list-style-type: none"> • Evet • Hayır 		<ul style="list-style-type: none"> • Görmezden gelme • İkaz etme • Ne yapması gerektiğini hatırlatma / Teşvik etme • Takip etmeme

EK 16.
VERİ ANALİZ ARACI (DEVAMI)

Gruplar	Kurallar Bloğu			
	Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde belirttiği fakat ders sürecinde uygulayamadığı kurallar nelerdir?	Öğretim tasarımcısının raporlama sürecinde belirtmediği fakat ders sürecinde kullandığı kurallar nelerdir?	Ders sürecinde belirlenen kuralları ortaya çıkaran durumlar nelerdir?	Öğretim tasarımcısı kuralları nasıl aktardı?
Grup adı				

Gruplar	Değerlendirme Bloğu			
	Öğretim tasarımcılarının raporlarında belirttikleri başarı ölçütleri nelerdir?	Öğretim tasarımcısı hangi değerlendirme araçlarını kullandı?	Değerlendirme dersin hangi aşamasında yaptı?	Öğretim tasarımcısının değerlendirmeye yönelik yaptığı faaliyetler nelerdir?
Grup adı			<ul style="list-style-type: none">• Ders sürecinde• Dersin sonunda	

EK 16.**VERİ ANALİZ ARACI (DEVAMI)**

Gruplar	Hedefler ve hedef belirleme süreci				Sınıf Ortamı								
	Konu / Problem	Öğretim tasarımcılarının hedefleri nelerdir?	Hedef belirleme sürecinde hangi aşamalardan geçmiştir?	Kimlerle görüşmüştür? Neden?	Hedef belirleme sürecinde hedef kitlenin konumu nedir?	Öğretim tasarımcısı raporlama aşamasında belirttiği öğretimsel yöntem/yöntemler nelerdir?	Öğretim tasarımcısı uygulama aşamasında hangi öğretimsel strateji, yöntem, teknikleri kullanmıştır?	Yöntemin gereklilikleri öğrenenlere aktarıldı mı? Nasıl?	Sınıf ortamında hangi etkinlikler yürütülmüştür? Bu bölümde sınıf ortamını tasvir ediniz.	Sınıf ortamında kullanılan araçlar nelerdir?	Kaç kişiye kaç dakika sunum yapılmıştır?	Yorumlar	
Grup adı								<ul style="list-style-type: none">• Evet• Hayır					

EK 17.**ADDIE MODELİ TASARIM HİKAYELERİ**

Grup Adı	Konu/ Problem	Öğretim Yöntemi	Etkinlikler	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
2B	Sosyal medyanın eğitimde kullanılması	Altı şapka düşünme tekniği	6 grup 6 farklı bakış açısı Anlatım etkinliği Tartışma etkinliği Grupsal katılım Laboratuvar ortamı	Akıllı tahta Video Altı adet farklı renk şapka	Grup içi katılım gözlem formu	25.04.2017	25
2C	Algoritma Nedir? Nasıl yazılır?	Anlatım Uygulama	Anlatım etkinliği Uygulama etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Algoritma oluşturma programı Bilgisayar Anlatım sunumu Alıştırma – test yazılımı İnternet	–	18.04.2017	23
2D	Hızlı okuma ve etkinlikleri	Anlatım Uygulama	Anlatım etkinliği Hızlı okuma tekniklerinin uygulanması Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Anlatım sunumu Akıllı tahta Video	Yapılandırılmamış gözlem notları	02.05.2017	15

EK 17.**ADDIE MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu/ Problem	Öğretim Yöntemi	Etkinlikler	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
2E	Oyunlaştırma nedir?	Anlatım Uygulama	Anlatım etkinliği Kahoot etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Kahoot uygulaması Bilgisayar veya mobil telefon Akıllı tahta Anlatım sunumu	–	25.04.2017	31
2F	Temel programlama kavramları	Anlatım Uygulama	Anlatım etkinliği Soru çözme etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Bilgisayar Akıllı tahta Alıştırma – test yazılımı Beyaz tahta	Soru çözme etkinliği sonuçları	02.05.2017	15
2G	GETDATABACK programının tanıtılması	Anlatım	Anlatım etkinliği Kahoot etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Kahoot uygulaması Bilgisayar veya mobil telefon Anlatım sunumu Akıllı tahta	Kahoot etkinliği sonuçları	11.04.2017	27

