



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN  
İNCELENMESİ: TEMATİK İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Burcu HAYMANA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En iyiye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN  
İNCELENMESİ: TEMATİK İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

INVESTIGATION OF RESEARCH ABOUT MASSIVE OPEN ONLINE COURSES:  
THEMATIC CONTENT ANALYSIS STUDY

Burcu HAYMANA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Burcu HAYMANA'nın hazırladığı "Kitlesele Açık evrimii Derslerle İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Tematik İçerik Analizi alışması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU



J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Hakan TÜZÜN



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından -10 / 04 / 2019 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu çalışmanın amacı, kitlesel açık çevrimiçi derslerle (KAÇD) ilgili olarak son 10 yılda yapılan araştırmaların sonuçlarını toparlayıcı bir bakış açısıyla bütünleştirebilmek ve böylece genel eğilimleri belirleyebilmek, ayrıca elde edilen bulgulardan hareketle KAÇD alan yazınının gelişimine katkıda bulunacak ileriye dönük öneriler geliştirebilmektir. Dolayısıyla nicel bir bakış açısıyla yürütülmüş olan bu araştırmada KAÇD'ler hakkında bir içerik analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada, bir içerik analizi türü olarak tematik içerik analizi kullanılmıştır. Web of Science veritabanı üzerinden yapılan taramada, ulaşılabacak olan makalelerin SSCI, AHCI, SCI-E ve ESCI atıf indekslerinde taranması beklenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen 123 makale, belirlenen ölçütler bakımından ele alınmış ve içerikleri analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Araştırma bulguları KAÇD çalışmalarının çoğunlukla üniversite öğrencileriyle veya KAÇD eğitimcileriyle gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada, genellikle küçük ölçekli ve daha az açık olan KAÇD'ler ile çalışmalar yapıldığı, bu KAÇD'lerin 200-500 öğrenen ile sınırlı olduğu görülmüştür. KAÇD araştırmalarında genellikle kuramsal temellerin vurgulanmadığı bulgusuna ulaşılmış, bu bulgu alan yazınla da desteklenmiştir. KAÇD araştırmalarında genellikle tarama türünde görgül araştırmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak, araştırmalarda çoğunlukla betimsel istatistiklerin kullanıldığı ortaya konmuştur. KAÇD çalışmalarının % 20'sinin tasarım nitelikli çalışmalar olduğu görülmüştür ve burada tasarımdan kastedilenin KAÇD'lerin tasarlanması süreci olduğu bilinmektedir. Son olarak bu araştırmanın tarama sürecine dâhil edilen KAÇD çalışmalarının çoğunluğunun henüz hiç atıf almamasından hareketle, alan yazında daha nitelikli araştırmalara gereksinim duyulduğu ifade edilebilir.

**Anahtar sözcükler:** açık eğitim, uzaktan eğitim, Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD), tematik içerik analizi (meta-sentez)

## **Abstract**

The aim of this study is to integrate the results of the researches carried out over the last 10 years with a clear overview and to determine the general trends, and also to develop further suggestions that will contribute to the development of the MOOC literature. Therefore, this research is carried out with a quantitative point of view and a content analysis study has been conducted about the MOOCs. In this study, thematic content analysis is used as a content analysis type. In the searching process conducted on the Web of Science database, the articles to be reached were expected to be indexed in SSCI, AHCI, SCI-E and ESCI citation indexes. 123 articles obtained as a result of the searching process were examined in terms of the determined criteria and their contents were analyzed and classified. Research findings revealed that MOOC studies were mostly conducted with university students or MOOC educators. In this study, it has been observed that studies are generally performed with small scale and less open MOOCs, and these MOOCs are limited to 200-500 learners. Theoretical foundations of MOOC researches are generally not emphasized and this finding has been supported by the literature. In MOOC researches, it is generally concluded that empirical research has been carried out. Parallel to this finding, descriptive statistics were mostly used in the MOOC studies. It is seen that 20% of the MOOC studies are design studies, and it is known that the design is the process of designing the MOOCs. Finally, it can be stated that due to the fact that most of the MOOC studies included in the searching process of this research have not received any citation yet, more qualified studies are needed in the literature.

**Keywords:** open education, distance education, Massive Open Online Course (MOOC), thematic content analysis (meta-synthesis)

Bu alışmayı, bana her zaman inanan, varlıkları ile g veren  
biricik anne ve babama ithaf ediyorum.

## **Teşekkür**

Tez hazırlama sürecinde bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, beni sürekli destekleyen ve yanımda olan danışman hocam Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez savunma sınavımda getirdikleri anlamları katkılardan dolayı, Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU'na, Prof. Dr. Hakan TÜZÜN'e, Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK'a ve Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY'a çok teşekkür ederim. Tez önerisinin olgunlaşması sırasında görüşleriyle önerimize destek olan Prof. Dr. Mukaddes ERDEM'e ve ulaşamadığımız kaynakları temin edebilmemiz noktasında bize destek olan ODTÜ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D. doktora öğrencisi Arş. Gör. Ecenaz ALEMDAĞ'a da çok teşekkür ediyorum.

Hayattaki en büyük öğretmenim, sevgili kızım Rengin Doğa HAYMANA'ya ve değerli eşime bu süreçteki destekleri için çok teşekkür ederim.



## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Bağlantıcılık Kuramı.....	2
Çevrimiçi Öğrenme ve Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD).....	5
Araştırma Problemi.....	6
Alt problemler.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Kitlese Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD).....	9
KAÇD Türleri.....	10
Yurtdışı Kökenli KAÇD Örnekleri.....	14
Türkiye Kökenli KAÇD Örnekleri.....	15
KAÇD'ler ve Açıklık.....	17
KAÇD'ler ve Kitlesellik.....	18
İlgili Araştırmalar.....	19
Bölüm 3 Yöntem.....	38
Veri Toplama Süreci.....	39
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi.....	42
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	43

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	44
1. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	44
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	45
3. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	45
4. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	48
5. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	49
6. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	50
7. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	51
8. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	55
9. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	56
10. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	56
11. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	57
12. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	57
13. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
14. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	59
15. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	61
16. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	62
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	64
Öneriler .....	70
Kaynaklar .....	72
EK-A: Tematik İçerik Analizi Kapsamına Alınan Makaleler .....	81
EK-B: Örnek Kodlama Çizelgesi.....	96
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	97
EK-Ç: Etik Beyanı.....	98
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	99
EK-E: Thesis Originality Report.....	100
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	101

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Bağlantıcı Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (cMOOCs) ile Geleneksel Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerin (xMOOCs) Kıyaslanması (Bozkurt, 2015)</i> .....	10
Tablo 2 <i>Bazı KAÇD Varyasyonları (Sanchez-Gordon, &amp; Luján-Mora (2016))</i> .....	11
Tablo 3 <i>Conole'nin (2015) 12 Boyutlu KAÇD Sınıflama Şeması</i> .....	12
Tablo 4 <i>İkinci'nin (2006) Tez Çalışmasında Ortaya Konan Genel Temalar ve Düzenleyici Temalar</i> .....	25
Tablo 5 <i>KAÇD Makalelerinin Yazarlarına Ait Betimsel İstatistikler</i> .....	44
Tablo 6 <i>Makalelerin Yazar Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	45
Tablo 7 <i>Yazarların Ülkelerine Göre Makale İstatistikleri</i> .....	46
Tablo 8 <i>Araştırmaların Yürütüldükleri Üniversitelere ait Betimsel İstatistikler</i> .....	48
Tablo 9 <i>Makalelerin Yayımlandıkları Yıllara Göre Betimsel İstatistikler</i> .....	49
Tablo 10 <i>Makalelerin Yayımlandığı Dergilere ait Betimsel İstatistikler</i> .....	50
Tablo 11 <i>11 ve Üzerinde Atıfa Sahip Olan Makalelere İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	52
Tablo 12 <i>KAÇD Araştırmalarına Veri Kaynaklığı Eden Kitleler, Frekansları ve Yüzdeleri</i> .....	55
Tablo 13 <i>KAÇD Araştırmalarında Araştırma Gruplarının Genişlikleri, Frekansları ve Yüzdeleri</i> .....	56
Tablo 14 <i>Araştırma Yöntemi Net Olarak İfade Edilen Araştırmalara Ait Betimsel İstatistikler</i> .....	57
Tablo 15 <i>Tematik İçerik Analizine Alınan Makalelerin Veri Analiz Yöntemleri ve Frekansları</i> .....	58
Tablo 16 <i>KAÇD Araştırmalarında Makalelerin Veri Toplama Araçları ve Frekansları</i> .....	60
Tablo 17 <i>KAÇD Araştırmalarında Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimeler ve Frekansları</i> .....	61
Tablo 18 <i>KAÇD Araştırmalarının Konularına Göre Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	62

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönemleri, evreleri ve yaşanan değişimler (Bozkurt, 2017).....	2
Şekil 2. KAÇD'lerin başlangıç yıllarındaki gelişimi ve açık eğitim zaman çizelgesi (Yuan ve Powell, 2013). ....	16
Şekil 3.KAÇD'lerin sonraki yıllarındaki gelişimi (Yuan, 2015).....	17
Şekil 4. KAÇD sınıflandırılmasının iki boyutlu modeli (Pilli ve Admiraal, 2016). ...	18
Şekil 5. Makale taraması sonucunda elde edilen Web of Science ekranından bir görünüm. ....	41
Şekil 6. Araştırmanın veri toplama süreci. ....	42
Şekil 7. Ülkelere göre makale yüzdelerini gösteren grafik. ....	47
Şekil 8. Ülkelere göre makale sayılarını gösteren grafik.....	47
Şekil 9. Yıllara göre yayımlanan makale sayılarını ve yüzdelerini gösteren grafik.49	
Şekil 10. Toplam atfı 11 ve üzerinde olan makalelerin, ortalama ve toplam atf sayılarını gösteren grafik. ....	54
Şekil 11. KAÇD araştırmalarının konularına göre dağılımlarının sınıflandırılması.63	

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**AB:** Avrupa Birliği

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**AHCI:** Arts and Humanities Citation Index

**AKTS:** Avrupa Kredi Transfer Sistemi

**DOAJ:** Directory of Open Access Journals

**ERIC:** Education Resources Information Center

**ESCI:** Emerging Sources Citation Index

**FSLT12:** First Steps in Learning and Teaching in Higher Education

**HOME:** Higher education Online: MOOCs the European way

**KAÇD:** Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders

**MIT:** Massachusetts Institute of Technology

**MOOC:** Massive Open Online Course

**ODL:** Open and Distance Learning

**OEP:** Open Educational Practices

**OER:** Open Educational Resources

**SCI-E:** Science Citation Index - Expanded

**SSCI:** Social Sciences Citation Index

**SWOT:** Strengths Weaknesses Opportunities Threats

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

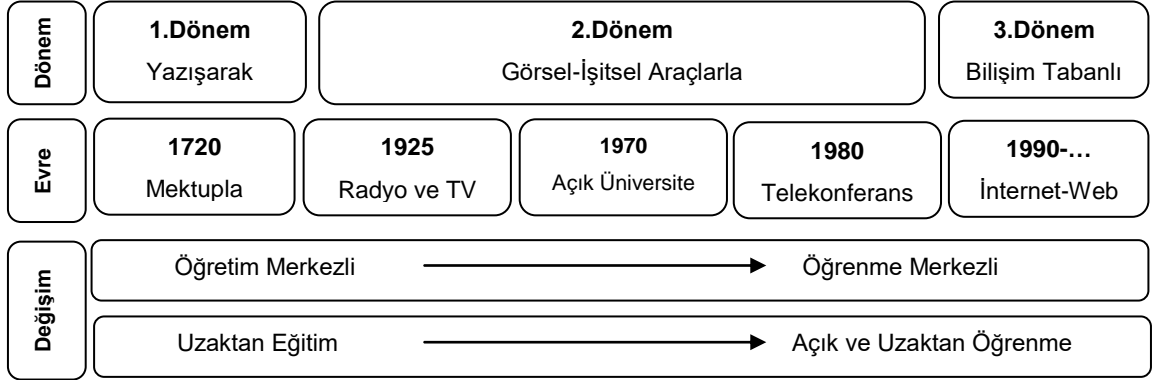
#### Problem Durumu

Bilgi çağı diye adlandırılan 21. yüzyılda, Dünya önceki yüzyıldan başlayan ve hızla devam eden bir değişimi yaşamakta olup bu değişim süreci, kaçınılmaz bir biçimde öğrenme ve öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Dolayısıyla bireylerin günlük hayatlarını ve diğer yaşantılarını topluma uyumlu bir şekilde geçirebilmeleri için gelişen ve değişen olayları yakından takip etmeleri gerekmektedir. Bu noktada eğitim ve öğretim ortamlarından uzakta olan bireylerin, eğitim olanaklarından faydalanmasını amaçlayan uzaktan eğitim, giderek artan bir yaygınlığa ve popüleriteye sahip olmuştur. Uzaktan eğitim, öğrenenin fiziksel olarak öğretmenden ayrı olduğu, tek başına veya yüz yüze eğitim dâhil diğer eğitim biçimleriyle birlikte kullanılabilen ve kurumsal olarak da eğitimi veren kurumdan fiziki bir ayrılığın söz konusu olduğu bir eğitim yöntemidir (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2009). İlk dönemlerinde radyo ve televizyon ile verilen eğitimler ilerleyen zamanlarda bilgisayar ve İnternet ile verilmeye başlamış, bu durum uzaktan eğitimde, "Açık Üniversite" denilen bir modelin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Birleşik Krallık'ta 1969 yılında kurulan "Open University - Açık Üniversite", günümüzde İsrail, Mauritius, Hong Kong ve Sri Lanka gibi, Dünya'nın çok farklı bölgelerindeki çok sayıda ülkede bir eğitim modeli olarak kullanılmaktadır.

Edwards (1995) hızla değişen ve farklılaşan günümüz dünyasında eğitime yeni bir bakış açısı getirmek için "Açık Öğrenme" terimini kullanmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenmenin sağladığı zamandan ve mekândan bağımsız olma fırsatı ile sağladığı esneklik, yüz yüze eğitime bir alternatifi beraberinde getirmektedir. Sağladığı bu olanaklar ile gerek Türkiye'de, gerekse de diğer ülkelerde açık öğrenmeye karşı ilgi giderek artmaktadır.

Uzaktan eğitim günümüze gelene kadar var olduğu dönemin şartlarına uygun olarak ilerlemiş ve farklı aşamalardan geçmiştir. Şekil 1 söz konusu

değişimi açık bir biçimde ortaya koymakta, uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönemlerini, evrelerini ve yaşanan değişimleri açıklamaktadır.



Şekil 1. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönemleri, evreleri ve yaşanan değişimler (Bozkurt, 2017).

Şekil 1 incelendiğinde, günümüzde İnternet ve Web temelli bir dönemin yaşandığı, uzaktan eğitimin açık ve uzaktan öğrenmeye evrildiği, öğretim merkezli bir bakış açısının ise yerini öğrenme merkezli bir bakış açısına bıraktığı görülmektedir.

Türkiye’de ise uzaktan eğitim, giderek artan nüfus ve bireylerin yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin de artmasıyla birlikte, öğrenmeye yönelik ihtiyaçları karşılama noktasında büyük bir potansiyele sahip durumdadır. Türkiye’de uzaktan eğitim programları YÖK’ün 1999 yılında yayımladığı Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği doğrultusunda kurulmaya başlanmıştır. İlk örnekleri Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsünde yürütülen İnternet Üzerinden Bilişim Yüksek Lisans Programı ve Bilgi Üniversitesi e-MBA yüksek lisans programıdır (Özku, 2009; akt. Özku, ve Aydın, 2016). Bilgi Üniversitesi e-MBA yüksek lisans programının geçmişi 2000’li yılların başına kadar uzanmaktadır (bilgi MBA, 2019). İlk yıllarda ön lisans ve lisans programlarına yönelik olarak tasarlanan bu uzaktan eğitim faaliyetleri, daha sonraki yıllarda lisansüstü programlar için de açılmaya başlamıştır.

## Bağlantıcılık Kuramı

Teknolojinin gelişmesi, hayatın her alanına girmesi ve yaşamın bir parçası olması öğrenmenin yollarını da değiştirmiştir. Öğrenmenin davranışçı yaklaşımlarda olduğu gibi sadece insan davranışları üzerinden değil, insan

davranışları dışında da açıklanabilme ihtiyacı hissedilmiştir. Küreselleşen dünya ile teknolojinin gelişmesi bilginin üzerindeki önemi arttırmıştır. Fakat bilgi geçmiş zamanlarda olduğu gibi sürekli sabit durumda değil, gelişen ve güncellenen bir şekle sahip olmuştur. Bu noktada, öğrenmeyi açıklayabilmek için daha güncel kuramlara gereksinim duyulmuştur. Buna bağlı olarak Siemens ve Downes tarafından 2008 yılında ortaya atılan Bağlantıcılık Kuramı, bu eksiklik noktasındaki ihtiyaçları bir parça gidermiştir. Günümüzün gelişen teknolojisinin şartlarına göre Bağlantıcılık Kuramı, öğrenen bireylerin sürekli güncellenen bilgiye erişebilmelerini, anlamlandırmalarını ve özümsemelerini öngörmektedir. Bireyin nasıl öğrendiğini açıklamakla birlikte toplulukların da öğrenme durumlarını açıklayabilmektedir. Bağlantıcılık kuramının temelinde günümüzde ortaya çıkan ve sürekli olarak büyüyen bilginin öğrenilme şeklinin değişmesi ve bu öğrenme şeklinin mevcut öğrenme kuramları ile açıklanamaması yer almaktadır.

Siemens ve Tittenberger'in (2009) bağlantıcılığı tanımlarken kullandıkları, "bilgi ve biliş, insan ve teknoloji ağları boyunca dağıtılmıştır ve öğrenme bu ağlara bağlanma, ağları büyütme ve ağlarda gezinme sürecidir" biçimindeki ifadeleri, bireyin öğrenmesinin bir ağ oluşturma ve ağlar üzerinde bağlar kurarak bilgiyi anlamlandırma süreciyle açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Günümüz çağında etkileşim ve iletişimin ağlarla örülü olduğu göz önüne alındığında, bağlantıcılığın ağlar ile açıklanan bir öğrenme modeli olarak önerildiği söylenebilir (Siemens, 2005a, 2005b). Siemens'e (2005b) göre bağlantıcılığın temel ilkeleri gereği, sürekli öğrenmeyi kolaylaştırmak için ağlar üzerinde kavramlar arası bağlantıları beslemek ve sürdürmek gerekmektedir ve alanlar, fikirler ve kavramlar arasındaki bağlantıları görebilme yeteneği, temel bir beceridir. Ayrıca bağlantıcılık, yeni anlamlar ve anlayışlar yaratmak için önceki bilgileri mevcut bilgilerle birleştirir (Siemens, 2005b).

Alan yazında bağlantıcılığın kuram olmadığını ileri süren araştırmalar da yer almaktadır. Örneğin Duke, Harper ve Johnston (2013), bağlantıcılığı önemli ve geçerli kabul etmekte, ancak başlı başına bir kuram olmak yerine, öğretim sürecinde kullanılacak bir araç olabileceğini ifade etmektedirler. Yine bazı araştırmacılar bir şeye kuram diyebilmek için öğrenmeyi iyi açıklayabilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler ve buradan hareketle bağlantıcılığın bir kuram olabileceği görüşünü çürütmeye çalışmaktadırlar. Zira bağlantıcılık öğrenmenin



nasıl gerçekleştiğini açıklama, buna farklı bir anlayış getirme ve varolan öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu anlayışları doğru bir şekilde betimleme konularında başarısızdır (Demiraslan evik, 2015). Bununla birlikte her öğrenme kuramının güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, her bir kuram öğrenmeye ilişkin bazı boyutları daha iyi açıklayabilirken bazı boyutları ise grel olarak ihmal edebilmektedir. Sayısal ağın öğrenme kuramı olarak sunulan Bağlantıcılık Kuramında da durum farklı değildir. Ayrıca Siemens (2005b) da bilinen öğrenme kuramlarının çoğunun öğrenme sürecine odaklandığını, neyin öğrenildiğinin değer i ile ilgilenmediklerini belirtmektedir. Bağlantıcılığın cevap vermeye çalıştığı, neden yeni bir öğrenme kuramına ihtiyaç duyulduğu sorusuna Dunaway (2011) ise, yeni teknolojiler, yeni öğrenme ve yeni okuryazarlıklar perspektifinden yanıt vermektedir. Nasıl değerlendirilirse değerlendirilsin bağlantıcılık, sunduğu farklı bakış açısıyla günümüzde dikkate alınmaya değer bir kuram olarak öne çıkmaktadır.

Bağlantıcılık kuramının da belirttiği gibi, öğrenme yaşamın her anına ve yerine dağılmıştır. Bu durum yaşam boyu öğrenme kavramının önemini attırmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyaa yönelik olarak evrimii ortamlarda eğitmciler ve profesyoneller tarafından belli disiplinler çerçevesinde eğitimlerin oluşmasının yolu açılmıştır. Büyük lde küreselleşmenin neden olduğu eğitimin yaşam boyu algılanması, Kitlesele Açık evrimii Dersler'in (KAÇD) ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. KAÇD'ler eğitim ve öğretimin bilindik sınıf ortamından çıkıp, zamandan ve mekândan bağımsız, esnek olanakların sağlandığı ortamlar olarak hizmet vermesini sağlamıştır. Dolayısıyla günümüzde bireyler eğitim ve öğretime daha ucuz ve kolay yollar aracılığıyla ulaşmaktadırlar. Verilen eğitimin yüz yüze eğitimden daha geniş kitlelere hitap etmesi popülerliğinin artmasının nedenlerinden biri olmuştur. Dünyanın herhangi bir yerindeki bir insan ile dünyanın bir diğer tarafındaki insan haberleşebilir, aynı eğitimi alabilir ve etkileşimli özellikleri sayesinde iletişimde bulunabilirler. Bireylerin daha farklı kültürler ile etkileşim içinde olması, daha farklı öğrenme ıktıları sağlamakta, yaratıcılığı ve çeşitliliği de arttırmaktadır.

## **Çevrimiçi Öğrenme ve Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD)**

Günümüz şartlarında, internet ve web hayatımıza girdiğinden beri öğrenme ile ilgili farklı kavramlar ortaya çıkmıştır. İnternetin hayatımıza bu hızlı girişi sonucu öğrenme şekilleri ve materyalleri de değişikliğe uğramış, gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlamaya çalışmıştır. Bu uyum sağlama sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkan kavramlardan bir tanesi olan çevrimiçi öğrenme, internet aracılığıyla bireyin kendi isteği ile zamandan ve mekândan bağımsız olarak diğer öğrenenler ve öğretenlerle etkileşimli bir şekilde kendini geliştirme ve öğrenme fırsatı yakalaması olarak açıklanabilir. Günümüzde ortaya çıkan ve popülerliği giderek artan KAÇD'ler ise eğitimciler tarafından önceden planlanmış ve hazırlanmış eğitim ortamlarının istekli bireylere ulaştırılması konusunda devreye girmektedirler. Bu bakımdan KAÇD'ler için çevrimiçi öğrenmenin geniş kitleler için ortaya konmuş ve genişletilmiş bir formudur da denebilir. Watson, Loizzo, Watson, Mueller, Lim ve Ertmer (2016) de KAÇD'lerin çevrimiçi öğrenme ile açık eğitsel kaynakların birleşimi olduğunu ifade etmişlerdir.

KAÇD kavramı ilk olarak 2008 yılında Kanada'daki Manitoba Üniversitesinde George Siemens ve Stephen Downes tarafından verilen "Connectivism and Connective Knowledge - CCK" dersini tanımlamak için Dave Cormier tarafından kullanılmıştır (Yuan, & Powell, 2013, s. 5). Daha sonraki dönemlerde ilk CCK dersini CCK09, PLENK2010, CCK11, LAK11, DS106 gibi dersler takip etmiştir (Kip Kayabaş ve Mutlu, 2013). Stanford Üniversitesi 2011 yılında 160.000 öğrencinin katıldığı yapay zekâ kitlesele açık çevrimiçi dersiyle büyük bir çıkış yapmıştır (Kip Kayabaş, 2017).

KAÇD'ler 2008 yılından bu yana eğitim alan yazınında kendisine yer bulmuştur. Son 10 yılda KAÇD alan yazını zenginleşmiş, bunun bir sonucu olarak gerek ulusal, gerekse uluslararası platformlarda gün geçtikçe daha çok KAÇD uygulamasına rastlanır olmuştur. Günümüzde insanların öğrenme öğretme süreçlerine zaman ve mekândan bağımsız olarak katılmak istemeleri, bilgi çağının da getirdiği bir sonuç olarak, KAÇD uygulamalarının popülerliğinin giderek artmasını sağlamıştır (Conole, 2015). Böylece alan yazında giderek daha çok sayıda araştırmaya rastlanır olmuştur. Bu araştırmalarının ortaya koyduğu bulguların ve sonuçların bütüncül bir şekilde incelenip, raporlaştırılmasının alan

yazına birkaç boyutuyla katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir. Bunlardan ilki araştırmalarda bugüne kadar var olan eğilimleri belirleyebilmek ve bir diğeri de eğilimlerden hareketle gelecek araştırmalara ışık tutabilmektir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, KAÇD'lerle ilgili olarak son 10 yılda yapılan araştırmaların sonuçlarını toparlayıcı bir bakış açısıyla ortaya koymak ve genel eğilimleri belirlemek, ayrıca elde edilen bulgulardan hareketle KAÇD alan yazınının gelişimine katkıda bulunacak ileriye dönük öneriler geliştirebilmektir. Bu amaca ulaşıldığında, eğitim alan yazınına son 10 yılda giren KAÇD kavramıyla ilgili alan yazının var olan durumuna ve yönelimine ilişkin mevcut durum tespit edilebilecek, ayrıca KAÇD'lerin geleceğine yönelik de çıkarımlarda bulunulabilecektir. KAÇD'ler gelecekte büyük kitlelere hizmet verebilecek bir öğrenme platformu olma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda gelecekte daha çok kullanılacakları öngörülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında geliştirilecek öneriler sayesinde uygulayıcılara ve tasarımcılara dönük pratik ipuçları ve somut tavsiyelerde bulunulması beklenmektedir.

### **Araştırma Problemi**

KAÇD uygulamalarında var olan araştırma eğilimleri nelerdir?

#### **Alt problemler**

1. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda hangi yazarın kaç makalesi vardır ve yüzdeleri kaçtır?
2. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalar, genellikle kaç yazarlı olarak gerçekleştirilmiştir ve yüzdeleri nedir?
3. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların yazarlarının ülkelere göre dağılımları nasıldır?
4. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların gerçekleştirildikleri üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
5. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?

6. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların yayımlandıkları dergilere göre dağılımları nasıldır?

7. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların atıf istatistiklerinin dağılımları nasıldır?

8. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların veri kaynaklığı türlerinin dağılımları nasıldır?

9. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmaların araştırma gruplarının genişliğine ilişkin dağılımları nasıldır?

10. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda temel alınan kuram ve modellerin dağılımı nasıldır?

11. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

12. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

13. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

14. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

15. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?

16. KAÇD'lerle ilgili yayımlanan çalışmalarda ele alınan konuların dağılımı nasıldır?

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Web of Science veritabanında yer alan ve Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts and Humanities Citation Index (AHCI), Science Citation Index – Expanded (SCI-E) ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) indekslerinde taranan makalelerin tematik içerik analizi ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgu ve sonuçlar, ancak aynı bağlam içerisinde değerlendirildiğinde genellenebilir. Dolayısıyla daha geniş ve kapsamlı veritabanları taranarak farklı araştırma bulgularına ulaşılabilir. Ayrıca bu araştırma,

yalnızca İngilizce yazılan ve hakemli dergilerde yayımlanan, tam metin erişimli makaleler ile sınırlıdır. Farklı dillerde yapılan KAÇD çalışmalarını ve makale türü dışındaki diğer araştırmaları (kitap bölümü, bildiriler, kitap inceleme yazıları ve düşünce yazıları gibi) kapsamamaktadır.

## **Tanımlar**

**Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders.** Büyük kitlelere eğitim vermek için tasarlanmış, çevrimiçi olarak kullanıcılarına sunulan ve içeriğın zaman ve mekândan bağımsız olarak erişime açık olduğu öğrenme ortamlarıdır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD)

Çevrimiçi öğrenmenin büyük kitlelere hizmet verebilmesi fikrinden hareketle ortaya atılan KAÇD kavramı, bilgi ve iletişim teknolojilerin öğrenme öğretme süreçlerine bütünleştirilmesi sürecinin öğrenme ortamlarına dönük en somut örneklerinden biridir. Bu ortamlarda çok sayıda öğrenci kendilerine sağlanan içeriklerle etkileşim kurar ve öğrenir. KAÇD kavramı, Anders (2015) tarafından büyük ölçekli çevrimiçi öğrenme deneyimleri sunmak için çeşitli gerekçeleri ve yaklaşımları tanımlamak için kullanılmıştır.

Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerin (KAÇD - Massive Open Online Courses (MOOCs)) çevrimiçi öğrenmenin güncel bir şekli olduğu alan yazındaki araştırmalarda ortaya konmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2015). KAÇD terimi George Siemens ve Stephen Downes tarafından 2008 yılında açılan “Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)” dersi kapsamında dünya çapında 2200 katılımcının yararlandığı bir çevrimiçi açık ders ortamını tanımlamalarıyla alan yazına girmiştir (Fini, 2009; Marques, 2013; Sayın ve Seferoğlu, 2015). Bu ders kampüs içinde 23 öğrenci tarafından kredili ders olarak alınmış, aynı zamanda dünyanın farklı yerlerinden çok sayıda çevrimiçi katılımcı tarafından da takip edilmiştir (Ongulu, Aktürk, Şahin, Hanoğlu ve Dinçer, 2016).

Daha sonra 2012 yılında Stanford Üniversitesinde Sebastian Thrun ve Peter Norvig adlı iki öğretim üyesinin açık ve ücretsiz olarak önerdikleri “Yapay Zekâya Giriş” adlı dersleri diğer bir KAÇD denemesi olarak dikkati çekmiştir (Lin & Zhang, 2014; Marques, 2013; Yuan & Powell, 2013). 190 ülkeden 160.000’den fazla öğrencinin katıldığı bu ders, gerçek anlamda ve ilk kez kitlesele bir ders olarak kabul görmüştür. Bu ilk KAÇD hareketi, günümüzde Udacity olarak adlandırılan KAÇD platformunun temellerini oluşturmuştur. Ortaya çıktığı günden bu yana KAÇD olgusunun istikrarlı bir şekilde büyüdüğü ve geliştiği söylenebilir (Sanchez-Gordon, & Luján-Mora, 2016).

## KAÇD Türleri

Bozkurt (2015) KAÇD'leri, bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi dersler (cMOOCs), geleneksel kitlesel açık çevrimiçi dersler (xMOOCs) ve melez kitlesel açık çevrimiçi dersler (Hybrid MOOCs) olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Bunlardan ilki olan bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi dersler (cMOOCs), Bağlantıcılık Kuramına temellendirilmektedir. Alan yazında cMOOCs olarak ifade edilen bağlantıcı KAÇD'lerin başındaki "c" harfi, Connectivism (Bağlantıcılık) kuramının ilk harfinden esinlenilerek kullanılmıştır. Söz konusu kuram, 2008 yılında KAÇD terimini ortaya atan ve bu anlamda ilk dersi veren George Siemens ve Stephen Downes tarafından 2004 yılında ileri sürülmüştür. Bağlantıcılık Kuramı, bilgi ve öğrenme konusunda ilginç fikirler ortaya koymakta ve KAÇD'lerin gelişmesine öncülük etmektedir (Demiraslan Çevik, 2015).

İkinci KAÇD türü olan geleneksel kitlesel açık çevrimiçi derslerde (xMOOCs), bilginin aktarıldığı, öğretenin uzman, öğrenenin bilginin alıcısı ve tüketicisi konumunda olduğu üniversite tipi öğretim modeli benimsenmiştir (Siemens, 2013; akt. Bozkurt, 2015). Alan yazında xMOOCs olarak ifade edilen geleneksel kitlesel açık çevrimiçi derslerin başındaki "x" harfi ise, geleneksel ders sistemlerinin uzantısı olması bağlamıyla "extended / extension" sözcüklerinin ilk harfinden esinlenilerek kullanılmıştır. Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi dersler (cMOOCs) ile geleneksel kitlesel açık çevrimiçi derslerin (xMOOCs) temel öğrenme yaklaşımı, öğrenen ve öğretene rolü ile etkileşim biçimleri bakımından kıyaslaması Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Bağlantıcı Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (cMOOCs) ile Geleneksel Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin (xMOOCs) Kıyaslanması (Bozkurt, 2015)*

	Geleneksel KAÇD (xMOOCs)	Bağlantıcı KAÇD (cMOOCs)
<i>Temel Öğrenme Yaklaşımı</i>	Öğrenme içeriğinin sunumu ve tekrarı	Öğrenme içeriğinin keşfi ve içeriğin anlamlandırılması
<i>Öğrenen Rolü</i>	Genellikle öğrenme içeriğinin tüketicisi	Genellikle öğrenme içeriğinin üreticisi ve üretilen içeriğin tüketicisi
<i>Öğretene rolü</i>	Öğrenme sürecinin merkezindeki kişi	Öğrenme süreci boyunca öğrenenlerin yanında rehber

Tablo 1 devam ediyor.

<i>Etkileşim</i>	Etkileşim genellikle öğrenen-içerik etkileşimi boyutunda gerçekleşir.	Etkileşim genellikle öğrenen-öğrenen arasında gerçekleşir.
------------------	---	--

Melez kitlesel açık çevrimiçi dersler (Hybrid MOOCs) ise, 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanmış, henüz deneysel aşamada olan davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve bağlantıcı öğretim prensiplerini öğrenenlere bir arada sunan ve öğrenenlerin farklı pedagojilerle sunulan öğrenme fırsatları arasında bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre gezinebilmesine olanak sağlayan üçüncü nesil KAÇD'lerdir (Bozkurt, 2015). Geleneksel kitlesel açık çevrimiçi dersler (xMOOCs) içerik tabanlı ve bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi dersler (cMOOCs) ağ tabanlı olsa da, KAÇD'lerin ağ, görev, topluluk ve karma gibi türevlerinin oluşturulabileceği de söylenebilir (Anders, 2015).

Temelde cMOOCs, xMOOCs ve Hybrid MOOCs olmak üzere 3 türü olan KAÇD'lerin farklı varyasyonlarının da olduğu bilinmektedir. Sanchez-Gordon ve Luján-Mora (2016) diğer bazı KAÇD türlerini Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıflamakta ve tanımlamaktadır.

Tablo 2

*Bazı KAÇD Varyasyonları (Sanchez-Gordon, & Luján-Mora (2016))*

Adı	Uzun Adı	Tanımı
<i>bMOOC</i>	Blended MOOC	Harmanlanmış yüz yüze / çevrimiçi aktiviteler
<i>BOOC</i>	Big Online Open Course	Kitleselden biraz küçük, grup çalışmalarını kolaylaştıran
<i>DOOC</i>	Distributed Open Collaborative Course	İçerikle daha az bağlanmış cMOOC türü
<i>COOC</i>	Community Open Online Course	Eğitmenlerin topluluğa ait olduğu KAÇD türü
<i>Flex-MOOC</i>	Flexible MOOC	Öğrencinin tercihine göre daha fazla özelleştirilebilen dersler
<i>iMOOC</i>	Innovative MOOC	Yeniliği artırmaya odaklı KAÇD
<i>MOOR</i>	Massive Open Online Research	Araştırma hedefi olan KAÇD
<i>pMOOC</i>	Project-based MOOCs	Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanan KAÇD



Tablo 2 devam ediyor.

<i>sMOOC</i>	Social and seamless MOOC	Sosyal hedefi olan KAÇD
<i>SMOOC</i>	Synchronous MOOC	Eş zamanlı yayımlanan dersler
<i>SPOC</i>	Self-Paced Online Course	Sabit bir başlangıç veya bitiş zamanı olmayan MOOC
<i>SPOC</i>	Small Private Online Courses	Daha küçük, daha az açık, genellikle mevcut öğrenciler veya küçük gruplar için

Conole (2015) ise, günümüzdeki KAÇD çeşitliliği göz önüne alındığında KAÇD'lerin sadece xMOOC'lar veya cMOOC'lar biçiminde sınıflandırılmasının tartışmasız basit bir sınıflama olduğunu ifade ederek 12 boyutlu yeni bir sınıflama şeması sunmuştur. Bu şema Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3

*Conole'nin (2015) 12 Boyutlu KAÇD Sınıflama Şeması*

BOYUT	TANIM
<i>İÇERİK</i>	
Açıklık	Bir KAÇD'nin açıklık ölçüsü, kullanıcılarının ödeme yaparak giriş yapabilecekleri kapalı bir öğrenme yönetim sisteminden başlayıp, açık kaynak araçlarını kullanan ve Creative Commons lisansı ile lisanslanmış, kullanıcılarını öğrenme deneyimlerini paylaşmaya teşvik eden tamamen açık derslere doğru değişmektedir.
Kitlesellik	Bir KAÇD'nin katılımcı sayısı birkaç yüz ile binler arasında değişebilir ve bu bir KAÇD'nin ne kadar geniş olduğunun ölçüsüdür.
Çeşitlilik	Katılımcı kitlenin ne kadar farklılaşabileceğidir. Örneğin, doktorlar için açılan yerel bir uzmanlık kursu katılımcıların deneyim ve geçmişleri açısından benzerlik gösterebilirken, geniş bir yelpazede açılan sanat estetiği kursu için katılımcıların dağılımı heterojen bir yapıya sahip olabilir.
<i>ÖĞRENME</i>	
Çoklu Ortam	KAÇD'lerin ne kadar ve ne türde çoklu ortam içerdikleri ile ilgilidir. Örneğin, bazı KAÇD'ler öncelikli olarak metne dayalıdır, bazıları ise çoklu ortamı temel olarak kullanarak daha çok etkileşim içerirler.
İletişim	Bu boyut, katılımcıların meslektaşları ve eğitmenleriyle iletişim kurmalarını teşvik etme şeklini açıklar. Bu, tartışma forumlarının sınırlı kullanımından (öğretmenler tarafından yönetilebilir veya yönetilmeyebilir), çeşitli sosyal medya araçları aracılığıyla iletişimin önemli ölçüde kullanımına kadar değişebilir.

---

Tablo 3 devam ediyor.

İşbirliği	Bu boyut katılımcıların beraber çalışabilmelerini destekleme yollarını ifade eder. Bu işbirliğinin hiç olmadığı durumdan (özellikle katılımcıların kendi başlarına materyallerle çalıştıkları xMOOC'larda), belirli bir görev kümesi üzerinde ortaklaşa çalışan katılımcılarla gerçekleştirilen anlamlı işbirliğine kadar uzanabilir.
Yansıma	Yansıma öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Bu boyut katılımcıların öğrenmeleri üzerine ne kadar düşündüklerini ve ne ölçüde teşvik edildiklerini yansıtmaktadır. Bazı KAÇD'ler bunu açıkça ifade etmezlerken, bazıları ise "bugüne kadar öğrendiklerinizi yansıtmak" veya "anladıklarınızı bağlamınıza uygulamak" gibi ifadeler içerebilir. Alternatif olarak katılımcıların yansıtıcı bloglar yazması ve diğer katılımcıların blog yazılarına yorum yapmaları da teşvik edilebilir.
Öğrenme Yolu	Bağlantıcı KAÇD'lerde (cMOOC'lar) olduğu gibi bazı KAÇD'lerin materyaller üzerinden belirli bir öğrenme yolu yoktur. Buradaki vurgu, katılımcıların kendi öğrenme yollarını ve kendi kişisel öğrenme ortamlarını kendilerinin oluşturmalarındadır. Diğer KAÇD çeşitleri, katılımcıya belirlenmiş ve ona rehberlik edecek bir öğrenme yolu sunar. Örneğin, belirli bir materyal biçimi sunabilir veya alternatif öğrenme yollarına sahip olabilirler.
Kalite Güvencesi	Bu boyut, bir KAÇD'nin tasarlanmasından başlayarak son kullanıcıya ulaşıncaya kadarki kalite güvence değerlendirme sürecini gösterir. Bu KAÇD'nin bir öğretmen tarafından tasarlandığı ve herhangi bir kalite güvence sisteminin olmadığı şekilden, resmi bir inceleme sürecinin gerçekleştiği ve bir dizi yinleme ile iyileştirme yoluyla yüksek kalite güvencesinin olduğu şekle kadar değişebilir.
Sertifikasyon (Belgeleme)	Bu boyut KAÇD'nin tamamlanması sonucunda hiçbir belgenin verilmediği şekilden, belirli yeterliliklerin kazanılması sonucu belirli rozetlerin verilmesine ve katılımcıların sertifika sahibi oldukları şekillere kadar uzanır.
Formal Öğrenme	Bu boyut, KAÇD'nin resmi bir eğitim süreciyle bağlantılı olup olmaması ile ilgilidir. Bir KAÇD eğitimi, informal şekilde isteğe bağlı olabileceği gibi, belli bir ücret karşılığı resmi bir eğitim ortamının da parçası olabilir.
Otonomi (Özerklik)	Bu boyut katılımcıların KAÇD yoluyla bireysel olarak çalışmalarının beklendiği ve çok az öğretmen desteğinin olduğu ya da hiç öğretmen desteği olmadan katılımcıların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma derecesidir. Bu, forum yönetimi veya katılımcıların ürettiği ürünler hakkında biçimlendirici bir değerlendirme içerebilir.

---

Tablo 3 incelendiğinde, 12 farklı boyut bakımından KAÇD'lerin çok geniş bir aralıkta dağılabileceği görülmektedir. Açıklık, kitlesellik ve çeşitlilik gibi 3 başlıkla içerik boyutuna ya da çoklu ortam, iletişim, işbirliği, yansıma, öğrenme yolu, kalite güvencesi, sertifikasyon (belgeleme), formal öğrenme ve otonomi (özerklik) gibi 9 başlıkla öğrenme boyutuna göre KAÇD çeşitliliğinin sınıflanmasının daha doğru olduğu ileri sürülmüştür (Conole, 2015). Pili ve Admiraal (2016) da bu saptamayı destekler biçimde, KAÇD'ler için yeni sınıflamalar geliştirmenin gerekliliğinin, türler ve yapılarıdaki çeşitlilikler ortaya çıktıkça kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

## Yurtdışı Kökenli KAÇD Örnekleri

**Coursera:** Dünyanın herhangi bir yerinden öğrenme ihtiyacını karşılamak isteyen kişiler için düşünülmüş herkese açık bir eğitim platformudur. Coursera'daki dersler katılımcılarına en iyi üniversitelerden eğitim almalarını sağlayabilir. Dersler, video konferanslar, ödevler ve forumlar içerir. Bir ders tamamlandığında sertifika sahibi olunur.