EK 17.**ADDIE MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu / Problem	Öğretim Yöntemi	Etkinlikler	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
2H	Sınıf içi etkileşimi arttırmak için bir platform geliştirme ve etkililiği değerlendirme	Anlatım	Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Akıllı tahta	Öğrenenlerden sözlü olarak alınan görüşler	02.05.2017	20
2I	Lisanslı program kullanmanın önemi	Anlatım Uygulama	Anlatım etkinliği Örnek programların tanıtımı etkinliği Üniversite – Microsoft Imagine işbirliğinin tanıtılması Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Bilgisayar Anlatım sunumu Akıllı Tahta Lisanslı ücretsiz uygulama örnekleri İnternet	Öğrenen görüşlerinin sözel olarak alınması	25.04.2017	28

EK 17.**ADDIE MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu Problem	Öğretim Yöntemi	Sınıf ortamının tasviri	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu	Uygulama süresi
2J	Öğrenme nesneleri nedir?	Anlatım yöntemi	Anlatım etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Anlatım sunumu Öğrenme nesnesi örnekleri Video Akıllı tahta	Açık uçlu sorulardan oluşan ders sonu sınav	18.04.2017	23	45 dk.
2L	Öğrenenlerin ders başarısızlık nedenleri	Anlatım yöntemi (Soru – Cevap tekniği ile birlikte) Grup soruşturması	10 grup 5 problem Anlatım etkinliği Tartışma etkinliği Grupsal katılım Laboratuvar ortamı	Akıllı tahta Google Drive teknolojisi İnternet Kavram haritası Bilgisayar	Grup içi katılım gözlem formu Tartışma sonuçları	11.04.2017	25	45 dk.

EK 18.**ETKİNLİK MODELİ TASARIM HİKAYELERİ**

Grup Adı	Konu / Problem	Öğretim Yöntemi	Sınıf ortamının tasviri	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
1A	Sosyal Medya eğitimde kullanılabilir mi?	Tartışma yöntemi (zıt panel)	4 Grup + 4 Grup 2 farklı görüş 2'si ÖT tarafından seçilmiş 8 grup lideri Laboratuvar ortamı	Akıllı Tahta Anlatım sunumu Video Altı şapka	Grup içi katılım gözlem formu	11.04.2017	27
1B	Programlama terimleri sözlüğünün geliştirilmesi: Sözlük İngilizce alt yapı eksikliği ortadan kaldırır mı?	Uygulama	Bireysel katılım Kod yazma etkinliği Laboratuvar ortamı	Sözlük uygulaması Visual Basic programı Bilgisayar İnternet Akıllı tahta	Uygulama süreci gözlemler Dersin işlenme sürecine ve sözlüğe yönelik öğrenci görüş anketi	25.04.2017	30

EK 18.**ETKİNLİK MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu / Problem	Öğretim Yöntemi	Sınıf ortamının tasviri	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
1C	Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin meslek hayatında yaşadığı problemlere öğretmen adayları nasıl çözüm üretebilir?	Örnek olay yöntemi Her bir problem başlığını temsil eden örnek olaylar Öğrenci merkezli	4 grup 4 farklı örnek olay ve sunumu Laboratuvar ortamı	Akıllı tahta Google Dokümanlar, Microsoft Word, Notepad uygulamaları İnternet Bilgisayar Anlatım sunumu	Grup içi katılım gözlem formu	18.04.2017	23
1D	Öğretmen adaylarının karşılaşabilecekleri disiplin sorunlarının nedenleri	Beyin fırtınası Balık kılçığı tekniği	Bireysel katılım Balık kılçığı etkinliği Laboratuvar ortamı	Balık kılçığı maketi	–	02.05.2017	15

EK 18.**ETKİNLİK MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu/ Problem	Öğretim Yöntemi	Sınıf ortamının tasviri	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
1E	Çoklu ortam tasarım ilkeleri nedir? Nasıl kullanılmaktadır?	Anlatım Uygulama	Bireysel katılım Anlatım Doğru ve hatalı tasarım etkinliği Poster geliştirme Laboratuvar ortamı	Kötü tasarlanmış çoklu ortam materyalleri Anlatım sunumu Akıllı tahta Bilgisayar Piktochart yazarlık aracı İnternet	Poster değerlendirme formu	25.04.2017	28
1F	Teknoloji tabanlı materyal kullanımı nasıl olmalıdır?	Anlatım Drama	Bireysel katılım Drama etkinliklerinin tartışılması Laboratuvar ortamı	Anlatım sunumu Video Akıllı tahta	Hikâye tamamlama etkinliği	02.05.2017	20