Coursera Stanford Üniversitesinden iki Bilgisayar Bilimleri profesörü tarafından kurulmuştur. Andrew Ng ve Daphne Koller isteyen herkesin bu dersleri alabilmeleri için açık bir eğitim platformu tasarlamışlardır. Sağladığı esnek ders tarihleri ve mobil uygulamalarıyla öğrenmeyi kolay hale getirdiği için tercih edilmektedir. (<https://www.coursera.org/>)

**edX:** 2012 yılında Harvard Üniversitesi ve MIT tarafından kurulan açık çevrim içi bir eğitim platformudur. 90'dan fazla küresel ortağı bulunmakta olan eğitim platformu, içerisinde 500 farklı ders barındırmaktadır. Kullanıcılar tarafından her yerden ulaşılabilen ve kişiye göre ayarlanabilen öğrenme araçlarına sahiptir. (<https://www.edx.org>)

**Udemy:** Dünya'nın pek çok farklı yerindeki öğrencileri eğitmenlerle ortak bir platformda buluşturarak öğrenme ve öğretme için adeta küresel bir pazar oluşturmayı hedefleyen KAÇD platformudur. Udemy üzerinde uzman eğitmenler tarafından hazırlanan 100.000'in üzerinde kurs bulunmaktadır. İşletme ve girişimcilikten, programlamaya, dil öğretiminden, teknolojiye, sanattan, sağlık ve fitness'a kadar pek çok farklı dalda derslere erişebilmek mümkündür. (<https://www.udemy.com/>)

**Udacity:** Stanford öğretim görevlisi Sebastian Thrun ve Peter Norvig'in "Yapay Zekâya Giriş" dersini bir çevrim içi ortamda herkes ile paylaşmayı seçmeleriyle başlamıştır. Sonuçta 190 ülkeden 160.000'den fazla öğrenci bu derse kayıt yaptırmıştır. 2011 yılında kurulan platform, bugün iki milyondan fazla öğrenciye sahiptir. (<https://www.udacity.com/>)

**Khan Academy:** Salman Khan tarafından 2006 yılında kurulmuş kâr amacı gütmeyen bu platform, dünyanın en büyük KAÇD platformu olarak bilinmektedir. Bağışlarla büyüyen Khan Academy, 36 dilde eğitim sunmaktadır. 1,5

milyona dayanan öğrenci sayısıyla eğitim vermeye devam etmektedir. (<https://www.khanacademy.org.tr>)

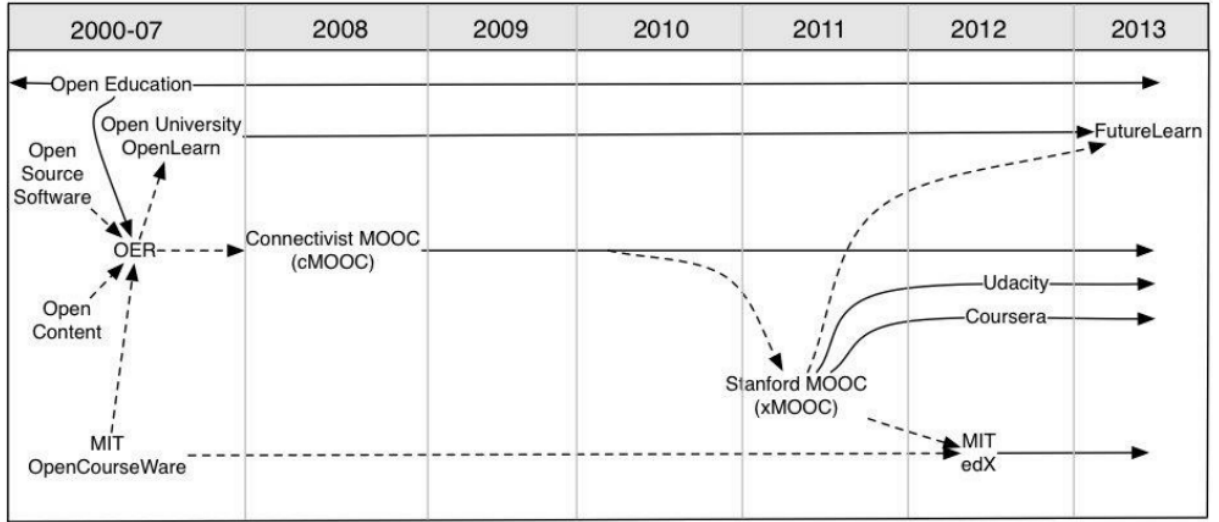
### **Türkiye Kökenli KAÇD Örnekleri**

**AtademiX:** Türkiye’de Atatürk Üniversitesi tarafından kurulan ilk açık çevrim içi uygulamadır. İlk verilen dersler “Osmanlı Türkçesine Giriş”, “Arapça’ya Giriş” ve “Biyostatistiğe Giriş” dersleridir. Mobil uygulaması ile kullanım kolaylığı sağlamıştır. Dünyanın her yerinden tüm katılımcılara açık bir platform olarak tasarlanmıştır. (<http://atademix.atauni.edu.tr>)

**Akadema:** Anadolu Üniversitesi tarafından 2015 yılında hayata geçirilen platform isteyen herkese ücretsiz eğitim sunmaktadır. Yedi ders ile eğitim hayatına açılan platform bugün 12 farklı alanda 57 ders içeriğine sahiptir. Rehber gözetimli dersler ve bireysel dersler olmak üzere iki çeşit uygulaması vardır. Bunlardan rehber gözetimli dersler için öğrenci ile öğretim elemanı ders için bir tarihi önceden belirlemek zorundadırlar. Dersler sonunda katılımcılar bir belge almaya hak kazanırlar. (<http://akadema.anadolu.edu.tr/>)

**Bilgeiş:** 17 Aralık 2015 tarihinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin desteği ile hayata geçirilmiş bir projedir (bilgeiş, 2019). Bu projenin amacı herkese 100 adet çevrim içi dersi ücretsiz olarak sağlayabilmektir ve sunulan çevrimiçi kurslarla hem işverenlerin, hem de çalışanların mesleki yetkinliklerinin artırılması amaçlanmaktadır. (<https://bilgeis.net/tr>)

Şekil 2’de KAÇD’lerin ilk ortaya çıkışı ve başlangıç yıllarındaki gelişimini ortaya koyan zaman çizelgesi görülmektedir.



.....► Etki                      ► Doğrudan İlişki

Şekil 2. KAÇD'lerin başlangıç yıllarındaki gelişimi ve açık eğitim zaman çizelgesi (Yuan ve Powell, 2013).

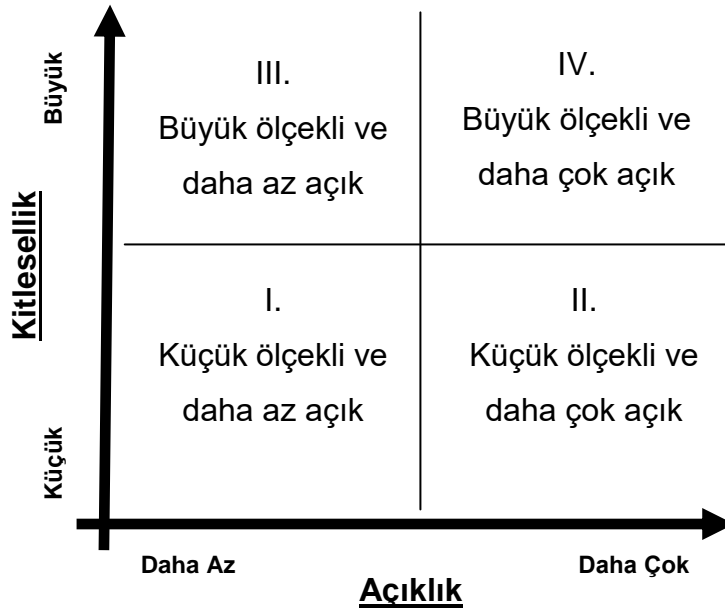
KAÇD'lerin ilk dönemlerdeki gelişimini zamana bağlı olarak ortaya koyan Şekil 2 incelendiğinde, 2000 ile 2007 yılları arasında Açık Üniversite, açık içerik, açık kaynak yazılım gibi anahtar kavramlardan etkilenen ve Açık Eğitim ile doğrudan ilişkili olan OER'lerden (Open Educational Resources - Açık Erişim Kaynakları) söz edilebileceği, daha sonraki yıllarda ise bağlantıcı KAÇD'lerle gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Açık eğitim kaynakları (OER'ler), herkese açık olan, başkalarıyla birlikte ücretsiz erişim, kullanım, uyarlama ve yeniden dağıtımına izin verilen, açık bir lisans altında yayımlanmış olan, sayısal veya başka formatlardaki kısıtlama olmayan veya sınırlı kısıtlamaya sahip öğretme, öğrenme ve araştırma materyalleri (UNESCO, 2019) olarak tanımlanmaktadır. KAÇD'lerin gelişimini ortaya koyan bu zaman çizelgesi Yuan tarafından 2015 yılında revize etmiştir. 2012-2015 yılları arasındaki 3 yıllık zaman dilimi de detaylandırılıp eklenerek ilk hazırlanan zaman çizelgesi yeniden oluşturulmuştur. Bu çizelge ise Şekil 3'de görülmektedir.



gelmesidir (Sanchez-Gordon, & Luján-Mora, 2014). Burada açıklıktan kastedilenin açık erişim ve açık içerik olduğu söylenebilir. Naidu (2019) ise açıklığı, açık erişim yayımcılığından ve açık eğitim kaynaklarından çok daha fazlası olarak nitelendirmekte, açık eğitimin aynı zamanda eğitim fırsatlarına açık erişimi ile öğrenme ve öğretmede açık öğrenme stratejilerinin benimsenmesini de içermesi gerektiğini ifade etmektedir (Naidu, 2019).

### KAÇD'ler ve Kitlesellik

KAÇD'lerin kitlesele olması çok fazla öğrenciye hitap etmesi ile ilgilidir (Carr, 2012). Bu platformların dünyanın her yerindeki öğrenenler için kullanıma sunulmuş olması bu kavramın oluşmasına neden olmuştur. Küçük ölçekli çevrimiçi öğrenme ortamlarına göre KAÇD'lerin farkı, çok sayıda öğrenciye hizmet sunulabilmesidir. Pilli ve Admiraal (2016) açıklık ve kitlesellik kavramlarını kullanarak KAÇD'leri sınıflama amaçlı 2x2'lik bir matrisle 4 gruba ayırmışlardır. Söz konusu sınıflama Şekil 4'de sunulan matrisle görülmektedir.



Şekil 4. KAÇD sınıflandırılmasının iki boyutlu modeli (Pilli ve Admiraal, 2016).

Şekil 4 incelendiğinde, açıklık ve kitlesellik durumlarına göre KAÇD'lerin 4 ayrı çeyrele incelendiği dikkati çekmektedir. İlk çeyrek küçük ölçekli ve daha az açık olan KAÇD'ler ile ilgilidir. Bu tür KAÇD'lerde katılımcıların sayısı sınırlıdır (binler yerine 200-500 katılımcı). Bu çeyrekte ders içeriklerinin açıklığı da, dersin bazı kısımlarına erişim için bir ücret gerekebileceğinden sınırlıdır. Bu tür KAÇD'ler

genellikle kampüs tabanlı yüksek öğretimde kullanılan KAÇD'lere örnek olabilir. Küçük ölçekli ve daha açık olan ikinci çeyrekteki KAÇD'lerde, ders materyalleri ve / veya sınavlar tüm katılımcılara ücretsiz olduğu için, içeriğin açık olduğu söylenebilir. Büyük ölçekli ve daha az açık olan KAÇD'ler, kısıtlı içeriğe ücretsiz olarak sınırsız katılım sağlayan üçüncü çeyrekte yer almaktadır. Bu grupta geleneksel uzaktan yüksek öğretim derslerinin yer aldığı söylenebilir. Son grup olan 4. çeyrekte ise sınırsız katılım ve sınırsız içerik vardır. Bu gruptaki KAÇD'ler, kurumsal uzmanların bilgi ve fikirlerini videolar ve kurs içerikleri aracılığıyla ifade ettikleri, en iyi bilinen KAÇD türleridir (Pilli ve Admiraal, 2016).

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde KAÇD'ler ilgili bazı araştırmaların bulguları ve sonuçları paylaşılmıştır. Özgün KAÇD çalışmalarının yanı sıra KAÇD'lerle ilgili yapılmış olan alan yazın taraması türündeki çalışmaların özetlerine de yer verilmiştir. Burada özetlenen alan yazın taraması türündeki çalışmalar, KAÇD araştırmalarının ya yalnızca öğrenme ve öğretme bağlamında görgül çalışma niteliğinde olanlarını inceleme sürecine almışlardır, ya da belli bir dergide, yılda veya veritabanında yayımlanması kısıtı getirmişlerdir. Bu araştırmada ise, herhangi bir yıl kısıtı olmaksızın Web of Science üzerinde "Education & Educational Research" veya "Education, Scientific Disciplines" kategorilerinde taranan makaleler incelemeye alınmıştır. Dolayısıyla daha geniş bir zaman aralığında ve Web of Science'ın eğitsel kategorilerinde taranan ve temel indekslerde yer alan çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan makalelerin özetleri güncel çalışmalardan geriye doğru sunulmuştur.

Deng, Benckendorff ve Gannaway (2019) KAÇD'lerde öğrenme ve öğretme ortamlarıyla ilgili alan yazının bir incelemesini sunmayı amaçlamışlardır. KAÇD alan yazınının geçmiş incelemelerinin, öncelikle eğilimleri belirlemeye ve KAÇD çalışmalarını kategorilere ayırmaya odaklanmış olduğunu saptamışlardır. KAÇD'lerde öğrenme ve öğretmeye yönelik görgül katkıların sentezlerinin az olduğunu belirtmişlerdir. Deng, Benckendorff ve Gannaway (2019) yaptıkları bu çalışmada 2014 ve 2016 yılları arasında KAÇD'lerin öğrenme ve öğretme yönleri üzerine yayımlanan 102 akademik çalışmayı değerlendirmişlerdir. Bu çalışmaların analiz edilmesi sürecinde Biggs'in 3P Öğretme ve Öğrenme Modeli örgütleyici bir



çerçeve olarak ele alınmıştır. Yapılan inceleme, öğrenen faktörleri, öğretme bağlamı, öğrenen katılımı ve öğrenme çıktıları şeklinde dört temel öğrenme ve öğretme faktörü altında gerçekleştirilmiştir. Bu analizden beş önemli bulgu ortaya çıkmıştır. (1) KAÇD'ler aracılığıyla öğrenenler hakkında kanıta dayalı araştırmaların yetersiz olması; (2) Kanıta dayalı KAÇD araştırmalarında öğrenen rolünün fazla olması; (3) KAÇD'lerde öğrenci katılımını ölçmede farklı yaklaşımların kullanılmadığı; (4) öğrenme çıktılarının ölçümünün kapsamlı olmaktan uzak olduğu ve genellikle tek değişkene dayandığı ve (5) birçok önemli öğrenme ve öğretme faktörü arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulmamış olduğudur. Birbirleriyle nasıl etkileşime girdiklerini göz önüne almadan öğrenme ve öğretme faktörlerini izole bir biçimde çalışmaya devam etmenin alan yazını ileriye taşıyamayacağı vurgulanmıştır.

Shapiro ve arkadaşları 2017 yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarında, son yirmi yıl içinde açık erişimli çevrimiçi ders materyallerinin yaygın gelişimi sırasında öğretim tasarımının nicel sonuçlara etkisini anlamak için ilerlemeler kaydedilmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin, ders içeriğiyle ilişkilerini etkileyen deneyimleri hakkında çok az şey bilinmekte olduğuna dikkat çekerek araştırmalarını bu yönde ilerletmişlerdir. Bunun için, görüşme çıktılarının metin analizini yapan bir durum çalışması aracılığıyla, katılımcıların gerçek düşüncelerini ortaya çıkarıp KAÇD'lere katılan öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve motivasyonlarını daha iyi anlayabileceklerini düşünmüşlerdir. Öğrencilerin KAÇD'leri, özellikle de "Kimyaya Giriş" veya "Veri Analizi ve İstatistiksel Çıkarım"ı neden aldıklarını, derslerin ve öğrenmenin nasıl etkilendiğini, ders ortamını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri tanımlamayı amaçlamışlardır. Derslere katılan 36 öğrenci ile görüşme yapılmış ve görüşme yapılan bu öğrencilerin yaş, konuyla ilgili deneyimler ve coğrafik bölgeler açısından farklılık göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşülen öğrencilerin çoğunun tutumlarının nötr olduğu görülmüştür. Görüşme transkriptlerinin duygu analizinde (sentiment analysis) transkriptlerin % 80'inin pozitif olduğu görülmüştür ve bu durumun genel bir pozitif iklim için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu sonucun geleneksel eğitim ortamlarındaki yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğu savunulmuştur. Duygu analizine demografik veriler eklendiğinde, daha az formal eğitim gören öğrencilere göre, lisans diplomasına uzun süredir sahip olan öğrencilerin dersler hakkında daha olumlu

görüŖe sahip oldukları ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüŖtür. Genel olarak, Amerika'dan gelen öğrenciler Afrika ve Asya'dan gelen öğrencilerden daha eleŖtirel ve kadın katılımcıların yorumları genel olarak erkek katılımcılardan daha az olumlu bulunmuŖtur. Motivasyonlarla ilgili öğrenci düŖüncelerinin incelenmesi sonucunda en çok görülen düğümlerin, bilgi, iŖ, rahatlık ve kiŖisel ilgi olduğunu ortaya çıkarmıŖtır. Zaman eksikliği öğrenciler için en yaygın görülen engel olmuŖtur. GörüŖülen öğrencilerin öne sürdüğü diğer engeller ve zorluklar, konuyla ilgili daha önceki kötü sınıf deneyimleri, yetersiz arka plan ve para, altyapı ile internet eriŖimi gibi kaynakların eksikliğidir.

Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter 2017 yılında yaptıkları çalıŖmalarında KAÇD olgusunu tam olarak anlayabilmek için KAÇD'lerdeki araŖtırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıŖlardır. Bu amaca yönelik olarak hakemli dergilerde 2008 yılından 2015 yılına kadar yayımlanan 362 görgül makaleyi gözden geçirmiŖlerdir. Bu gözden geçirme sürecinin amacı doğrultusunda makaleleri analiz etmek için içerik analizi ve söylem analizini kullanmıŖlardır. AraŖtırma bulguları incelendiğinde, KAÇD türleri ile ilgili alan yazında en çok xMOOC araŖtırmalarının baskın olduğu görülmüŖtür. AraŖtırmada ortaya çıkan KAÇD türlerinin seèilen makalelerdeki kullanım yüzdeleri; xMOOC'lar için % 32.1, cMOOC'lar için % 7.5, hibrid / çift katmanlı MOOC'lar için % 14.7 Ŗeklinde bulunmuŖtur. Bununla birlikte, makalelerin çoĐu (% 44) araŖtırdıkları KAÇD türünü açıklamamıŖ ve açık bir Ŗekilde ifade etmemiŖlerdir. Ayrıca bu araŖtırmanın bulguları, en az araŖtırılan araŖtırma alanlarının öğrenci destek hizmetleri, yönetim ve organizasyon, eriŖim, eŖitlik ve etik boyutları olduğunu ortaya koymuŖtur. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araŖtırmalarda bu konulara odaklanılabileceği önerilmiŖtir.

2017 yılında yapılan bir diğer çalıŖmaya, KAÇD'lerin açık öğretim sürecini ilerletebilmek bakımından bir umut olarak görüldüğü vurgusuyla başlanmıŖtır (Czerniewicz, Deacon, Glover, & Walji, 2017). Bu çalıŖmanın amacı bir Afrika üniversitesindeki KAÇD eğitmenlerinin derslerdeki uygulamalarını ve tutumlarını incelemek ve bir KAÇD oluŖturup bu ders üzerinde eğitim verdikten sonra uygulama ve tutumlarının nasıl açık hale geldiğini ortaya koymak Ŗeklinde belirlenmiŖtir. EĞitmenlerin motivasyonlarını bağlamsal olarak konumlandırmak ve KAÇD derslerindeki uygulamalarını çabaları bakımından analiz edebilmek için

Etkinlik Kuramından yararlanılmıştır. Bu bakış açısından hareketle, eğitimcilerin açıklık ile ilgili uygulama ve tutumlarının iki farklı KAÇD'de zaman içinde nasıl değiştiği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmacılardan birisi KAÇD eğitimleriyle görüşmeler yapmış, odak grup görüşmelerini yönetmiş ve eğitimcilerin ders tasarımı süreçlerine gömülü gözlemci olarak katılarak ders tasarımını nasıl yaptıklarını incelemiştir. Araştırmacılardan ikisi ise, eğitimcilerle işbirliği yapmışlar ve KAÇD tasarım ekibinin bir parçası olmuşlardır. Araştırma bulgularının ana kaynağı KAÇD eğitimleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Bunun yanısıra eğitimcilerin asistanıyla birebir görüşmeler ve KAÇD eğitimcileri ve öğretim tasarımcıları ile odak grup görüşmeleri de yapılmıştır. Son olarak KAÇD'lerin tasarım sürecinin gözlemleri yoluyla da veriler elde etmiştir.

Araştırmacılar alan yazında KAÇD'lerde açıklık konusunda çelişkili sonuçların olduğunu, OER'ler (Open Educational Resources - Açık Eğitsel Kaynaklar) ve OEP'lerin (Open Educational Practices - Açık Eğitsel Uygulamalar) çok farklı şekillerde anlaşıldığı ve algılandığı ifade etmişlerdir. Eğitimciler KAÇD'lerin geliştirilmesi noktasındaki konumlarını açıkça ifade etseler de, açıklığa ve özellikle OER'lerin oluşturulması ve kullanılmasıyla ilgili olarak mevcut durumlarını anlamlandırmakta güçlük yaşamışlardır. Eğitimcilerin bu durumu nasıl çözdükleri yapılan görüşmelerde açıkça görülmüş ve kendilerini KAÇD'leri tamamladıktan sonra daha açık bir şekilde ifade ettikleri ortaya konmuştur. KAÇD'lerin farklı zamanlarda yeniden kullanılabilir olmasının, ders içeriklerini yeni öğrenenler için de kullanılabilir kıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, KAÇD'lerde kullanılan materyallerin çoğunun OER'lerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. KAÇD eğitimcileri bir KAÇD'nin başlamasından önce ve başlamasından uzun bir süre sonra, özellikle açıklığın anlaşılması bakımından yeniden kullanılabilir içerikler için yasal izinlerin alınmasına dikkat çekmişler ve açık uygulamaların gelişimine vurgu yapmışlardır.

Zhu, Sari ve Lee'nin (2016) yaptıkları bir diğer çalışmada, Ekim 2014-Kasım 2016 tarihleri arasında yayımlanan 146 görgül KAÇD çalışması gözden geçirilerek KAÇD olgusunu daha derinlemesine kavramak için araştırma paradigmaları ve araştırma konuları incelenmiştir. İncelenen KAÇD çalışmalarında, araştırma yöntemi olarak en sık nicel yöntemlerin kullanıldığı, bunları karma ve nitel

araştırma yöntemlerinin izlediği, veri toplama aracı olarak en sık anketlerin kullanıldığı, ardından veritabanları, görüşmeler ve tartışma forumlarının geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dikkati çeken bir diğer araştırma bulgusu ise, incelenen araştırmaların yarıdan çoğunun anket ve görüşme gibi en az iki veri toplama yöntemi ile gerçekleştirildiğidir. Araştırmacıların çoğunluğunun verileri analiz etmek için betimsel istatistikleri kullandığı, ardından bunu çıkarımsal istatistikler ile içerik analizlerinin izlediği görülmüştür. Zhu, Sari ve Lee'nin (2016) bu çalışmasında ele alınan çalışmaların araştırma boyutlarında ise çoğunlukla öğrencilerin olduğu, bunu tasarım odaklı, bağlam odaklı, etki odaklı ve eğitmen odaklı çalışmaların izlediği tespit edilmiştir. Ele alınan araştırmalar içeriksel açıdan incelendiğinde ise, ilk sırayı öğrencilerin KAÇD'lerde kalmaları ve motivasyonlarının aldığı, bunu sırasıyla deneyimlerin, memnuniyetlerin, KAÇD sisteminin değerlendirilmesinin ve öğretim tasarımının izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt, Özdamar Keskin ve de Waard, 2016 yılında yaptıkları çalışmalarında KAÇD'lerin yüksek öğretim kurumları ve özel girişimler tarafından büyük ilgi gördüğünü belirtmişlerdir. KAÇD'ler 2008'de ortaya çıktıklarından bu yana, etkisi, tasarımı ve erişimi ile ilgili akademik tartışmalara yol açsalar da, yine de KAÇD alan yazınının önemli ölçüde evrimleştiği ifade edilmiştir. KAÇD'leri daha kapsamlı bir şekilde anlamak için bu çalışmada 51 tez analiz edilmiş ve 2008 ile 2015 yılları arasında yayımlanmış olan bu akademik tezlerdeki araştırma eğilimleri belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamına giren tezlere çok sayıda akademik veri tabanında kapsamlı bir araştırma yapılarak ulaşılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, araştırmada sistematik bir tarama yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma temelerindeki eğilimleri ortaya çıkarmak, teorik ve kavramsal arka planlara, araştırma tasarımlarına ve modellerine vurgu yapmak için, ilk önce doküman analizi ile bir veri toplama süreci başlatılmış, ardından içerik analizi ile veri toplama süreci sürdürülmüştür. Araştırma bulguları KAÇD araştırmalarının genel olarak eğitim, mühendislik ve bilgisayar bilimlerinin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilgili disiplinlerden kaynaklandığını göstermiştir. Durum çalışması türündeki nitel araştırmaların en yaygın karşılaşılan araştırma yöntemi olduğu ve araştırmaların kuramsal temellerinin genellikle uzaktan eğitim alan yazınıyla ilişkilendirilerek ortaya konduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat çekici bir şekilde, çalışmaların neredeyse yarısının kuramsal bir temele ya da kavramsal bir bakış

açısına sahip olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar, bu çalışmalarının KAÇD tezlerinden elde edilen araştırma eğilimleriyle ilgili bir değerlendirme sunduğunu ve gelecekteki KAÇD araştırmaları için yönlendirmeler sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

2016 yılında yapılan bir tez çalışmasında, KAÇD kullanım sürecinin öğretim üyeleri ve kurum çalışanlarının bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır (Aydın, 2016). Çalışma iki gruba gerçekleştirilmiş olup, gruplara amaçlı örnekleme ile atanmanın yapıldığı nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Kurum yönetici ve çalışanlarından 7 kişi, öğretim üyelerinden ise 12 kişinin katıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmış, araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinin KAÇD kullanımının, mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmüş, öğretim teknolojilerine yönelik paylaşımları ve uzaktan eğitime yatkınlıkları değişim göstermiştir. Kurum yönetici ve çalışanlarından oluşan diğer grupta ise, KAÇD kuran ve kullanan çalışanların bu uygulamalara yönelik araştırma geliştirme faaliyetlerinde gelişme sağlandığı ve akademik anlamda kendilerini yenilemelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci'nin (2016) tez çalışmasında, KAÇD'lerin temel bileşenlerini bilimsel araştırmalarda ortaya konduğu şekliyle belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir bakış açısıyla içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve makalelerin seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. TÜBİTAK ULAKBİM, SCOPUS, Bioxbio ve citefactor veritabanları üzerinde, makalelerin başlıklarında veya özetlerinde "MOOC" veya "Massive Open Online Course" ifadesi geçen araştırmalardan 2008 ve 2015 yılları arasında yayımlanmış toplam 333 araştırmaya ulaşılmıştır. Buradan tabakalı örnekleme ile 83 çalışma seçilmiş ve tematik ağ analitik aracı ile Nvivo 10 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Tezin ortaya koyduğu araştırma bulguları, 8 genel tema, 22 düzenleyici tema ve 71 esas tema etrafında toparlanmıştır. 83 bilimsel yayımdaki verilere dayanarak oluşturulan sekiz genel tema; faydalar, engeller, paydaşlar, politikalar, işbirliği yapıları, öğrenme ve öğretme kuramları, sınıflandırmalar ve başarı faktörleri şeklinde belirlenmiştir. Her bir temaya ait düzenleyici temalar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

*İkinci'nin (2006) Tez Çalışmasında Ortaya Konan Genel Temalar ve Düzenleyici Temalar*

8 Genel Tema	22 Düzenleyici Tema
<i>Faydalar</i>	Bireysel
	Kurumsal
	Sosyal
<i>Engeller</i>	Bireysel
	Kurumsal
	Sosyal
<i>İşbirliği Yapıları</i>	Teknik Araçlar
	Uygulama
<i>Öğrenme ve Öğretme Kuramları</i>	Bağlantıcı Yaklaşım
	Yapılandırmacı Kuram
	Nesnelci Kuram
<i>Başarı Faktörleri</i>	Bireysel
	Kurumsal
	Sosyal
<i>Paydaşlar</i>	Bireysel
	Kurumsal
<i>Politikalar</i>	Sosyokültürel
	Kurumsal
	Hükümete Ait
<i>Sınıflandırmalar</i>	Uygulamaya Dayalı
	Yapısal
	Pedagojik

Küresel temaların her birine ait ilgili düzenleyici temalar Tablo 4'de görülmektedir. Faydalar, başarı faktörleri ve engeller başlıklı genel temalarının düzenleyici temaları, bireysel, kurumsal ve sosyal olmak üzere aynı şekilde adlandırılmıştır. Her bir düzenleyici temanın altında esas temalar yer almaktadır.

Örneğin, engeller genel temasının, bireysel düzenleyici teması altında 5 esas tema yer almaktadır. Bunlar; etkisiz değerlendirme, belirsiz beklentiler, yetersiz ön bilgi, yetersiz motivasyon ve uygun olmayan zaman aralığı şeklindedir. Yine aynı şekilde, engeller genel temasının, kurumsal düzenleyici teması altında ise, katılım faktörü, farkındalık faktörü, teknolojik yetersizlikler ve sürdürülebilirlik şeklinde 4 esas tema yer almaktadır. Düzenleyici temaların her birini oluşturan temel temaların, düzenleyici temanın ortak özelliklerini gösterdiği ifade edilmiştir. Geliştirilen temalar ve tanımların, KAÇD programları ile ilgilenen kişilere veya kurumlara (üniversiteler, örgütler, vb.) rehberlik edebileceği düşünülmüştür.

Karadeniz (2016) yaptığı doktora tez çalışmasında, kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede başarının açık uçlu sorularla ölçülmesine yönelik bir sistemin tasarımını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Kitlesel açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında açık uçlu soruların hazırlanması ve cevapların okunmasının zorluğundan dolayı yeterince kullanılmadığını ifade eden araştırmacı, bu bakımdan açık uçlu soruların kullanılmasını sağlayacak bir sistemin tasarımının önemli bir boşluğu dolduracağını ifade etmiştir. Araştırmacı, çalışmada tasarım tabanlı araştırma yöntemini kullanmıştır. Açık ve uzaktan eğitimlerdeki açık uçlu sınav sorularının kullanılmasına yönelik bir modelin yokluğunu doldurmayı hedeflemiştir. Araştırma bulguları açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik bazı unsurları ortaya çıkarmıştır. Bunlar:

- Öğrenci, soru yazarı, puanlayıcı, puanlama kontrolörü, sınav birimi, bilgi işlem birimi ve sistem yöneticisi kullanıcı türlerini barındırması,
- Süreçte aksamaların yaşanmaması için soru yazarlarının açık uçlu ve kısa cevaplı soruları ideal cevap ve dereceli puanlama çizelgesi kategorileriyle birlikte sisteme girmesi,
- Sınav birimi kontrolünde soru onaylarının ve cevap kâğıtlarının organize edilmesi; soru kitapçığı, cevap kâğıdı organizasyonu için de bilgi işlem biriminin kontrolü ile basım, paketleme ve dağıtım işlemlerinin yürütülmesi,
- Sınav sonrasında cevap kâğıtları taranıp sisteme alındıktan sonra kullanıcı bilgileri kapatılarak puanlayıcılara gönderilmesi ve puanlayıcılar arası tutarlılığa göre puanlama kontrolörünün onayı ya da yeniden puanlaması aşamalarının gerçekleştirilebilmesi,

- Gerektiğinde yeni puanlayıcı ya da puanlama kontrolörü atamalarının sistem üzerinden yapılabilmesi ve

- Öğrenci notlarının başka sistemlerle sorunsuz paylaşılabilir standartlarda raporlaştırılabilmesidir.

Bunun yanı sıra anket maddeleri dışında kullanılabilirliğin artırılabilmesi için puanlayıcı ve puanlama kontrolörü görüşlerinden elde edilen sonuçlar ise aşağıdaki bulguları ortaya koymuştur:

- Taranmış cevapların okuma kalitesinin düşmemesi için çözünürlüğün gözetilmesi,

- Öğrencilerin okunaklı yazmaları için yönergelerin ikna edici şekilde belirginleştirilmesi,

- Cevap kâğıdı kullanım alanlarının anlaşılır şekilde tasarlanması,

- Cevap kâğıdı tasarımının düzgün yazmaya elverişli şekilde tasarlanması,

- Soruların muhtemel cevaplarının belirlenen boşlukları aşamayacağı şekilde önceden test edilmesi,

- Puanlama çizelgelerinin örnek cevaplarla ve anlaşılır düzey açıklamalarıyla puanlayıcıları objektif değerlendirmeye yönlendirebilmesi,

- Puanlayıcı tutarlılığının hatasız hesaplanabilmesi,

- Puanlama ve puan onayı süreçlerinin kısa sürmesi için kullanım kolaylığı sağlayabilecek gezinme imkânları sağlaması,

- Puanlayıcı ve puanlama kontrolörleri için yönerge, tanıtım ve kullanım materyallerinin birçok farklı türde hazırlanması ve sistemde kolay ulaşılabilir olması gerekmektedir.

Hone ve El Said (2016) KAÇD'lerin küresel bir kitleye eğitim fırsatları açma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişler, ancak alan yazındaki mevcut bulguların, derslerin tamamlanma oranlarının düşük olduğunu ortaya koyduğuna dikkat çekmişlerdir. Bir KAÇD'ye kayıtlı katılımcıların sadece küçük bir kısmının derslerini tamamlamak için devam ettiğini, KAÇD tasarımının ve KAÇD'lerin uygulanma sürecine ilişkin faktörlerin, KAÇD'lere devam edilmesine yönelik etkilerinin çok az bir kısmının bilindiğini ifade etmişlerdir. Bu çıkış noktasında hareketle yaptıkları bu



makalede, kendi seçtikleri bir KAÇD'ye kayıtlı olan Kahire'deki 379 üniversiteli katılımcıya uyguladıkları bir anket çalışmasıyla tarama gerçekleştirmişlerdir. 122 katılımcının tüm dersi (% 32.2) tamamladığı görmüşlerdir. Tamamlama oranlarında cinsiyet, eğitim düzeyi (lisans veya lisansüstü) veya kullanılan KAÇD platformuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin algılarına yönelik yapılan bu KAÇD sonrası tarama çalışması, KAÇD'lere devam edilmesi ve tamamlanması noktasında, KAÇD ders içeriğinin ve derse yönelik algılanan etkililik üzerinde ders içeriğinin aracı etkisi ile birlikte anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca dersin öğretim elemanı ile etkileşim kurmanın da KAÇD'lerin tamamlanmasında etkili ve anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya konulmuştur. Bütün bu yapılar, bir KAÇD'ye devam edilme durumunda görülen varyansın % 79'unu açıklamıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle, öğretim elemanlarının öğrenenlere dönüt vermemelerinin, yetersiz etkileşimin, öğretim elemanı tarafından takdir edilmemesinin ve içeriğin iyi yapılandırılmadan bir bütün olarak sunulmasının da derse devam etmeme ve dersi bırakma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rayyan ve arkadaşları 2016 yılında Massachusetts Teknoloji Enstitüsünde yaptıkları çalışmalarında, Fiziğe Giriş dersinde problem yaşayan küçük öğrenci gruplarına problem çözme pedagojisi kullanarak yeniden düzenlenen çevrim içi materyaller ile 3 kere tekrarlanan bir KAÇD üzerinde çalışmışlardır. Küçük öğrenci gruplarına KAÇD üzerinde eğitmen ile etkileşim olanağı sağlanmıştır. Söz konusu KAÇD bir elektronik metin, basit kontrol edilebilir problemler ve ödevler içermiştir. Araştırmacılar belirli tasarımların öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini göstermeye çalışmışlardır. Araştırma bulguları elektronik metnin büyük bir bölümünü okuyan öğrencilerin sık yapılan sınavlarının sonuçları ile artan zorluklarla düzenlenen ödevlerin, zorluk ve çözüm zamanı arasında kuvvetli korelasyonlar bulunduğunu ortaya koymuştur. Ancak sınavların veya ödevlerin doğruluk yüzdeleri ile korelasyonları zayıf çıkmıştır. KAÇD'nin yapılan modifikasyonlar sonrası ikinci kez uygulanmasında yüksek seviyede ortamda kalma davranışının sergilendiği görülmüştür. Yapılan modifikasyonlar, fizik öğretmenlerini hedef almaya ve materyalleri önceden öğrenenlere ulaştırmaya yöneliktir. Bu bağlamda bu değişikliklerin KAÇD'nin 2. kez uygulanmasında amaca

uygun bir beklentiyi sağladığı görülmüştür. Ayrıca KAÇD'ye 2. kez katılımında hazırlanan sertifikalar da öğrenenlerin görece olarak anlamlı bir çabaya girmelerini sağlamıştır. Bu şekilde ölçülen derste kalma oranı % 44 ile % 72 arasında değişerek, öğretmenlere yönelik kurslarda en yüksek çıkmıştır. KAÇD katılımcıları arasında önemli bir öğrenme olduğu görülmüştür. Madde tepki kuramı uygulanan ev ödevlerinin sonuçları da, KAÇD katılımcılarının Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'ndeki yerel dersi alan öğrencilere göre daha yüksek bir yeteneğe sahip olduklarını ve KAÇD süresince bu avantajı sağladıklarını göstermiştir.

Alario-Hoyos ve arkadaşları 2016 yılında yayımladıkları çalışmalarında KAÇD'lerde sosyal araçların rolünün katılımcıları bağladıkları için önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Bir KAÇD'deki tüm katılımcılardan en çok katkıda bulunanların, sosyal araçları aktif olarak kullananlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada gerçek bir KAÇD'ye ait beş farklı sosyal aracın en çok katkıda bulunan öğrenenleri karakterize etmek, olası sonuçlarının erkenden alınabilmesini kolaylaştırmak ve geleceğe yönelik bazı öngörüler sağlamak için görgül veriler analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Bu analizin sonuçları, en çok katkıda bulunanların, diğerlerinden daha iyi final puanlarına sahip öğrenenler olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların toplam performansı ile beş farklı sosyal araca gönderdikleri mesaj sayısı arasında orta derecede pozitif bir korelasyon vardır. Bu araştırmada katılımcıların cinsiyetlerinin ve puanlarının, en çok katkıda bulunan öğrenenlerin erken tespitinde kullanılabilir faktörler olarak etkisi de incelenmiştir. Bu analiz cinsiyetin iyi bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Son olarak, her sosyal araçtaki bireysel katkıdan ziyade, beş sosyal araçtaki toplam katkı için puanlara dayalı daha iyi tahminler elde edilmiştir.

Veletsianos ve Shepherdson 2016 yılında yaptıkları çalışmalarında KAÇD'lerin 2013 ve 2015 yılları arasında yayımlanan çalışmalarını incelemişlerdir. Bu makalede, KAÇD'lerin bilimsel olarak anlaşılmasında bir takım boşluklar ele alınmış ve bu süre zarfında KAÇD'lere odaklanan görgül araştırmaların coğrafi dağılımı, yayın kuruluşları, atıfları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile araştırma grupları incelenerek alan yazının kapsamlı bir resmi sunulmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, KAÇD alan yazınında tarama kapsamına giren araştırmaların % 80'inden fazlasının, Kuzey Amerika ve Avrupa'da olan araştırmacılar tarafından yayımlandığını ve seçilen birkaç makaleye yoğun olarak atıfta bulunulduğu ama

tüm makalelerin neredeyse yarısının hiç atıf almadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıların KAÇD araştırmalarının yürütülmesinde pozitivist bir yaklaşımı benimsememiş olmalarına rağmen, anketler ve otomatikleştirilmiş yöntemlerle veri toplamayı tercih ettikleri ve bu bakımdan nicel araştırmalara yöneldikleri görülmüştür. Bu süre zarfında KAÇD'ler üzerinde bazı çıkarımsal ve yorumlamaya dayalı araştırmalar yapılırken, genellikle temel düzeyde nitel araştırmalara az sayıda da olsa rastlandığı görülmüştür. Bu araştırmalarda görüşmeler, gözlemler ve odak grup görüşmelerinin tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca KAÇD araştırmalarında öğretmenlerle ilgili konularda sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkati çekmiştir. Son olarak araştırmacıların öğrencileri çeşitli gruplara ayırmaya ve sınıflamaya çalıştıkları görülse de, çok az araştırmanın öğrenci alt gruplarının deneyimlerini incelediği sonucuna ulaşılmıştır.

Drake, O'hara ve Seeman (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada yeni web teknolojilerinin, çevrimiçi eğitimin gerçekleştirilmesini büyük bir ölçüde taşıdığı ve görünüşte daha az zahmetle bu teknolojilerden yararlanarak tasarlanan KAÇD'lerle eğitimleri gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Araştırmacılar, bir KAÇD tasarlanmasının bir derste hem kitlesel hem de açıklık düzeyini sağlayabilmek için içerik geliştirmeyi, öğrenme aktivitelerini ve değerlendirmeleri içerdiğini ortaya koymuşlardır. Etkili bir KAÇD tasarlamak için öğretmenlerin tasarımlarına, hem pedagojik bilgiyi hem de bilgi sistemleri teorisini bütünleştirmeleri gerektiği iddiasından hareketle bu makalede, bir KAÇD'nin gelişiminde alınan bir dizi karar hakkında bir örnek olay çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kararlar kuramsal çerçeve ile eşleştirilmiş ve gelecekteki KAÇD geliştirme projelerine uygulanabilecek, anlamlı, ilgi çekici, ölçülebilir, erişilebilir ve ölçeklenebilir şekilde ifade edilebilecek beş ilkenin kullanılması önerilmiştir.

Veletsianos ve Shepherdson 2015 yılında yayımladıkları çalışmalarında, sayısal ve çevrimiçi eğitimin karmaşıklığının, ağ bağlantılı öğrenme ve katılımlar konusunda yapılan araştırmalar bağlamında giderek daha belirgin hale gelmekte olduğunu vurgulamışlardır. Disiplinlerarası araştırmaların genellikle karmaşık bilimsel problemleri ele almanın ve araştırmacıların yeni perspektifleri kendi alanlarından başka bir alana getirmelerini sağlamanın bir yolu olarak görüldüğünü söyleyen araştırmacılar, KAÇD'ler üzerine yapılan araştırmaların disiplinlerarası olma derecesinin bilinmediğini ileri sürmüşlerdir. Bu bakış açısından hareketle

yapılan bu araştırmada, KAÇD çalışmalarının disiplinlerarası olup olmadığını araştırmak için bibliyometrik verilere betimsel ve çıkarımsal istatistikler uygulamışlardır. Araştırma sonuçları 2013-2015 yılları arasında yayımlanan KAÇD araştırmalarının çoğunlukla Eğitim ve Bilgisayar Bilimleri disiplinlerine bağlı araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca KAÇD'lerin monolitik olmaktan çok uzak olduğu görölmüş, Bilgisayar Bilimlerinden yazarların geçmişte olduğundan daha fazla temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak 2013 ve 2015 yılları arasında yayımlanan KAÇD araştırmalarının, 2008 ve 2012 yılları arasında yayımlanan KAÇD araştırmalarından daha disiplinlerarası olma yönünde bir eğilim göstermiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, xMOOC'lar ile ilgili görgöl araştırmaların, cMOOC'larla ilgili yapılan araştırmalardan daha disiplinlerarası olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca disiplinlerarası olma özelliğinin alandaki araştırmacılara sayısal ve çevrimiçi öğrenim anlayışını ve pratiğini geliştirmek için zengin fırsatlar sunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Evans ve Myrick'in 2015 yılında yayımladıkları makalelerinde, son yıllarda KAÇD'lerin yüksek öğretimdeki rolüne ilişkin görüş ayrılıklarına ve öğrenci çıktılarının tatmin edici olmamasına rağmen, KAÇD'lerin kullanımının hızla arttığı vurgulanmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemi kullanarak desenlenmiştir. Bu çalışma, KAÇD'lerin eğitimciler tarafından nasıl algılandığını daha iyi anlayabilmek için KAÇD'lerde eğitim veren 162 eğitimci ile yürütölmüştür. Araştırma kapsamında eğitimcilerin yüksek öğretimde KAÇD'lerin rolüne ilişkin geçmişleri ile inançları ve öğrencilerin deneyimlerine dair algıları tartışılmıştır. Ayrıca KAÇD'lerle ders veren eğitimcilerin memnuniyetleri de raporlanmıştır. Araştırma sonuçları, çoğu KAÇD eğitimcisinin çevrimiçi ortamlarda nispeten az deneyime sahip ama geneli itibarıyla deneyimli öğretim elemanları olduklarını ve yüksek öğretimin kurumsal çerçevesinde, KAÇD'lerin amacı noktasında farklı görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca KAÇD'lerin pedagojik zorluklarının eğitimcilerce bilindiği ancak genel olarak derslerin desteklendiğini ve öğretim deneyimi konusunda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmaya veri kaynaklığı eden eğitimcilerin Yeniliklerin Yayılımı Eğrisindeki erken benimseyenlere veya yenilikçilere karşılık geldiği ve bu eğitimcilerin daha önce denemedikleri bir teknolojiyi denemeye meyilli oldukları da ifade edilmiştir. Ayrıca

birçoğunun seçkin ve araştırma odaklı bir üniversiteden güçlü kurumsal desteklerinin olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularının bu çerçevede okunması gerektiği söylenmiştir.

Schuer ve arkadaşları, 2015 yılında yayımladıkları çalışmalarında KAÇD hareketinin, açık ve uzaktan öğrenme alanında (Open and Distance Learning - ODL) en son gerçekleşen büyük bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında kapsamlı bir şekilde tartışılan KAÇD'lerin küresel ölçekte herkese eğitime açılma potansiyeli, fırsatı ve tehditi sunmakta olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan, KAÇD'ler geleneksel pedagojiye meydan okuyan ve kampüs temelli eğitimin geleceği hakkında önemli sorular ortaya atan bir platform olmuştur. Ancak, bu fırsatları ve tehditleri tartışırken, alan yazının çoğunluğunun Amerika Birleşik Devletleri'ndeki KAÇD hareketinin kökenine odaklandığı ifade edilmiştir. Dillerinin çeşitliliği, kültürel ortamları, eğitim politikaları ve düzenleyici öğrenme çevreleri ile Avrupa'nın bağlamının, ABD'nin bağlamından büyük ölçüde farklı olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle bu makalede, Avrupa veya Avrupa dışındaki platformlar aracılığıyla, bölgesel ve küresel bağlamda KAÇD'lerin kullanımı ve yeniden kullanımı da dâhil olmak üzere, ülkeler ve kıtalarda gözlenen tehdit ve fırsatlardaki büyük farklılıkları daha iyi anlamak için KAÇD'lere yönelik bir Avrupa perspektifi sunulmuştur. AB tarafından finanse edilen HOME (Higher education Online: MOOCs the European way - Çevrimiçi yüksek öğrenim: Avrupa'da KAÇD) projesi kapsamında, Avrupa yükseköğretim kurumları için KAÇD hareketinin fırsatlarını ve tehditlerini tespit etmek adına bir araştırma girişimi başlatılmıştır. Araştırma kapsamında üç veri kaynağından toplanan araştırma verileri SWOT analizi ile incelenmiştir. İlk veri kaynağı 33 yazar tarafından yazılan 15 makaledir ve araştırmacılar bu 15 makaleyi, fırsatları ve tehditleri belirleyebilmek için nitel yöntemlerle incelemişlerdir. İkinci veri kaynağı eşzamanlı olarak bir araya gelen bir web konferansının katılımcılarından oluşmaktadır. Bu katılımcılara 3 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Üçüncü veri kaynağı ise aynı konferansın katılımcılarının belirlenen etiketlerle gönderdikleri tweet'lerdir. Konferans boyunca belirlenen etiketlerle gönderilen tweetler ile web konferansının katılımcılarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, ilk veri kaynağından elde edilen bulguların yönlerini belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, fırsatlar ve tehditlerin iki seviyeye ayrıldığını ortaya koymuştur. Makro seviye, yükseköğretim sistemi, Avrupa bağlamı, tarihsel dönem ve kurumsal kaygılar ile ilgili konuları içermektedir. Mikro seviye ise fakülteyi, eğitimcileri ve derslerle ilgili yönleri, dolayısıyla işlemsel seviyeyi kapsamaktadır. Ortaya konan başlıca fırsatlar ise AKTS'nin KAÇD'lerde başarısının resmi olarak tanınması için güçlü bir sistem olduğu, AB tarafından finanse edilen programlar tarafından teşvik edilen kurumsal işbirliği eğiliminin olduğu ve KAÇD'lerin Avrupa'da yayımlanan ve kullanılan yenilikçi ve alternatif pedagojik modellerden olduğudur. Ana tehditler ise AKTS'nin uygulama sorunları, örgün ve örgün olmayan eğitimin birleştirilmesindeki zorluklar ve çok fazla düzenleme, deneme ve yeniliği engelleme şeklinde 3 başlıkta ortaya konmuştur.