EK 18.**ETKİNLİK MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu/ Problem	Öğretim Yöntemi	Sınıf ortamının tasviri	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
1G	Etkili sunu hazırlama ve sunma teknikleri	Anlatım Uygulama	Anlatım etkinliği Sunu değerlendirme etkinliği Sunu hazırlama etkinliği Grupsal katılım Laboratuvar ortamı	Kötü tasarlanmış sunular Anlatım Sunumu Bilgisayar Microsoft PowerPoint programı Akıllı Tahta İnternet	Sunu değerlendirme formu	18.04.2017	25
1H	Bulut teknolojilerinin tanıtımı: Google Drive teknolojisi örneği	Anlatım Gösterip yaptırma	Anlatım etkinliği Drive teknoloji tanıtım etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Sunu Akıllı tahta Video İnternet uygulaması İnternet Bilgisayar Akıllı tahta	Öğrenen derse katılım gözlem formu	25.04.2017	37

EK 18.**ETKİNLİK MODELİ TASARIM HİKAYELERİ (DEVAMI)**

Grup Adı	Konu/ Problem	Öğretim Yöntemi	Sınıf ortamının tasviri	Sınıfta kullanılan araçlar	Değerlendirme	Sunum Tarihi	Sınıf Mevcudu
1I	DDOS saldırıları nedir? Nasıl korunulur?	Anlatım Probleme dayalı öğretim	Bireysel katılım Problem çözme etkinliği Laboratuvar ortamı	Sunu Video Akıllı tahta İnternet uygulaması İnternet Bilgisayar uygulaması	Kontrol Listesi	02.05.2017	22
1L	Mobil uygulamaların önemi ve etkili kullanım stratejileri	Anlatım Gösterip yaptırma	Örnek mobil uygulamalarının tanıtılması etkinliği Bireysel katılım Laboratuvar ortamı	Mobil telefon İnternet Mobil uygulama Sunu Akıllı tahta	–	11.04.2017	27

EK 19.**ARAŞTIRMA PROSEDÜRÜ**

1	Uygulama aşaması gözlem formu	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ADDIE modeli raporları	Etkinlik modeli raporları	
Süreçler	Ön taslağın hazırlanması Uzman kontrolü Revize ve uzman onayı	Ön taslağın hazırlanması Uzman kontrolü Revize ve uzman onayı	Branch (2009) ön taslakların hazırlanması Uzman kontrolü ve düzeltme Pilot çalışma I ve düzeltme Revize Uzman kontrolü ve düzeltme Pilot çalışma II ve düzeltme Uzman kontrolü ve düzeltme Dil uzmanı kontrolü ve sürecin tamamlanması	Jonassen ve Röhrer–Murphy (1999) ön taslakların hazırlanması Uzman kontrolü Revize Pilot çalışma I ve düzeltme Uzman kontrolü ve düzeltme Pilot çalışma II ve düzeltme Uzman kontrolü ve düzeltme Pilot Çalışma III ve düzeltme Uzman kontrolü ve düzeltme Dil uzmanı kontrolü ve sürecin tamamlanması	Veri toplama araçlarının geliştirilmesi
2	Raporlama aşaması	Uygulama aşaması	Görüşmeler		
Süreçler	Raporların gruplar ile paylaşılması Raporların tamamlanması 1.dönüt Raporların dönütlere göre revize edilmesi 2. Dönüt Raporların dönütlere göre revize edilmesi ve tamamlanması	Uygulama aşaması gözlem formu Her grubun raporları referans alınarak oluşturulmuş, gruplara özgü gözlem formu Araştırmacı ve dersin yürütücüsü	Odak grup görüşmesi		Verilerin toplanması
3	Raporlama aşaması	Uygulama aşaması	Görüşmeler		
Süreçler	Raporlama aşaması analiz formu Doküman analizi İçerik analizi Roller Problemler Hedef belirleme süreci Araçlar Öğretim stratejileri	Uygulama aşaması analiz formu İçerik analizi Roller Problemler Hedef belirleme süreci Araçlar Öğretim stratejileri	İçerik analizi Problemler		Verilerin analizi

EK 20.

ETİK KURUL KARARI



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
23.05.2017	5	2017/ 122

KARAR NO: 2017 – 122
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi yüksek Lisans öğrencisi Cennet TERZİ' nin "Etkinlik Teorisi Öğretim Tasarımı Modeli Olarak Kullanılabilir Mi? Etkinlik Teorisi ve Addie Modeli Karşılaştırması" konulu yüksek lisans tezine ilişkin gözlem ve ses kaydı çalışmaları okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi yüksek Lisans öğrencisi Cennet TERZİ' nin "Etkinlik Teorisi Öğretim Tasarımı Modeli Olarak Kullanılabilir Mi? Etkinlik Teorisi ve Addie Modeli Karşılaştırması" konulu yüksek lisans tezine ilişkin gözlem ve ses kaydı çalışmalarının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.