Raffaghelli, Cucchiara ve Persico, 2015 yılında yaptıkları çalışmalarında Ocak 2008 ve Mayıs 2014 aralığında KAÇD'ler ile ilgili alan yazında yayımlanan araştırmalardaki var olan eğilimleri incelemiştir. Araştırma kapsamında KAÇD alan yazınının yöntemsel yaklaşımlarıyla ilgili eğilimlerini, boşlukları ve kritikliklerini belirleyebilmek için en yaygın kabul gören dört bilimsel veritabanı seçilmiştir. Bu veritabanları SCOPUS, Web of Science, ERIC ve DOAJ'dır. Bu veritabanlarından, başlığında, özetinde veya anahtar sözcüklerinde MOOC ifadesinin kısaltılmış veya açık hali geçen araştırmalar filtrelenmiştir. İlk aşamada 300'den fazla makaleye ulaşılmış, bunlardan veritabanı farklılaşmasından dolayı tekrarlananlar silinmiş, tam metni İngilizce dışında olanlar da kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca araştırma makalesi olmayanlar ile konferans bildirileri de kapsam dışında bırakılmış ve bu şekilde 50 makaleye indirgenmiştir. Ancak daha sonra KAÇD'ler ile ilgili bir özel sayıda yayımlanan 10 makale dâhil edilerek, son aşamada 60 makaleyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulguları, araştırma amaçları bakımından ilk sırada KAÇD'lerde öğrenme süreçlerine ve ikinci sırada KAÇD'lerin tasarımına odaklanıldığını ortaya koymuştur. Araştırma paradigmaları bakımından ilk sırayı kuramsal-kavramsal çalışmaların aldığı, bunu sırasıyla karma yöntemli araştırmaların ve nicel araştırmalar ile yöntemi belirsiz araştırmaların izlediği görülmüştür. Veri analizi bakımından ilk sırayı boyutların tanımlandığı araştırmaların aldığı, bunu betimsel istatistiklerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt 2015 yılında yaptığı doktora tez çalışmasında bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde (KAÇD) etkileşim örüntülerini ve öğretene-öğrene rollerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasında karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desenini, veri toplamak amacıyla sosyal ağ analizi, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda sosyal ağ analizinin ağ ve öğrenen / öğretene istatistikleri, merkezilik ölçüleri ve ağ değerleri ile nitel boyutunda ise sosyal ağ analizinin çizge / ağ grafikleri içerik analiziyle, gözlem, görüşme ve doküman incelemeleri ise betimsel analiz ile incelenmiştir. Katılımcıların çoğunun eğitim ile ilgili veya yükseköğrenim gören öğrenci ya da öğretmenler oldukları görülmüştür. Katılımcıların çeşitliliği nedeniyle bulgular KAÇD'lerin kitlesel olmasını desteklemiştir. Öğrene ve öğrenen rollerinin benimsenmesiyle ilgili elde edilen bulgulara göre toplam 25 rol bulunmuştur. Bunlardan 12 tanesi öğretene, 11 tanesi öğrenen ve kalan 2 tanesi ise öğretene-öğrene olarak tanımlanmıştır.

#### Öğrene rolleri:

- Kolaylaştırıcı (facilitator),
- Yol gösterici (way finder),
- Tetikleyici (trigger),
- Öğretim / öğrenme tasarımcısı (instruction / learning designer),
- Eş öğrenen (co-learner),
- Etkinleştirici (activator),
- Ortam hazırlayıcı (tone setter),
- Sosyal yatıştırıcı (social soother),
- Denge bozucu (destabilizator),
- Toplayıcı (gatherer),
- Nesne yapıcı (thing maker),
- Rehber (guide),
- Bahçıvan (gardener)

#### Öğrene rolleri:

- Kuvvetlendirici (amplifier),
- Eş kolaylaştırıcı (co-facilitator),
- Eş öğretici (co-teacher),
- Bağlayıcı (connector),
- Destekleyici (supporter),
- Üretici-tüketici (consumer-producer),
- Gözlemci (observer),
- Katkı sağlayıcı (contributer),
- Yaratıcı (creator / curator),
- Öğrenme tasarımcısı (learning designer)
- Öz-kolaylaştırıcı (self-facilitator),
- Öz-düzenleyici (self-regulator),

Öğreten-öğrenen rolleri:

- Eş öğretici (co-teacher),
- Eş öğrenen (co-learner) şeklindedir.

Ergüney 2015 yılında yayımlanan makalesinde, dünyadaki KAÇD'lerde yaşanan gelişmeleri tanıtmayı amaçlamakta ve KAÇD'lerin gelecekte ne durumda olabileceğine yanıt aramaktadır. Araştırmacı, Dünya üzerinde her geçen gün KAÇD'lerin katılımcı sayısının arttığını, Türkiye'de de önemini giderek artacağını vurgulamaktadır. Devlet ve ilgili diğer kurumlar tarafından politikalar oluşturulmasının, gelişmiş ülkelerin eğitim alanındaki başarılarını yakalayabilmek bakımından önemli olduğunun altı çizilmiştir. Üniversitelerin KAÇD'ler ile ilgili olarak atacağı daha çok adımın olduğu, KAÇD'ler konusunda öğretim elemanlarının teşvik edilmesi, teknik donanımın sağlanması ve ders materyallerinin hazırlandığı merkezlerin hayata geçirilmesi önerilmektedir. Bunu yapabilmeleri için internet gibi alt yapı hizmetlerinin sağlamlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.



Sayın ve Seferoğlu (2015) ise, KAÇD'lerin genel özelliklerini incelemişler ve tanımlarını yaparak tarihsel geçmişini ortaya koymuşlardır. KAÇD'lerin ne olduğunu ve nasıl bir gelişim sürecinde olduğunu açıklamışlar, öğretim tasarımı yaklaşımlarıyla ilişkisini kurmuşlardır. Daha sonra KAÇD'lere yönelik olarak alan yazında yapılan eleştirileri araştırmışlardır. Bu noktada KAÇD'lerin okulların ve üniversitelerin yerini alıp alamayacağı görüşü ile daha fazla etkileşimli içerik sunabilen ve öğrenme için sadece bir diğer kaynak niteliği taşıyan ortamlar olarak görülmekten ileriye gidemeyeceklerine ilişkin iki görüş irdelenmiştir. Sonuç olarak, KAÇD'lerin öğretim tasarımı kalitelerinin çok düşük düzeyde olduğu ve öğrenme deneyimi yerine yüksek kalitede içerik sunmaya odaklandıkları görülmüştür. Bunun nedenini ise, KAÇD'lerin eğitmenler tarafından değil de bilgisayar bilimcileri tarafından yapılmasına bağlamışlardır. Bununla beraber KAÇD'lerin herkese ve her ortamda ulaşılabilir bir eğitim sunmasının da önemini vurgulamışlardır.

Mackness, Waite, Roberts ve Lovegrove'un 2013 yılında yaptıkları çalışmalarında KAÇD'lerin sayısında belirgin bir artış olsa da, KAÇD'lerdeki öğrenme pedagojisi hakkında alan yazındaki bulguların sınırlı olduğu belirtilmiştir. Yayımladıkları bu makale Oxford Brookes Üniversitesi'nde yapılmış bir KAÇD'nin pedagojisi ile ilgili bir araştırmadır. FSLT12 (First Steps in Learning and Teaching in Higher Education) adı verilen bu KAÇD, yükseköğretim seviyesindeki öğrenenler için açık ve özgür bir mesleki gelişim fırsatı sunan ve yüksek öğretim için öğretme becerilerini tanıtmaya odaklanmış küçük bir derstir. Bu derste açık kitlesel eğitimin öğretmenler için mesleki gelişimlerinin hayati bir parçası olarak bütünleştirilmesine odaklanılmıştır. Araştırmada anketlere, görüşmelere ve sosyal medyaya dayalı olarak, bu derste nasıl öğrenildiği hakkında bulgu sağlamak ve yükseköğretimde öğrenme için daha geniş etkileri göz önünde bulundurabilmek amacıyla, örnek olay yönteminin temel alındığı nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma verileri anketlerle, odak grup görüşmeleriyle, yarı yapılandırılmış yüzyüze görüşmelerle ve e-posta yazışmalarıyla çözümlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların nasıl öğrendiklerini ortaya koyabilmek için, tartışma forumları, katılımcı blogları ve Twitter arşivi de araştırılmıştır. Araştırma bulguları, dersi tamamlayan katılımcıların kendi kendilerine öğrenebildiklerini, farklı platformlarda ve ortamlarda gezinebildiklerini göstermiştir. En çok zorlanılan konular, kitlesel yükseköğretimin kabul edilmesi ve öngörülemeyen bir sanal ortamda akademik bir

kimliğin oluşturulması olarak bulunmuştur. Kursun ilginç ve önemli bir özelliği ise, daha az deneyimli KAÇD öğrencileri için rol model ve rehber olarak görev yapan birkaç deneyimli KAÇD öğrencisi tarafından verilen destektir. Ayrıca araştırma, görev odaklı küçük KAÇD'lerin mesleki gelişimi etkili bir şekilde destekleyebileceğini göstermiştir.

İlgili araştırmalara bütüncül olarak bakıldığında, KAÇD alan yazınında artık belli bilgi birikiminin oluştuğu ve KAÇD'lerin tasarım süreçlerinin, bu tasarım sürecinde öğretim tasarımının etkisinin ve rolünün, ders süreçlerinde öğrenen ve eğitici rollerinin, KAÇD'ler üzerindeki etkileşim ve iletişim örüntülerinin sıklıkla çalışılan konular arasında olduğu görülmektedir. Ancak Mackness, Waite, Roberts ve Lovegrove (2013) ile Sayın ve Seferoğlu'nun (2015) da belirttiği gibi, KAÇD'lerin pedagojik yönünün biraz daha araştırılması gerektiği söylenebilir. Son 10 yıldır pedagojik bakış açılarına, KAÇD'ler üzerinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve öğretimsel katkılara ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca KAÇD'ler ile ilgili alan yazındaki araştırma eğilimlerinde var olan durumun ortaya konmasına dönük çeşitli dönemlerde yapılan tarama türündeki araştırmaların da, ya çok sınırlı zaman aralıklarını ele aldığı, ya da çok farklı veritabanları üzerinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada, yalnızca Web of Science veritabanı üzerinde taranan ve son 10 yıldır yayımlanan KAÇD araştırmaları incelenerek araştırma eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Bölüm 3**

#### **Yöntem**

Bu çalışma doküman incelemesi temelli bir araştırma niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla ortaya konan bulguları bakımından betimsel araştırma türünde nicel bir çalışmadır. Nicel bir bakış açısıyla yürütülmüş olan bu çalışmada KAÇD'ler hakkında bir içerik analizi çalışması yapılmıştır.

İçerik analizi, Elo ve Kyngäs (2008) tarafından nicel ya da nitel verilerle kullanılabileceği ifade edilen, tümevarımcı veya tümdengelimci bir yöntemdir ve belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). İçerik analizinin özünde, büyük miktardaki verinin ortak noktalarının belirlenerek daha bütüncül sentezlere ulaşılması yer almaktadır. Bu bakımdan içerik analizinde veri indirgemesinin yapıldığı söylenebilir (Schreirer, 2012). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) tarafından, içerik analizlerinin eğitim araştırmalarında geniş bir uygulama alanına sahip olduğu ve bu bakımdan sıklıkla başvurulan bir veri toplama yöntemi olduğu ifade edilmektedir. Özetleyici bir yöntem olarak içerik analizi, çalışılan konu üzerindeki bütün detayları olduğu gibi aktarmak yerine, bütüncül bir sonucu ortaya koyar (Neuendorf, 2002) ve verileri tespit etme, sınıflandırma, tanımlama ve bu tanımlama ile yeni çıkarımlar yapmayı sağlamak için kullanılır. Ayrıca içerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bütün içerik analizlerinde, hangi verilerin analizinin yapılacağı, verilerin nasıl tanımlanacağı, verilerin hangi grup veya kitle üzerinde toplanacağı, analiz yapılacağı bağlamın ne olduğu ve sınırları ile yapılacak olan çıkarımların hedefinin ne olduğu açık bir şekilde ifade edilmelidir (Krippendorff, 2004).

Bu çalışmada, bir içerik analizi türü olarak meta-sentez (tematik içerik analizi) yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez (tematik içerik analizi) çalışmalarıyla aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar aracılığıyla eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanması mümkün olmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Ayrıca tematik içerik analizi çalışmaları belli bir alanda yapılmış nitel araştırmaların yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve

farklılıkların karşılaştırmalı olarak ortaya konmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Çalışmada meta-sentezin (tematik içerik analizinin) seçilmesinin sebebi, belirli ölçütlerle ulaşılabilen konu alanı çalışmalarındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenerek, söz konusu çalışmalarda var olan durumun benzer veya farklı boyutlarıyla birlikte derinlemesine irdelenmeye çalışılmasıdır. Diğer bir neden ise konunun güncelliği sebebiyle betimsel içerik analizi yapılabilecek kadar çok sayıda yayının henüz bulunmamasıdır. KAÇD'ler henüz son 10 yıldır çalışılan bir konu alanıdır. Ayrıca meta-analiz yapılabilecek sayıda deneysel araştırmanın henüz gerçekleştirilmediği söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada meta-sentez (tematik içerik analizi) aracılığıyla sentez ve yorumlar seviyesinde bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada tematik içerik analizine alınan makalelerin seçimi ve belirlenmesi süreci 12.03.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Web of Science veritabanı üzerinden yapılan taramada, ulaşılabilecek olan makalelerin Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts and Humanities Citation Index (AHCI), Science Citation Index – Expanded (SCI-E) ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) atıf indekslerinde taranması beklenmiştir. Tarama yapılırken, başlığında “MOOC” sözcüğünün kısaltılmış veya açık hali geçen, yayın türü makale olan, yayın kategorisi “Education & Educational Research” veya “Education, Scientific Disciplines” olan tam metin erişimli özgün araştırma makaleleri herhangi bir yıl kısıtlaması olmaksızın araştırılmıştır. Herhangi bir yıl sınırlaması verilmemesinin sebebi, KAÇD konu alanında yapılan araştırmaların henüz yeni olması ve bu nedenle de güncelliğini yitirmiş araştırmalara rastlanmamasıdır. İlk tarama sonucunda 178 makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra yayınların analiz edilmesinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, dilinin İngilizce olması ölçütüne göre yeniden filtreleme yapılmış, bu aşamada İspanyolca 40, Fransızca 13 ve Portekizce 2 makale kapsam dışına çıkarılmıştır. Sonuç olarak incelemesi gerçekleştirilecek olan İngilizce 123 makale kalmıştır. Web of Science’da eğitsel bağlamda 3. ve son bir kategori daha yer almaktadır. “Education, Special” olarak adlandırılan bu kategoride KAÇD alan yazınından özgün hiçbir araştırma makalesi yayımlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma “Education & Educational Research” ve

“Education, Scientific Disciplines” kategorileriyle sınırlıdır. İlgili tematik içerik analizine kaynaklık edecek makalelere erişebilmek için Web of Science veritabanında yapılan taramaya ilişkin arama ifadeleri aşağıdaki gibidir:

TITLE: (MOOC)

Refined by: DOCUMENT TYPES: (ARTICLE) AND

WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR EDUCATION SCIENTIFIC DISCIPLINES) AND

LANGUAGES: (ENGLISH) AND

WEB OF SCIENCE INDEX: (WOS.SSCI OR WOS.SCI OR WOS.AHCI OR WOS.ESCI)

Timespan: All years.

Bu inceleme sonucunda elde edilen 123 makale, başlıkları, özetleri ve yayımlandıkları dergiler doğrultusunda Web of Science ara yüzünde incelenmiş ve hiçbir makalenin kapsam dışında tutulmamasına karar verilmiştir. Bu ilk incelemede, 123 makalenin eğitsel bağlamda gerçekleştirildiği ve bu nedenle alanla ilgili oldukları kanaatine varılmıştır. Ardından 123 makalenin tam metinleri indirilmeye başlanmıştır. Bu süreçte Web of Science ara yüzünde makaleye ilişkin verilen sıra numaraları, makalelerin tam metinlerine dosya ismi olarak verilmiş ve 1-123 şeklinde numaralandırılarak sistematik bir şekilde arşivlenmiştir.

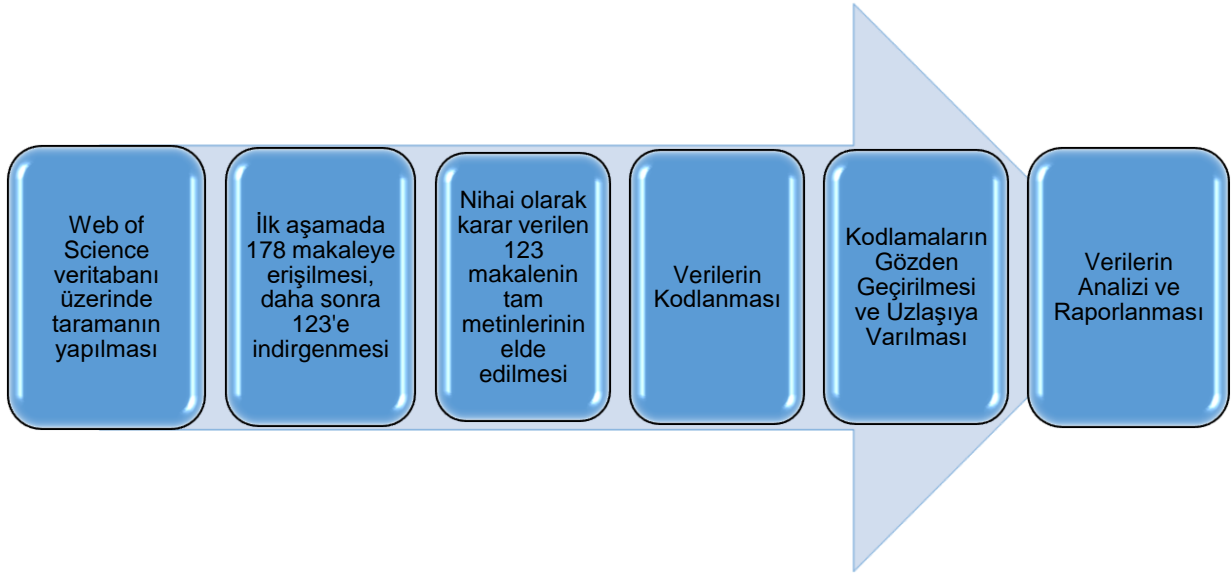
Şekil 5’de Web of Science ekranından ilk 4 makalenin görüntüsü sunulmuştur. Dosyaların adlandırılmasında Şekil 5’de görülen sıra numarası referans alınmış, atıf sayılarının analiz edilebilmesi noktasında da, aynı şekilde görülen atıf sayıları esas alınarak analizler gerçekleştirilmiştir.

1. **Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship** **Times Cited 39**  
(from Web of Science Core Collection)  
By: Ebben, Maureen; Murphy, Julien S.  
**LEARNING MEDIA AND TECHNOLOGY** Volume: 39 Issue: 3 Pages: 328-345 Published: SEP 2014  
**Since 2013: 243**  
[Full Text from Publisher](#) [View Abstract](#)
2. **MOOC rampant** **Times Cited 55**  
(from Web of Science Core Collection)  
By: Baggaley, Jon  
**DISTANCE EDUCATION** Volume: 34 Issue: 3 Pages: 368-378 Published: NOV 1 2013  
**Since 2013: 204**  
[View Abstract](#)
3. **Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC** **Times Cited 34**  
(from Web of Science Core Collection)  
By: Knox, Jeremy  
**DISTANCE EDUCATION** Volume: 35 Issue: 2 Special Issue: SI Pages: 164-177 Published: AUG 2014  
**Since 2013: 199**  
[Free Full Text from Publisher](#) [View Abstract](#)
4. **Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC** **Times Cited 22**  
(from Web of Science Core Collection)  
By: Hood, Nina; Littlejohn, Allison; Milligan, Colin  
**COMPUTERS & EDUCATION** Volume: 91 Pages: 83-91 Published: DEC 15 2015  
**Since 2013: 166**  
[Full Text from Publisher](#) [View Abstract](#)

Şekil 5. Makale taraması sonucunda elde edilen Web of Science ekranından bir görünüm.

Makalelerin tam metinlerinin temin edilmesi sürecinde 118 makalenin tam metnine Hacettepe Üniversitenin çevrimiçi erişim olanakları ile ulaşılmıştır. Hacettepe Üniversitenin üyesi olmadığı veritabanlarında tam metinleri bulunan 5 makaleye ise, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin çevrimiçi erişim imkânları ile ulaşım sağlanmıştır. Bu amaçla Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D.'da görev yapan ve doktora eğitimini sürdüren bir araştırma görevlisinden, söz konusu makalelerin tam metinlerine erişim noktasında desteği istenmiştir. Bu sürecin sonunda, 123 makalenin tümünün tam metinlerine erişilmiştir. Araştırma kapsamında analiz edilen makalelerin Web of Science tarafından sıralanmış tam listesi Ek-A'da görülmektedir. Ayrıca araştırmanın etik açıdan uygunluğu için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan onay alınmıştır (Ek-B).