EK 21.**KATEGORİLER / ALT KATEGORİLER**

Temalar	Alt Temalar
Problemler	<p>Araçlar</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Öngörülen ve gerçekleşen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülen fakat gerçekleşmeyen▪ Öngörülen ve önlem alınan▪ Öngörülen-önlem alınan ve çözülen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülmeven ve önlem alınan▪ Öngörülmeven-önlem alınan ve çözülen <p>Öğretmen Rollerini</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Öngörülen ve gerçekleşen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülen fakat gerçekleşmeyen▪ Öngörülen ve önlem alınan▪ Öngörülen-önlem alınan ve çözülen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülmeven ve önlem alınan▪ Öngörülmeven-önlem alınan ve çözülen <p>Öğrenen rollerini</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Öngörülen ve gerçekleşen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülen fakat gerçekleşmeyen▪ Öngörülen ve önlem alınan▪ Öngörülen-önlem alınan ve çözülen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülmeven ve önlem alınan▪ Öngörülmeven-önlem alınan ve çözülen <p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Öngörülen ve gerçekleşen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülen fakat gerçekleşmeyen▪ Öngörülen ve önlem alınan▪ Öngörülen-önlem alınan ve çözülen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülmeven ve önlem alınan▪ Öngörülmeven-önlem alınan ve çözülen <p>Öğrenen Motivasyonu</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Öngörülen ve gerçekleşen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülen fakat gerçekleşmeyen▪ Öngörülen ve önlem alınan▪ Öngörülen-önlem alınan ve çözülen▪ Öngörülmeven▪ Öngörülmeven ve önlem alınan▪ Öngörülmeven-önlem alınan ve çözülen

EK 21.**KATEGORİLER / ALT KATEGORİLER (DEVAMI)**

Temalar	Alt Temalar
Roller	<p>Öğretmen rolleri</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Öğretimsel amaçlı eylemler<ul style="list-style-type: none">○ Raporda belirlenen○ Uygulamada eklenen○ Uygulamada yer almayan○ Uygulamada yer alan▪ Rehberlik amaçlı eylemler<ul style="list-style-type: none">○ Raporda belirlenen○ Uygulamada eklenen○ Uygulamada yer almayan○ Uygulamada yer alan▪ Değerlendirme amaçlı eylemler<ul style="list-style-type: none">○ Raporda belirlenen○ Uygulamada eklenen○ Uygulamada yer almayan○ Uygulamada yer alan <p>Öğrenen rolleri</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dinlemeye yönelik eylemler<ul style="list-style-type: none">○ Raporda belirlenen○ Uygulamada eklenen○ Uygulamada yer almayan○ Uygulamada yer alan▪ Etkinliğe katılmaya yönelik eylemler<ul style="list-style-type: none">○ Raporda belirlenen○ Uygulamada eklenen○ Uygulamada yer almayan○ Uygulamada yer alan▪ Değerlendirme amaçlı eylemler<ul style="list-style-type: none">○ Raporda belirlenen○ Uygulamada eklenen○ Uygulamada yer almayan○ Uygulamada yer alan
Öğretim stratejileri	<p>Giriş etkinlikleri Ara etkinlikler Kapanış etkinlikleri</p>
Araçlar	<p>Dijital materyaller ve araçlar</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Akıllı tahta▪ Video▪ Bilgisayar uygulaması▪ Sunu▪ Bilgisayar▪ İnternet▪ İnternet uygulaması▪ Mobil telefon▪ Afiş▪ Kavram haritası▪ Eğitsel Oyun

EK 21.

KATEGORİLER / ALT KATEGORİLER (DEVAMI)

Temalar	Alt Temalar
Hedef belirleme süreci	<p>İletişime geçtiği kişiler</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Konu alan uzmanı▪ Ders yürütücüsü ve araştırmacı▪ Akranlar▪ Hedef kitle <p>İletişime geçme nedenleri</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Hedefleri belirlemek▪ Konuya yönelik onay almak▪ Konuya yönelik tercihlerini belirlemek▪ Meslek tercihi▪ Öğrenmeyi isteme durumunu tespit etmek▪ Kişilik özellikleri▪ Konuya yönelik deneyimleri▪ Konuya yönelik inanışları▪ Katılımcı hedefleri▪ Konu ile ilgili önbilgilerini tespit etmek