Veri toplama süreci, bütüncül olarak görebilmek için Şekil 6'da şematize edilmiştir.



Şekil 6. Araştırmanın veri toplama süreci.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve danışmanı tarafından bir yayın inceleme çizelgesi oluşturulmuştur. Bu çizelgenin oluşturulma amacı kodlamaları bütüncül olarak toparlayabilmektir. Söz konusu çizelge oluşturulurken, Dağhan ve Akkoyunlu'nun (2015) çalışmalarında kullandıkları yayın inceleme çizelgesinden yararlanılmıştır. Kodlamalara başlamadan önce yayın inceleme çizelgesinin, araştırmacı ve danışman tarafından uygunluğuna karar verilmiştir. Bu yayın inceleme çizelgesinde, incelenen makalelerin sıra numarasına, yayımlandıkları derginin adına, yayının yılına, yazar sayısına, atıf sayısına, araştırma grubunun niteliğine, araştırma grubunun genişliğine / sayısına yer verilmiştir. Ayrıca eğer makalede ifade edildiyse kuramsal temellere, varsa örnekleme yöntemine, araştırma yöntemine, veri analizi yöntemine, veri toplama aracına, anahtar kelimelere, çalışılan konuya, bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre de kodlamalar yapılmıştır. Ek-C'de yayın inceleme çizelgesinden örnek bir görünüm sunulmuştur.

Yayın inceleme çizelgesine son şekli verildikten sonra, araştırmacının makaleleri inceleyip, içeriklerini analiz etmesi sürecine geçilmiştir. Bu süreçte 123 makalenin belirlenen başlıklara göre kodlanması 2 ayda tamamlanmıştır. İlk

aşamada fark edilemeyen kodlamalara süreç içerisinde farklı zamanlarda tekrar dönülüp göz atılmış ve kodlama çizelgesine kodlamalar sonrasında son şekli verilmiştir. Verilerin analizi sonrasında, bulguların sunumu aşamasında yüzde ve frekans istatistiklerinden yararlanılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmacı kodlamaları tamamladıktan sonra, kodlamalar üzerinde uzlaşıya varma aşamasına geçilmiştir. Bu noktada, 123 makalenin 12 tanesi (yaklaşık % 10'u) Microsoft Excel programında =RASTGELEARADA (1;23) şeklinde bir fonksiyon kullanılarak seçilmiştir. Bu rastgele seçilen 12 makalenin tez danışmanınca kodlamaları kontrol edilmiştir. Kodlamalarda dikkati çeken küçük hatalar giderilmiştir. Daha sonra, yine aynı fonksiyonla seçilen ve ilk seçimden farklı olan 25 makale, araştırmacının kodlamalarından bağımsız olarak yeniden kodlanmıştır. Bu noktada, bağımsız araştırmacılar arasındaki kodlama tutarlılığının ve uzlaşım yüzdesinin hesaplanması amaçlanmaktadır. Yapılan kodlamalar neticesinde Cohen'in Kappa katsayısı 0,69 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, kodlayıcılar arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2015). Bir çeşit uzman kanısı da sayılabilecek bu sürecin sonunda araştırmanın güvenilirliğine katkıda bulunulmuş ve kodlama tablosuna son şekli verilmiştir.



## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda, araştırmanın bulgularına alt problemler sırasıyla yer verilmiştir.

#### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma problemlerinden ilki, KAÇD'lerle ilgili makalelerde hangi yazarın kaç makalesi olduğunun belirlenmesidir. Tablo 5 incelediğinde, araştırma kapsamında ele alınan makalelerdeki yazarların adları, kaçar makaleye sahip oldukları ve yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 5

#### KAÇD Makalelerinin Yazarlarına Ait Betimsel İstatistikler

Yazar(lar)ın Adı Soyadı	Makale Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
<i>Sunnie Lee WATSON</i>	7	% 5,691
<i>William R. WATSON</i>	5	% 4,065
<i>Cengiz Hakan AYDIN, Rebecca Yvonne BAYECK, Kathryn W. JABLOKOW, Jenny MACKNESS, David E. PRITCHARD, George VELETSIANOS</i>	3	% 2,439 (her bir yazar için)
<i>Syed Hani ABIDI, Carlos ALARIO-HOYOS, Syed ALI, Jon BAGGALEY, Frances BELL, Mohamed Amine CHATTI, Kimberly F. COLVIN, Colin FREDERICKS, Mariana FUNES, Adelina HRISTOVA, Darco JANSEN, Marco KALZ, Woori KIM, Jeremy KNOX, Allison LITTLEJOHN, Alwina LIU, Min LIU, Jamie LOIZZO, Cormac MCGRATH, Emily MCKELROY, Colin MILLIGAN, Chad MUELLER, Pedro J. MUNOZ-MERINO, Aamna PASHA, Mar PÉREZ-SANAGUSTÍN, Saif RAYYAN, Jennifer RICHARDSON, Ulrik SCHROEDER, Robert SCHUWER, Peter SHEPHERDSON, Antonio TEIXEIRA, Marold WOSNITZA, Ahmed Mohamed Fahmy YOUSEF, Jingjing ZHANG, L. ZHANG</i>	2	% 1,626 (her bir yazar için)
<i>Nor Aniza ABDULLAH, Francesco AGRUSTI, Terence C. AHERN, Mary D. AINLEY, Maija AKSELA, Hamdan ALAMRI, Giora ALEXANDRON</i>	1	% 0,813 (her bir yazar için)

Tablo 5 incelendiğinde, Sunnie Lee WATSON'ın 7 makale ile en çok sayıda araştırmaya sahip olan yazar olduğu görülmüştür (% 5,691). Sunnie Lee WATSON'ı, 5 makale ile William R. WATSON izlemektedir (% 4,065). Daha sonra 6 yazarın ise 3'er makalede yer aldığı söylenebilir. Ardından sırasıyla 35 yazarın 2 makalede, 7 yazarın ise 1 makalede adı geçmektedir.

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerin kaçar yazarlı olduğu incelendiğinde, makalelerin 1 ile 9 arasında yazarlı olduğu görülmektedir. Tablo 6'da makalelerin kaçar yazarlı oldukları, frekansları ve yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 6

### *Makalelerin Yazar Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Yazar Sayısı	Makale Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
9 Yazarlı	2	1,626
8 Yazarlı	1	0,813
7 Yazarlı	1	0,813
6 Yazarlı	6	4,876
5 Yazarlı	10	8,130
4 Yazarlı	23	18,699
3 Yazarlı	32	26,016
2 Yazarlı	24	19,512
1 Yazarlı	24	19,512
TOPLAM	123	100

Tablo 6 incelendiğinde, makalelerin büyük çoğunluğunun 3 yazarlı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (% 26,016). Bunu sırasıyla 1 yazarlı ve 2 yazarlı makaleler (% 19,512) ile 4 yazarlı makaleler (% 18,699) izlemektedir. 5 yazarlı makalelerin 10 tane olduğu (% 8,130), 6 yazarlı makalelerin 6 tane olduğu (% 4,876), 7 ve 8 yazarlı makalelerin birer tane olduğu (% 0,813) ve son olarak 9 yazarlı makalelerin ise 2 tane olduğu görülmektedir (% 1,626).

## 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, makalelerde yer alan yazarların hangi ülke vatandaşlığına sahip olduklarına ilişkindir. Tablo 7'de yazarların ülkelerine göre sahip oldukları makale sayılarına ve yüzdelerine yer verilmiştir. Ayrıca Şekil 7'de makale yüzdelerine ve şekil 8'de ise makale sayılarına ilişkin grafikler görülmektedir.

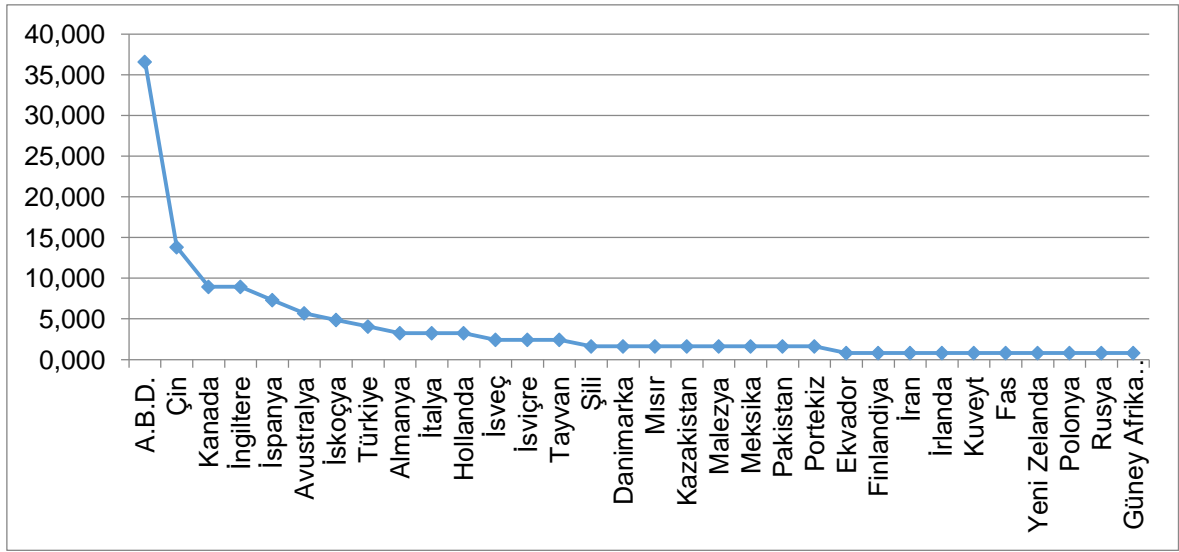
Tablo 7

*Yazarların Ülkelerine Göre Makale İstatistikleri*

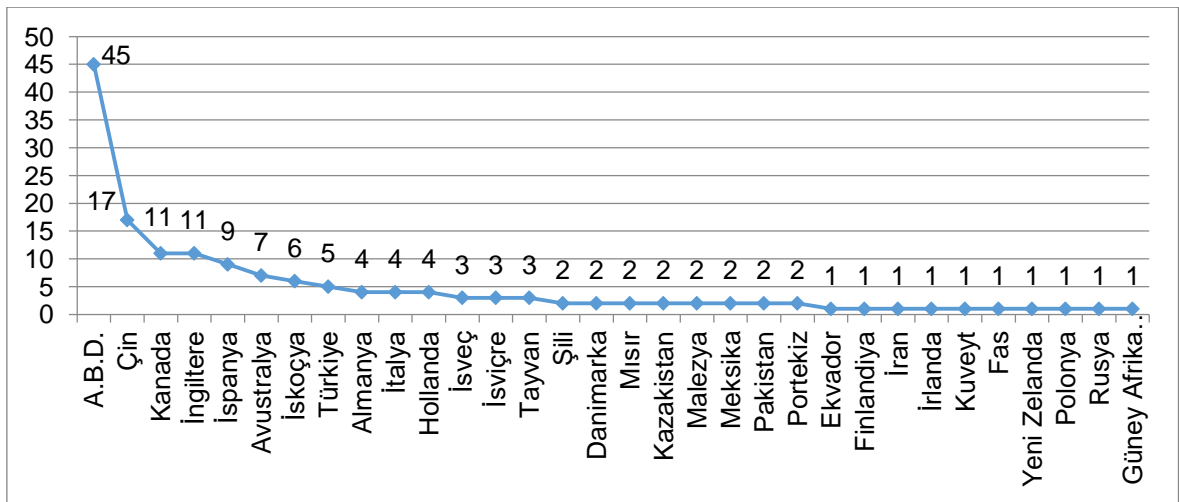
Ülke	Makale Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
<i>ABD</i>	45	36.585
<i>Çin</i>	17	13.821
<i>Kanada</i>	11	8.943
<i>İngiltere</i>	11	8.943
<i>İspanya</i>	9	7.317
<i>Avustralya</i>	7	5.691
<i>İskoçya</i>	6	4.878
<i>Türkiye</i>	5	4.065
<i>Almanya</i>	4	3.252
<i>İtalya</i>	4	3.252
<i>Hollanda</i>	4	3.252
<i>İsveç</i>	3	2.439
<i>İsviçre</i>	3	2.439
<i>Tayvan</i>	3	2.439
<i>Şili</i>	2	1.626
<i>Danimarka</i>	2	1.626
<i>Mısır</i>	2	1.626
<i>Kazakistan</i>	2	1.626
<i>Malezya</i>	2	1.626
<i>Meksika</i>	2	1.626
<i>Pakistan</i>	2	1.626
<i>Portekiz</i>	2	1.626
<i>Ekvador</i>	1	0.813
<i>Finlandiya</i>	1	0.813
<i>İran</i>	1	0.813
<i>İrlanda</i>	1	0.813

Tablo 7 devam ediyor.

Kuveyt	1	0.813
Fas	1	0.813
Yeni Zelanda	1	0.813
Polonya	1	0.813
Rusya	1	0.813
Güney Afrika Cumhuriyeti	1	0.813



Şekil 7. Ünelere göre makale yüzdelelerini gösteren grafik.



Şekil 8. Ünelere göre makale sayılarını gösteren grafik.

Tablo 7 ile Şekil 7 ve 8 incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletlerinin 45 makale ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir (% 36,585). Bunu sırasıyla Çin (f=17;

% 13,821) ile Kanada ve İngiltere (f=11; % 8,943) izlemektedir. Türkiye ise bu sıralamada 5 makale ile (% 4,065) 8. sırada yer almaktadır.

#### 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makaleler bütüncül olarak ele alındığında, araştırmaların yürütüldüğü üniversiteler, makale sayıları ve yüzdeleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

#### *Araştırmaların Yürütüldükleri Üniversitelere ait Betimsel İstatistikler*

Üniversitenin Adı	Makale Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
PURDUE UNIV	7	5.691
PENN STATE UNIV	6	4.878
ANADOLU UNIV, ATHABASCA UNIV, MIT, OPEN UNIV	4	3.252
UNIV CARLOS III MADRID, UNIV EDINBURGH	3	2.439
AGA KHAN UNIV, BEIJING NORMAL UNIV, EADTU, FONTYS UNIV APPL SCI, GLASGOW CALEDONIAN UNIV, HARVARD UNIV, INDIANA UNIV, KAROLINSKA INST, NAZARBAYEV UNIV, OPEN UNIV NETHERLANDS, PEKING UNIV, PONTIFICIA UNIV CATOLICA CHILE, RHEIN WESTFAL TH AACHEN, ROYAL RD UNIV, SIMON FRASER UNIV, STOCKHOLM UNIV, SUNY ALBANY, SWINBURNE UNIV TECHNOL, UNIV ABERTA, UNIV CANTABRIA, UNIV NEBRASKA LINCOLN, UNIV TEXAS AUSTIN, UNIV ZURICH	2	1,626
AARHUS UNIV, ADELPHI UNIV, ANHUI POLYTECH UNIV, ANQING NORMAL UNIV, ATATURK UNIV, AUSTRALIAN CATHOLIC UNIV, BEUTH UNIV APPL SCI BERLIN, BRIGHAM YOUNG UNIV, BRUNEL UNIV LONDON, CENT MICHIGAN UNIV, CHANGZHOU UNIV, CHARITE UNIV MED BERLIN, CHARLES STURT UNIV, CHINESE ACAD GOVERNANCE, CORNELL UNIV, CURTIN UNIV, DUBLIN CITY UNIV, DUKE NETWORK ANAL CTR, DUKE UNIV	1	0,813

Tablo 8 incelendiğinde Purdue Üniversitesinde 7 makalenin (% 5,691), Penn State Üniversitesinde 6 makalenin (% 4,878), Anadolu Üniversitesi, Athabasca Üniversitesi, MIT ve Açık Üniversite’de 4’er makalenin (% 3,252) ve Carlos III Madrid Üniversitesi ile Edinburg Üniversitesi’nde 3’er makalenin (% 2,439) yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla 23 farklı üniversitede 2’şer çalışmanın ve 19 farklı üniversitede ise 1’er çalışmanın yapıldığı söylenebilir.

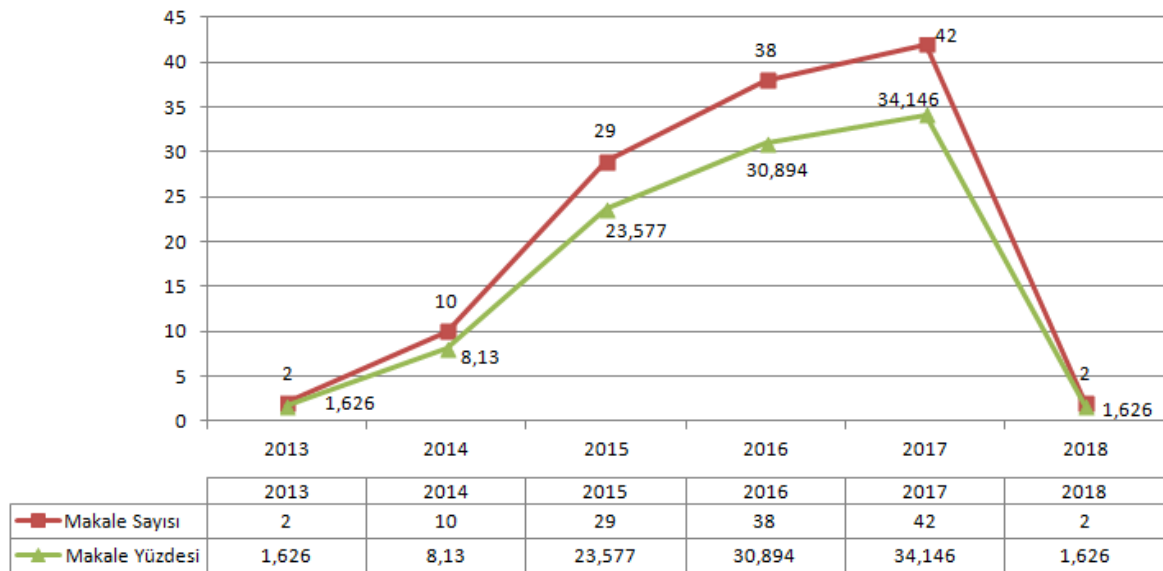
## 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında tematik içerik analizine tabi tutulan makalelerin yayımlandıkları yıllara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da ve Şekil 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Makalelerin Yayımlandıkları Yıllara Göre Betimsel İstatistikler*

Makalelerin Yayın Yılları	Makale Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
2017	42	34.146
2016	38	30.894
2015	29	23.577
2014	10	8.130
2013	2	1.626
2018	2	1.626
TOPLAM	123	100



Şekil 9. Yıllara göre yayımlanan makale sayılarını ve yüzdeleri gösteren grafik.

Tablo 9 ve Şekil 9 incelendiğinde, en çok makalenin 2017 yılında yapıldığı (f=42; % 34,146) görülmektedir. Bunu sırasıyla 2016 yılı (f=38; % 30,894), 2015 yılı (f=29; % 23,577) ve 2014 yılı (f=10; % 8,130) izlemektedir. 2013 yılında

yalnızca 2 çalışma olduğu göze çarpmaktadır. 2018 yılında da sadece 2 çalışma analize dâhil edilmiştir ancak bu sayının düşük olmasının sebebi, tematik içerik analizine alınacak çalışmaların taramasının 2018 yılı başında yapılmasıdır.

## 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin hangi dergilerde yayımlandıkları araştırılmış, elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

### *Makalelerin Yayımlandığı Dergilere ait Betimsel İstatistikler*

Dergi Adı	Makale Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
<i>International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)</i>	13	10.569
<i>Computers &amp; Education (C&amp;E)</i>	9	7.317
<i>International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)</i>	9	7.317
<i>Distance Education</i>	7	5.691
<i>International Journal of Emerging Technologies in Learning</i>	7	5.691
<i>British Journal of Educational Technology (BJET)</i>	6	4.878
<i>Open Praxis</i>	6	4.878
<i>Journal of Computer Assisted Learning</i>	5	4.065
<i>Journal of Computing in Higher Education</i>	5	4.065
<i>Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education (EURASIA)</i>	4	3.252
<i>Education Sciences</i>	3	2.439
<i>Open Learning</i>	3	2.439

Tablo 10 incelendiğinde, 13 makalenin International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL) dergisinde, 9 makalenin ise International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL) dergisinde yayımlandığı dikkati çekmektedir. International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL) dergisinin önceki adı International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL) olduğu için, toplamda 22 makalenin (% 17,886) aynı dergide yayımlandığı söylenebilir. Bu bulgu söz konusu

derginin yayın politikası olan, Dünya çapında açık ve dağıtılmış öğrenmede özgün araştırma, kuram ve uygulamaları ele alması ile örtüşmektedir. Dolayısıyla en çok araştırmanın bu dergide yayımlanmış olması şaşırtıcı bir saptama değildir. Daha sonra sırasıyla Computers & Education dergisinde 9 (% 7,317), Distance Education ve International Journal of Emerging Technologies in Learning dergilerinde ise 7'şer (% 5,691) makale yayımlanmıştır. Ardından British Journal of Educational Technology (BJET) ve Open Praxis dergilerinde 6'şar makale (% 4,878), Journal of Computer Assisted Learning ile Journal of Computing in Higher Education dergilerinde 5'er makale (% 4,065), Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education (EURASIA) dergisinde 4 makale (% 3,252) ve son olarak Education Sciences ve Open Learning dergilerinde 3'er makale yayımlanmıştır. Daha sonra 10 dergide 2 makale ve 26 dergide ise 1 makale yayınlandığı görülmüştür. Bu dergiler büyük bir çeşitlilik gösterdiği için Tablo 10'da sunulmamıştır.

## **7. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerin atıf istatistikleri incelenmiş ve toplam atıfı 11 ve üzerinde olan makalelere ilişkin bulgular Tablo 11'de ve Şekil 10'da sunulmuştur. 10 ve altında atıf alan ve hiç atıf almayan makalelerin istatistikleri kayda değer görülmediği için Tablo 11 ve Şekil 10'da sunulmamıştır ama betimleme amaçlı yorumlanmışlardır.



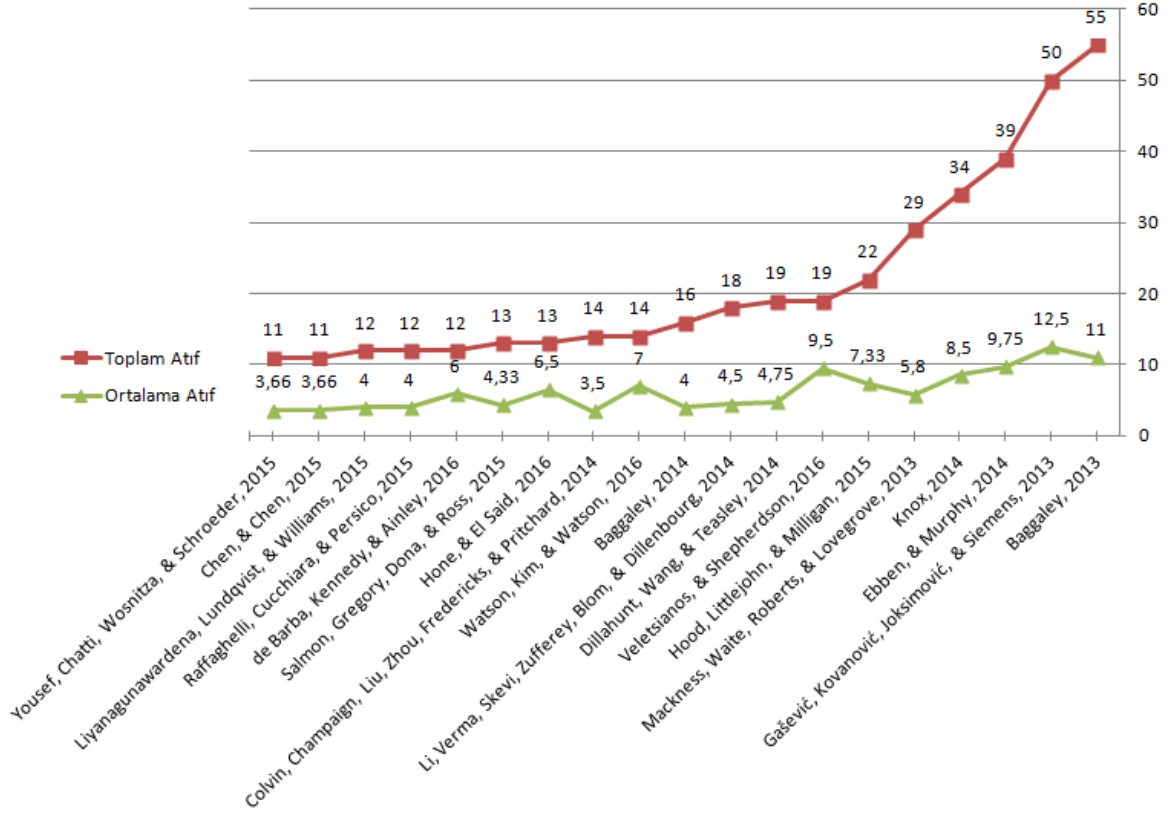
Tablo 11

*11 ve Üzerinde Atıfa Sahip Olan Makalelere İlişkin Betimsel İstatistikler*

Makalenin Adı	Makalenin Yazar(lar)ı	Derginin Adı	Yayımlandığı Yıl	Atıf Sayısı	Yıllık Atıf Sayısı
MOOC rampant	Baggaley, 2013	Distance Education	2013	55	11
Where is Research on Massive Open Online Courses Headed? A Data Analysis of the MOOC Research Initiative	Gašević, Kovanović, Joksimović, & Siemens, 2014	International Review of Research in Open and Distance Learning	2014	50	12,5
Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship	Ebben, & Murphy, 2014	Learning, Media and Technology	2014	39	9,75
Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC	Knox, 2014	Distance Education	2014	34	8,5
Learning in a Small, Task-Oriented, Connectivist MOOC: Pedagogical Issues and Implications for Higher Education	Mackness, Waite, Roberts, & Lovegrove, 2013	International Review of Research in Open and Distance Learning	2013	29	5,8
Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC	Hood, Littlejohn, & Milligan, 2015	Computers and Education	2015	22	7,33
A Systematic Analysis and Synthesis of the Empirical MOOC Literature Published in 2013–2015	Veletsianos, & Shepherdson, 2016	International Review of Research in Open and Distributed Learning	2016	19	9,5
Democratizing Higher Education: Exploring MOOC Use Among Those Who Cannot Afford a Formal Education	Dillahunt, Wang, & Teasley, 2014	International Review of Research in Open and Distance Learning	2014	19	4,75

Tablo 11 devam ediyor.

Watching MOOCs together: investigating colocated MOOC study groups	Li, Verma, Skevi, Zufferey, Blom, & Dillenbourg, 2014	Distance Education	2014	18	4,5
MOOC postscript	Baggaley, 2014	Distance Education	2014	16	4
Learning outcomes of a MOOC designed for attitudinal change: A case study of an Animal Behavior and Welfare MOOC	Watson, Kim, & Watson, 2016	Computers and Education	2016	14	7
Learning in an Introductory Physics MOOC: All Cohorts Learn Equally, Including an On-Campus Class	Colvin, Champaign, Liu, Zhou, Fredericks, & Pritchard, 2014	International Review of Research in Open and Distance Learning	2014	14	3,5
Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study	Hone, & El Said, 2016	Computers and Education	2016	13	6,5
Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC	Salmon, Gregory, Dona, & Ross, 2015	British Journal of Educational Technology	2015	13	4,33
The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC	de Barba, Kennedy, & Ainley, 2016	Journal of Computer Assisted Learning	2016	12	6
Methodological approaches in MOOC research: Retracing the myth of Proteus	Raffaghelli, Cucchiara, & Persico, 2015	British Journal of Educational Technology	2015	12	4
Who are with us: MOOC learners on a FutureLearn course	Liyanagunawardena, Lundqvist, & Williams, 2015	British Journal of Educational Technology	2015	12	4
MOOC study group: Facilitation strategies, influential factors, and student perceived gains	Chen, & Chen, 2015	Computers and Education	2015	11	3,66
A Cluster Analysis of MOOC Stakeholder Perspectives	Yousef, Chatti, Wosnitza, & Schroeder, 2015	RUSC-universities and knowledge society journal	2015	11	3,66



Şekil 10. Toplam atıfı 11 ve üzerinde olan makalelerin, ortalama ve toplam atıf sayılarını gösteren grafik.

Araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan 123 makalenin 19 tanesinin atıf istatistikleri Tablo 11’de görülmektedir. Bu tabloda sunulan bulguların dışında, 49 makalenin henüz hiç atıf almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 15 makalenin 1, 12 makalenin 2, 13 makalenin 3 ve 3 makalenin ise 4 atıfı olduğu görülmüştür. Ayrıca 5 atıfı olan 4, 6 atıfı olan 5 ve 7, 8 ve 9 atıfı olan birer makalenin olduğu dikkati çekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yıllık ortalama atıf sayısındaki yoğunluğun “Where is Research on Massive Open Online Courses Headed? A Data Analysis of the MOOC Research Initiative” başlıklı ve International Review of Research in Open and Distance Learning dergisinde yayımlanan makalede olduğu dikkati çekmektedir. Bu makale Dragan Gašević, Vitomir Kovanović, Srećko Joksimović ve George Siemens tarafından kaleme alınmıştır. Bu makalenin yıllık ortalama 12,5 atıfı, toplamda ise 50 atıfı bulunmaktadır. Bu makaleyi, Distance Education dergisinde 2013 yılında yayımlanan “MOOC Rampant” isimli makalenin takip ettiği görülmektedir. Bu makalenin toplamda 55, yıllık ise ortalama 11 atıfı

vardır. “MOOC Rampant” makalesini ise, 2014 yılında Learning Media and Technology dergisinde yayımlanan “Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of nascent MOOC scholarship” isimli makale izlemektedir. Bu makalenin de toplam 39, yıllık ortalama 9,75 atfı bulunmaktadır.

## 8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12’de araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerin veri kaynaklığı türleri görülmektedir.

Tablo 12

### *KAÇD Araştırmalarına Veri Kaynaklığı Eden Kitleler, Frekansları ve Yüzdeleri*

Araştırmalara veri kaynaklığı eden kitleler	Makale Frekansı (f)	Yüzdesi (%)
<i>Üniversite öğrencileri</i>	25	20
<i>Makale-tez-elektronik kaynaklar</i>	8	6,5
<i>Lise öğrencileri</i>	5	4
<i>İş hayatı çalışanları</i>	4	3,3
<i>Diğer</i>	52	42
<i>Belirsiz</i>	29	23,6
<i>TOPLAM</i>	123	100

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya veri kaynaklığı eden unsurların başında en fazla üniversite öğrencilerinin yer aldığı dikkati çekmektedir (f=25; % 20). Üniversite öğrencilerinden sonra, araştırmaya veri kaynaklığı eden unsurlar incelendiğinde, 2. sıranın elektronik kaynaklara ait olduğu görülmektedir (f=8; % 6,5). Elektronik kaynakları sırasıyla lise öğrencileri (f=5; % 4) ve iş hayatı çalışanları izlemektedir (f=4; % 3,3). Diğer araştırmaların ise, KAÇD öğretmenleriyle, hem öğretmenler hem de öğrencilerle, örgün eğitim dışındaki yaşam boyu öğrenenlerle, yaş grubu ve örgün eğitim alıp almadığı belirtilmeyen öğrencilerle veya KAÇD araştırmalarının analiz edilmesiyle gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu tür araştırmaların frekansları birer tanedir ve toplamda 52 araştırmacının dağınık olarak farklı veri kaynakları üzerinde yürütüldüğü söylenebilir. Ayrıca 29 araştırmada ise belirli bir hedef kitlenin net olarak ifade edilmediği dikkati çekmektedir.

## 9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13'de araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerde araştırma gruplarının genişlikleri ve betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 13

*KAÇD Araştırmalarında Araştırma Gruplarının Genişlikleri, Frekansları ve Yüzdeleri*

Araştırma grubunun genişliği	Makale Frekansı (f)	Yüzdesi (%)
0-249	43	35
250-499	12	10
500-749	8	6,5
750-999	7	6
1000-1999	6	5
2000 ve üzeri	11	9
Belirsiz	36	28,5
TOPLAM	123	100

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, KAÇD çalışmalarında örneklem genişliğinin büyük çoğunlukla 0-250 arasında olduğu görülmüştür (f=43; % 35). 0-250 öğrenen arasında katılımcıyla yürütülen KAÇD araştırmalarını sırasıyla 250-500 (f=12; % 10) ve 500-750 (f=8; % 6,5) katılımcıyla yürütülen araştırmalar izlemektedir. 750-1000 arasında (f=7; % 6) ve 1000-2000 arasında (f=6; % 5) toplam 13 araştırma yer almaktadır. 2000 üzeri örneklem genişliğiyle yürütülen 11 araştırma bulunmaktadır (% 9).

## 10. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre tematik içerik analizine alınan makalelerin çoğunluğunda belli bir kuramsal temelin ifade edilmediği görülmüştür. Belli bir kuramı temel alan makalelerin ise yoğunluklu olarak iki farklı kuramsal temele dayandırıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki Bağlantıcılık Kuramı, diğeri ise KAÇD'lerle ilgili mevcut alan yazındır. Bunların dışında da alan yazına kaynaklık eden başka kuram veya modellerin olduğu söylenebilir. Etkinlik Kuramı (Activity

Theory), Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model), Planlı Davranış Kuramı (Theory of Planned Behavior) ve eleştirel postmodernizm yaklaşımı bunlara örnek olarak verilebilir.

## 11. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulara göre, çok az sayıda makalede bir örnekleme yönteminin kullanması tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemleri arasında en çok kullanılanın basit rastgele örnekleme yöntemi olduğu (f=3), bu yöntemi tabakalı örnekleme (f=2) ve amaçlı örnekleme (f=2) yöntemlerinin izlediği söylenebilir. 116 çalışmada ise herhangi bir evrenden örneklem seçimi yoluna gidilmemiş, dolayısıyla mevcut gruplar üzerinde genelleme kaygısı güdülmeyen, taramaya dönük araştırmalar yürütülmüştür.

## 12. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan KAÇD makalelerin 61'inde belli bir araştırma yönteminin kullanıldığına açıkça ifade edildiği, 62 tanesinde ise bu anlamda net bir ifadenin yer almadığı görülmüştür. Söz konusu 61 çalışmada kullanılan araştırma yöntemleri ve betimsel istatistikleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

*Araştırma Yöntemi Net Olarak İfade Edilen Araştırmalara Ait Betimsel İstatistikler*

<i>Araştırma yöntemi</i>	<i>Kullanım sayıları (frekans)</i>	<i>Toplam</i>
<i>Nitel araştırma yöntemi</i>	19	
<i>Karma araştırma yöntemi</i>	12	
<i>Nicel araştırma yöntemi</i>	4	
<i>Örnek olay araştırma yöntemi</i>	4	
<i>Derleme çalışması</i>	4	61
<i>Betimsel çalışma</i>	3	
<i>Durum çalışması</i>	3	
<i>Tasarım tabanlı araştırma yöntemi</i>	2	

Tablo 14 devam ediyor.

<i>İlişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemi</i>	2
<i>İçerik analizi</i>	2
<i>Eylem araştırması</i>	1
<i>Fenomenolojik araştırma yöntemi</i>	1
<i>Nedensel karşılaştırmalı araştırma yöntemi</i>	1
<i>Netnografik araştırma yöntemi</i>	1
<i>Bibliyometrik yaklaşım</i>	1
<i>Tarama çalışması</i>	1

Tablo 14 incelendiğinde, 19 araştırmada nitel araştırma yönteminin, 4 araştırmada ise nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, nitel ya da nicel yöntemlerin hangi türlerinden yararlanıldığı net olarak ifade edilmemiştir. Ancak Tablo 14'deki tüm yöntemler bütüncül olarak ele alındığında, araştırma yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarda deneysel yöntemin kullanılmamış olması önemli bir saptama olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca 12 araştırmada ise, karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği de gözle çarpılmaktadır.

### 13. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 15'de araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerin veri analiz yöntemleri ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 15

*Tematik İçerik Analizine Alınan Makalelerin Veri Analiz Yöntemleri ve Frekansları*

Veri analiz yöntemi	Kullanım sayıları (frekans)
<i>Betimsel istatistik (yüzde, frekans, minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, varyans)</i>	62
<i>İçerik analizi</i>	10
<i>Lojistik regresyon</i>	8
<i>t-testi</i>	4
<i>Sosyal ağ analizi</i>	4

---

Tablo 15 devam ediyor.

<i>Ki kare testi</i>	3
<i>Etkileşim analizi</i>	2
<i>Faktör analizi</i>	2
<i>Katılımcı – gözlemci analizi</i>	1
<i>Duygu analizi yöntemi</i>	1
<i>SWOT analizi</i>	1
<i>Kruskal Wallis-H testi</i>	1
<i>Varyans Analizi (ANOVA)</i>	1
<i>Söylem analizi</i>	1
<i>Çoklu regresyon</i>	1
<i>Yol analizi</i>	1

---

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, tematik içerik analizine alınan KAÇD çalışmalarında en sık kullanılan veri analizi yönteminin betimsel istatistikler (f=62; % 50,1) olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikleri içerik analizleri (f=10, % 8) takip etmektedir. İçerik analizi yöntemini sırasıyla, lojistik regresyon (f=8, % 6,5), t-testi ve sosyal ağ analizi (f=4, % 3) izlemektedir. Veri analiz yöntemi olarak Ki-kare testi üç makalede, etkileşim analizi ve faktör analizi ikişer makalede kullanılmıştır. Geri kalan veri analiz yöntemlerinden, katılımcı-gözlemci analizinin, duygu analizinin, SWOT analizinin, Kruskal Wallis-H testinin, varyans analizinin (ANOVA), söylem analizinin, çoklu regresyonun ve yol analizinin birer makalede kullanıldığı görülmektedir.

#### **14. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 16'da araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerin veri toplama araçları ve frekansları sunulmaktadır.



Tablo 16

*KAÇD Araştırmalarında Makalelerin Veri Toplama Araçları ve Frekansları*

<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>Kullanım sayıları</i>
<i>Anket</i>	53
<i>Görüşme</i>	13
<i>KAÇD bileşenleri</i>	12
<i>Elektronik veritabanları</i>	7
<i>Sosyal medya mesajları</i>	6
<i>Yarı yapılandırılmış görüşme</i>	6
<i>Sınav</i>	3
<i>Odak grup görüşmeleri</i>	3
<i>Rubrik</i>	3
<i>Gözlem</i>	2
<i>Log kayıtları</i>	2
<i>Arama motorları</i>	1
<i>Times Higher Education tarafından yayımlanan üniversite sıralaması</i>	1

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, tematik içerik analizine alınan KAÇD çalışmalarında en fazla kullanılan veri toplama aracının anket (f=53, % 43) olduğu görülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak anketi, görüşmeler (f=13, % 11) ve KAÇD bileşenleri (f=12, % 10) takip etmektedir. Elektronik veri tabanlarının 7 makalede (% 5) kullanıldığı görülmektedir. Sosyal medya mesajlarının (f=6, % 4) ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin (f=6, % 4) 6 makalede kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarından sınavlar, odak grup görüşmeleri, rubrikler, gözlem ve log kayıtlarının da ikişer makalede (% 1,6) kullanıldığı tespit edilmiştir. Arama motorlarının ve Times Higher Education tarafından yayımlanan üniversite sıralamasının ise veri toplama aracı olarak birer makalede kullanıldığı saptanmıştır.

## 15. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 17’de araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan makalelerin anahtar kelimeleri ve frekansları sunulmaktadır. 123 makalenin 110 tanesinde bir ya da birden fazla anahtar kelime verildiği görülmüştür.

Tablo 17

### *KAÇD Araştırmalarında Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimeler ve Frekansları*

Anahtar Kelimeler	Frekans (f)
<i>MOOC / Kitlesele açık çevrimiçi kurs / kitlesele açık çevrimiçi ders</i>	112
<i>Çevrimiçi öğrenme / çevrimiçi kurs / çevrimiçi eğitim</i>	34
<i>Açık Kurs / Açık eğitim / Açık öğretim / Açık akademik uygulama</i>	31
<i>Uzaktan eğitim / uzaktan öğrenme</i>	12
<i>Yaşam boyu öğrenme</i>	2

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, KAÇD çalışmalarında kullanılan anahtar kelimelerden MOOC / Kitlesele açık çevrimiçi kurs / kitlesele açık çevrimiçi ders anahtar kelimelerinin büyük yoğunlukla (f=112, % 91) kullanıldığı görülmektedir. MOOC / Kitlesele açık çevrimiçi kurs / kitlesele açık çevrimiçi ders anahtar kelimelerini çevrimiçi öğrenme / çevrimiçi kurs / çevrimiçi eğitim anahtar kelimelerinin (f=34, % 28) takip ettiği bulunmuştur. Açık Kurs / Açık eğitim / Açık öğretim / Açık akademik uygulama anahtar kelimelerinin ise 31 makalede geçtiği görülmüştür. Uzaktan eğitim / uzaktan öğrenme anahtar kelimelerinin 12 makalede, yaşam boyu öğrenme anahtar kelimesinin ise 2 makalede kullanıldığı tespit edilmiştir.

İçerik analizine alınan makalelerin 13’ünde anahtar kelimelere rastlanamamıştır. Bunu sebebi ise, bu makalelerin yayımlandıkları dergilerin ya hiç anahtar kelimelere yer vermiyor oluşu, ya da makalenin yayımlandığı yıl, cilt veya sayı itibariyle anahtar kelime uygulamasının olmamasıdır. Bu 13 makalenin 6 tanesi “British Journal of Educational Technology” (BJET) dergisinde, 2 tanesi ise “American Journal of Distance Education” dergisinde yayımlanmıştır. BJET ve “American Journal of Distance Education” dergilerinde anahtar kelime uygulaması yoktur. Diğer 5 makalenin ise “Higher Education Quarterly”, “International Review

of Research in Open and Distance Learning”, “Online Learning, Educational Leadership ve Educational Theory” dergilerinde yayımlandığı görülmüştür.

## 16. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında tematik içerik analizine alınan 123 makalede ele alınan konular incelendiğinde, büyük bir çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Konular bağlamında elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

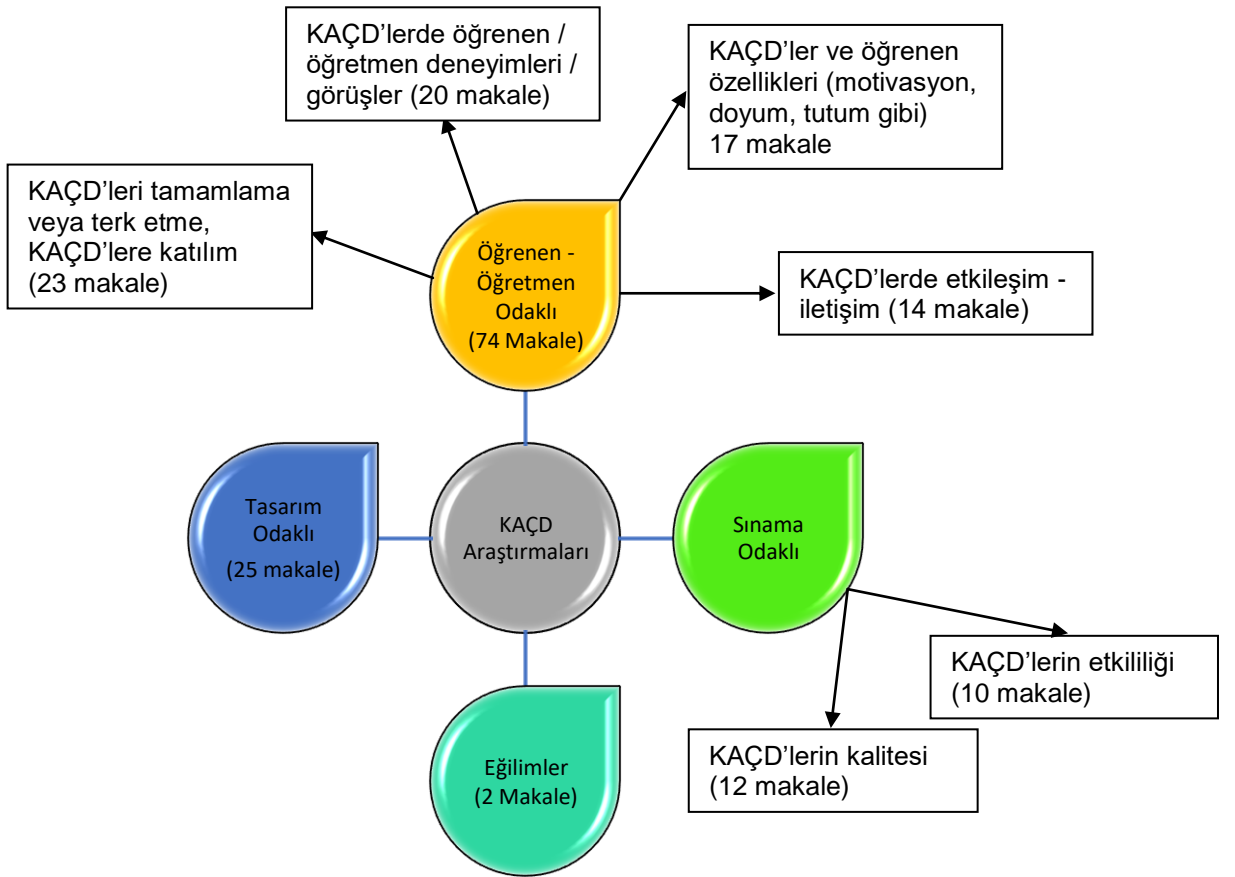
### *KAÇD Araştırmalarının Konularına Göre Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Konular	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>KAÇD ortamlarının tasarımı</i>	25	20,3
<i>KAÇD’leri tamamlama veya terk etme, KAÇD’lere katılım</i>	23	18,7
<i>KAÇD’lerde öğrenen / öğretmen deneyimleri / görüşler</i>	20	16,3
<i>KAÇD’ler ve öğrenen özellikleri (motivasyon, doyum, tutum gibi)</i>	17	13,8
<i>KAÇD’lerde etkileşim - iletişim</i>	14	11,4
<i>KAÇD’lerin kalitesi</i>	12	9,8
<i>KAÇD’lerin etkililiği</i>	10	8,1
<i>KAÇD çalışmalarında eğilimler</i>	2	1,7
<b>TOPLAM</b>	<b>123</b>	<b>100</b>

Tablo 18 incelendiğinde, araştırma kapsamında incelenen araştırmalarda en sık ele alınan konunun KAÇD’lerin tasarım süreçlerine ait olduğu dikkati çekmektedir (f=25; % 20,3). Bunu sırasıyla KAÇD’leri tamamlama veya terk etme ile KAÇD’lere katılım konusunun (f=23; % 18,7) ve KAÇD’lerde öğrenen / öğretmen deneyimleri / görüşler konusunun (f=20; % 16,3) izlediği görülmektedir. Diğer ele alınan konular ise sırasıyla KAÇD’lerde etkileşim – iletişim (f=14; % 11,4), KAÇD’lerin kalitesi (f=12; % 9,8), KAÇD’lerin etkililiği (f=10; % 8,1) ve KAÇD çalışmalarında eğilimler (f=2; % 1,7) olarak belirlenmiştir.

Bu konular daha bütüncül olarak ele alındığında, öğrenen / öğretmen odaklı makalelerin 74 tane (% 60,2) olduğu dikkati çekmektedir. KAÇD’leri tamamlama veya terk etme ile KAÇD’lere katılım, KAÇD’lerde öğrenen / öğretmen deneyimleri / görüşler, KAÇD’ler ve öğrenen özellikleri (motivasyon, doyum, tutum gibi) ile

KAÇD'lerde etkileşim – iletişim kategorileri birleştirilerek öğrenen / öğretmen odaklı makaleler olarak bir üst başlıkta toplanabilirler. Bu ana kategoriyi 25 makale ile KAÇD tasarımı izlemektedir (% 20,3). Daha sonra KAÇD'lerin kalitesi ve etkililiği bir ana kategoride toplanabilir ve bu kategoride 22 makale yer almaktadır (% 17,9). Son olarak KAÇD çalışmalarındaki eğilimler ise ayrı bir kategoride değerlendirilebilir (f=2; % 1,7). Yapılan bu bütüncül sınıflama Şekil 11'de görülmektedir.



Şekil 11. KAÇD araştırmalarının konularına göre dağılımlarının sınıflandırılması.

Şekil 11'de tematik içerik analizine giren KAÇD araştırmalarının konularına göre gerçekleştirilmiş bütüncül bir sınıflama ortaya konmaktadır. Benzeri bir gruplama Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) yapmış olduğu KAÇD araştırmalarındaki eğilimlerle ilgili görgül çalışmasında da yer almaktadır. Bu çalışmadaki gruplamanın öğretmen-öğretmen odaklı araştırmaları aynı grupta toplaması, Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) çalışmasından ayrılan noktadır. Bunun dışında, tasarım odaklı, bağlam ve etki odaklı (bu çalışmada sınama odaklı) kategorileri de birbiriyle örtüşmektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen bulgular, alan yazında var olan farklı araştırma bulgularıyla araştırma bulguları sırasıyla tartışılmış, birbiriyle tutarlı olup örtüşen veya farklılaşan sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada, KAÇD makalelerinin yazarlarının ülkelerine göre dağılımlarını temel alan ilk incelemede ABD'nin ilk sırada yer aldığı, bunu Çin ve Kanada'nın izlediği görülmüştür. Veletsianos ve Shepherdson'ın (2016) 2013 ve 2015 yılları arasındaki KAÇD çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında da ilk sırada ABD'nin yer aldığı, 2. ve 3. sırada ise İngiltere ve Avustralya'nın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veletsianos ve Shepherdson (2016) araştırmalarında Scopus veritabanı üzerinde bir tarama gerçekleştirmişlerdir ve yaptıkları tarama sonucunda ulaştıkları makalelerin % 50.2'sinin ABD'de yapıldığını görmüşlerdir. Bu araştırmada ise incelenen makalelerin % 37'sinin kökeni ABD'dir. Her iki araştırmada da KAÇD çalışmalarının büyük çoğunluğunun ABD'de yapılmasına ilişkin saptamalar örtüşmektedir. Ayrıca her iki çalışmaya göre de, ilk 6 sırada yer alan ülkeler aynıdır. Bu ülkeler, ABD, Çin, Kanada, Avustralya, İngiltere ve İspanya olup, her iki çalışmada da, bu ülkelere ait makalelerin kümülatif yüzdeleri yaklaşık olarak % 80'dir. Bu saptama aynı zamanda, Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) çalışmasında da desteklenmektedir. Bu bulgunun, ilk KAÇD uygulamalarının bu ülkelerde denenmesi ve bu ülkelerden hareketle diğer ülkelere yayılmasıyla desteklenebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Ebben ve Murpy'nin (2014) çalışmalarında ise en fazla yazarın bulunduğu ülkenin İngiltere olduğu görülmüştür. İngiltere'yi ABD ve Kanada izlemiştir.

KAÇD makalelerinin yayımlandıkları dergiler incelendiğinde, ilk sırayı "International Review of Research in Open and Distributed Learning" (IRRODL) isimli derginin aldığı, bu dergiyi "Computers and Education"ın izlediği görülmektedir. Bu bulgu Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) araştırmasıyla da tutarlı bir sonucu ortaya koymaktadır. İlk sırayı bu derginin alması şaşırtıcı değildir çünkü bu derginin temel yayın amacı dünya çapında açık ve dağıtılmış öğrenmede özgün araştırma, kuram ve en iyi uygulamaları okurlarıyla paylaşmaktır ve temel hedef kitlesi KAÇD türünden uygulamalardır. Bu araştırmada KAÇD çalışmalarının

yayımlandığı diğer dergilerin, BJET ve “Distance Education” gibi dergiler olduğu görülmüştür. Ancak Zhu, Sari ve Lee’nin (2018) araştırmasında “Computers in Human Behavior” dergisinin de sıralamaya girdiği dikkati çekmektedir. Bu çalışmada “Computers in Human Behavior” dergisi sıralamaya girememiştir çünkü bu dergi, Web of Science veritabanında “Education & Educational Research” veya “Education, Scientific Disciplines” kategorilerinde değil, “Psychology, Experimental” ve “Psychology, Multidisciplinary” kategorilerinde taranmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın hedef kitlesi içerisinde bir dergi değildir. Ayrıca İkinci’nin (2016) TÜBİTAK ULAKBİM, SCOPUS, Bioxbio ve citefactor veritabanları taranarak gerçekleştirdiği tez çalışmasında, ilk sırayı “The Chronicle of Higher Education”, ikinci sırayı “International Review of Research in Open and Distance Learning” ve üçüncü sırayı ise “Distance Learning” dergisinin aldığı görülmüştür. İlk sırada yer alan “The Chronicle of Higher Education” isimli dergi, Web of Science veritabanında taranmadığı için bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir ancak ikinci ve üçüncü sırada yer alan dergilere ilişkin saptama, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak sıklıkla anketlerden ve görüşmelerden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemleri sırasıyla KAÇD bileşenleri, elektronik veritabanları, sosyal medya mesajları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınavlar, odak grup görüşmeleri, rubrikler, gözlemler ve log kayıtları izlemektedir. Veletsianos ve Shepherdson’ın (2016) çalışmasında ise araştırmalarda çoğunlukla birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı, bunlardan ilk sırayı izleme verilerinin yer aldığı, bu araçları daha sonra sırasıyla anketlerin, görüşmelerin ve diğer veri toplama araçlarının (testler, odak grup görüşmeleri, gözlemler vb.) izlediği ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları, izleme verileri dışında örtüşmektedir. Ayrıca Zhu, Sari ve Lee’nin (2018) yaptıkları çalışmanın veri toplama araçları bulguları da en sık kullanılan veri toplama aracının anket olduğu ortaya koymaktadır. Daha sonra sırasıyla veritabanı kayıtları, görüşmeler, tartışma forumları, sınav veya test sonuçları, gözlemler, öğrenme analitikleri ve odak grup görüşmelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları ile Zhu, Sari ve Lee’nin (2018) çalışmasının bulgularının da örtüştüğü söylenebilir.

Bu çalışmada, KAÇD araştırmalarında veri analizi yöntemi olarak en sıklıkla betimsel istatistiklerin kullanıldığı ortaya konmuştur. Bunu sırasıyla içerik analizleri, lojistik regresyon, t-testi, sosyal ağ analizi ve diğer veri analizi yöntemlerinin izlediği görölmüştür. Veletsianos ve Shepherdson'ın (2016) çalışmasında elde edilen bulgulara göre de en çok kullanılan veri analizi yöntemi betimsel istatistiklerdir. Ardından bunu izleyen veri analizi yöntemi ise korelasyona dayalı ilişkiyel yöntemlerdir. Bu durumda betimsel istatistiklerin en sıklıkla kullanılan veri analizi yöntemi olduğu söylenebilir ve her iki çalışmanın bulguları da birbirini destekler niteliktedir. Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) yaptıkları çalışmanın bulgularına göre de en çok kullanılan veri analiz yönteminin betimsel istatistikler olduğu görölmüştür. Betimsel istatistikleri, çıkarımsal istatistiklerin, içerik analizinin, sosyal ağ analizinin ve tematik analizinin izlediği belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın bulguları ile Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) yaptıkları çalışmanın bulguları birbirini destekler nitelikte görünmektedir. Çalışmalarda sıklıkla betimsel istatistiklerin kullanılmasının sebebinin KAÇD'lerin büyük sayıda öğrenci kitlelerine hizmet etmesi ve büyük kitlelerle deneye dayalı çalışmaların yapılmasının zor olması sebebiyle, genellikle anketlerden yararlanılarak tarama çalışmalarının yapılmış olmasıdır. Bu bakımdan, araştırmacıların tercih edilen bir değişkenle ilgili olarak var olan durumu ortaya koymayı hedeflediği de söylenebilir. Raffaghelli, Cucchiara ve Persico'nun (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada da, betimsel istatistiklerin diğer tüm istatistiksel yöntemlere kıyasla başı çektiğini ortaya koymuştur. Bu bulguların tümü, KAÇD'lerle ilgili araştırma alanının hala oldukça yeni olması ve bu nedenle, genel eğilimi anlamak ve araştırmacıların var olan durumu betimlemeye çalışmaları gerçeğiyle uyumludur.

Bu araştırmada, tematik içerik analizine alınan KAÇD makalelerin sadece yarısında belli bir araştırma yönteminin kullanıldığına açıkça ifade edildiği, diğer yarısında ise bu anlamda net bir ifadenin yer almadığı görölmüştür. Raffaghelli, Cucchiara ve Persico (2015) da, inceledikleri 60 makalenin 9 tanesinde yöntemin belirsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, en sıklıkla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, bunu sırasıyla karma yöntemler ile nicel araştırma yöntemlerinin, örnek olay araştırma yönteminin ve derleme çalışmalarının izlediği görölmüştür. Bu bakımdan, KAÇD makalelerinde büyük bir yöntemsel çeşitlilik dikkati çekmektedir. Gařević, Kovanović, Joksimović ve Siemens (2014) yaptıkları

çalışmalarında, KAÇD makalelerinde kullanılan yöntemsel sıralamanın, karma, nicel ve nitel şeklinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Raffaghelli, Cucchiara ve Persico'nun (2015) araştırmasında ise en fazla kullanılan araştırma yöntemi türünün teorik-kavramsal çalışmalar olduğu, bunu sırasıyla karma yöntemli çalışmaların, nicel araştırmaların, nitel araştırmaların ve tasarım tabanlı çalışmaların izlediği görülmüştür. Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter'in 2017 yılında yaptıkları çalışmada ise, KAÇD makalelerinde en sık kullanılan araştırma yönteminin *kavramsal / betimleyici / diğer* olduğu, bu yöntemi sırasıyla nicel, nitel, veri madenciliği ve analitik çalışmaları ile karma yöntemlerin izlediği görülmektedir. Bozkurt, Özdamar Keskin ve de Waard'ın (2016) çalışmalarında nicel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, karma yöntemler, alan yazın incelemesi ve diğer yöntemler şeklinde bir sıralama olduğu dikkati çekmektedir. Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) çalışmasında elde edilen bulgu ise, araştırma yöntemlerini kullanım sıklıklarına göre, nicel, karma ve nitel yöntemler şeklinde sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla, araştırma yöntemleri bakımından KAÇD'lerle ilgili yapılan içerik analizi çalışmalarının sonuçları çelişkili bulgular üretmektedir. Hiçbir çalışmanın bulgusunun örtüşmemesi ve birbirini destekler nitelikte olmaması, taramaların farklı zaman aralıklarında, farklı veritabanları üzerinde ve farklı indekslerde gerçekleştirilmiş olmasına bağlanabilir.

Araştırmalarda deneysel yöntemin kullanılmamış olması önemli bir saptama olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada bu bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Yine aynı şekilde, alan yazında yapılan farklı çalışmalarla da bu bulgu desteklenmektedir. Bunun sebebinin, kitlesel derslerde deney yapmanın güç olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca yukarıda da tartışıldığı üzere, anketlerin en sık kullanılan veri toplama aracı olması ve betimsel istatistiklerin ise en sık kullanılan veri analiz yöntemi olması, çalışmalarda deneysel yöntemle eğilimin olmadığını diğer bir göstergesidir. Araştırmacıların KAÇD çalışmalarında küçük örneklerle deney yapmak yerine, kitlesel gruplarda tarama çalışmaları yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Bu çalışmanın kapsamına giren KAÇD makalelerinin kuramsal temelleri incelendiğinde, makalelerin çoğunda belli bir kuramsal temelin ifade edilmediği görülmektedir. Bu bulgu alan yazındaki diğer saptamalarla da benzer bir sonucu ortaya koymaktadır (Bozkurt, Akgün-Özbek, & Zawacki-Richter, 2017; Bozurt,



Özdamar Keskin, & de Waard, 2016). Belli bir kuramsal temele dayandırılan makalelerin ise yoğunluklu olarak Bağlantıcılık Kuramına ve KAÇD'lerle ilgili mevcut alan yazına temellendirildiği söylenebilir. Bunların dışında Etkinlik Kuramı (Activity Theory), Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model), Planlı Davranış Kuramı (Theory of Planned Behavior) ve eleştirel postmodernizm yaklaşımı da ele alınan kuramsal temeller arasındadır. Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter'in (2017) araştırması, en sıklıkla kullanılan kuramsal temelin Bağlantıcılık Kuramı olduğunu söylemektedir ve bu saptama, bu araştırma ile benzer bir sonucu ortaya koymaktadır. Ancak diğer kuramlar çok küçük frekanslar düzeyine indiği için, farklılaşmalar mevcuttur. Yani daha az yararlanılan kuramsal temeller arasında bir tutarlılık gözlenememiştir. Bu bulgu, KAÇD'lerin felsefik olarak temelde Bağlantıcılık Kuramına temellendirilmesinden dolayı şaşırtıcı değildir.

Bu araştırmada, yıllık ortalama en çok atıf alan makalenin, Gašević, Kovanović, Joksimović ve Siemens'e (2014) ait "Where is Research on Massive Open Online Courses Headed? A Data Analysis of the MOOC Research Initiative" başlıklı makale olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Bağlantıcılık Kuramını ortaya atan kişinin George Siemens olması ve KAÇD çalışmalarının ilk kökenlerinin bu kurama temellendirilmesi bakımından şaşırtıcı değildir. Aynı zamanda, Gašević, Kovanović, Joksimović ve Siemens'in (2014) çalışmalarında da en çok atıf alan yazarın George Siemens olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter'in (2017) çalışmalarında bir bulgu olarak ortaya konan, en çok atıf alan 5 çalışma ile bu araştırmanın bulgularında ortaya konan ve en çok atıf alan 5 çalışma birbiriyle örtüşmemektedir. Bunun bir sebebinin tarama yıllarının ve tarama yapılan veritabanlarının farklılığından kaynaklanabileceği, diğer bir nedeninin ise atıf sayılarının farklı yöntemlerle belirlenmiş olabileceğidir. Bu çalışmadaki ifade edilen atıf sayıları, Web of Science veritabanının ürettiği sayılardır ancak Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter'in (2017) çalışmasında ise atıf sayılarının hangi yöntemle üretildiği açıkça ifade edilmemiştir. Aynı şekilde, bu çalışmada ulaşılan 123 makaleye Web of Science veritabanından erişilmiştir ancak Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter'in (2017) çalışmasında ise, incelenen 362 makaleye EBSCO, ERIC, Google Scholar ve Scopus veritabanlarından ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, tematik içerik analizine alınan KAÇD makalelerinin en çok 2017 yılında yapıldığı (f=42), bunu sırasıyla 2016 yılının (f=38), 2015 yılının (f=29) ve 2014 yılının (f=10) izlediğı, 2013 yılında yalnızca 2 çalışmanın olduğu grlmştr. 2018 yılında ise taramanın yapıldığı zamana bağlı olarak sadece 2 çalışma analize dâhil edilmiştir. Liyanagunawardena, Adams ve Williams (2013) tarafından yapılan ve 45 hakemli makalenin incelendiğı çalışmada, 2008'den 2012'ye doğru hızlı bir artışın olduğu, İkinci'nin (2016) yapmış olduğu tez çalışmasında da, 2009 yılından 2014 yılına doğru sürekli bir artışın olduğu dikkati çekmektedir. Ebben ve Murphy'nin (2014) alışmasında da, 2009 ve 2013 yılları arasındaki 25 makale incelenmiş, yıllara göre bir artışın olduğuna grlmştr. Söz konusu doğrusal artışlar, alan yazında belli bir bilgi birikiminin oluşmaya başladığının göstergesidir.

Bu araştırma kapsamında incelenen araştırmalarda en sık ele alınan konunun KAÇD'lerin tasarım süreçlerine ait olduğu dikkati çekmiş, bu kategoriye sırasıyla KAÇD'leri tamamlama veya terk etme oranları, KAÇD'lere katılım ve öğrenen / ğretmen deneyimleri / görüşler konusunun izlediğı grlmştr. Diğer ele alınan konular ise sırasıyla KAÇD'lerde etkileşim - iletişim, KAÇD'lerin kalitesi ve etkililiği ile KAÇD çalışmalarında eğilimler olarak belirlenmiştir. Liyanagunawardena, Adams ve Williams'ın (2013) yaptıkları çalışmada, tasarım süreçlerine olmasa da, öğrenen / ğretmen deneyimlerine ilişkin bulgular olduğu görülmektedir. Sa'don, Alias ve Ohshima'nın 2014 yılında yaptıkları çalışmada ise, yükseköğretim kurumlarında kullanılan KAÇD'lerde görülen araştırma eğilimlerine bakılmıştır. En fazla araştırılan konuların sırasıyla, pedagoji, değerlendirme - akreditasyon, bağlılık - motivasyon, bilgi paylaşımı, kültürel çeşitlilik, teknoloji, sosyal etkileşim, KAÇD'lerde katılımcıların kalmaları, öğrenme analitikleri ve politika ile ğretim tasarımı olduğu grlmştr. Raffaghelli, Cucchiara ve Persico'nun (2015) yaptıkları çalışmanın bulgularına göre KAÇD'lerde öğrenme süreçlerinin en sık ele alınan konu olduğu, bunu sırasıyla, KAÇD'lerde öğrenme için tasarım, KAÇD pedagojisi, kurumsal gelişim için KAÇD'ler ve KAÇD'lerin eğitim teknolojisine katkıları, KAÇD'lerde öğretme süreçleri, KAÇD çalışmalarına yöntemsel yaklaşımlar, alan yazın taramaları ve KAÇD'ler için teknolojik araçlar kategorilerinin izlediğı ortaya çıkmıştır. Her ne kadar araştırmalarda kategorizasyon noktasında bir tutarlılık görülmese de, araştırmaların temel

konularının büyük oranda ortaklaştığı söylenebilir. KAÇD'lerin tamamlanma, terk etme oranları, bu ortamlara katılım, bu ortamlardaki öğrenci, öğretmen deneyimleri, etkileşimleri ve görüşleri, söz konusu ortamların kullanımına ilişkin çıkarımlar ile bu ortamların etkililiğe ilişkin bulgular en sık çalışılan konulardır. Araştırmalardaki eğilimlerinin ise en az çalışılan konular arasında olduğu söylenebilir ve bu saptama Raffaghelli, Cucchiara ve Persico (2015) ile Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) çalışmalarıyla da desteklenmektedir. Bu bulgunun sebebi, konu alanın henüz yeni olmasından ve ancak 10 yıllık bir bilgi birikimini barındırmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmalarda ele alınan konular bir araya getirilerek daha bütüncül olarak incelendiğinde, 4 kategorinin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenen / öğretmen odaklı makalelerin en yoğun kategori olduğu dikkati çekmektedir. Bunu KAÇD tasarımı odaklı makaleler, KAÇD'lerin kalitesi ve etkililiği ile ilgili makaleler ve son olarak KAÇD çalışmalarındaki eğilimleri ortaya koyan makalelerin yer aldığı kategori izlemektedir. Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) yaptıkları çalışmada öğrenci odaklı (student-focused), tasarım odaklı (design-focused), bağlam ve etki odaklı (context and impact), diğer (others) ve öğretmen odaklı (instructor focused) olmak üzere sırasıyla beş grubun bulunduğu görülmektedir. Zhu, Sari ve Lee'nin (2018) çalışmasındaki öğrenen odaklı ve öğretmen odaklı kategorileri ikiye ayrılmış durumdadır. Bu iki kategori birikimli olarak yine en büyük kitleyi ortaya koymaktadır. Bu bakımdan her iki çalışmanın bulgularının tutarlı olduğu söylenebilir.

## **Öneriler**

1. Bu araştırmada, KAÇD çalışmalarının çoğunlukla üniversite öğrencileriyle veya KAÇD eğitimcileriyle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda K-12 seviyesinde KAÇD'lerle ilgili olarak yeterli bilgi birikimi yoktur. Buradan hareketle gelecek araştırmalarda K-12 seviyesinde (en azından lise kesiminde) yeni KAÇD araştırmaları yürütülebilir. Yapı gereği yetişkin eğitime daha uygun olan KAÇD'lerin, yine de, K-12 seviyesinde uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin daha çok görgül araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmaların öğretmenler veya öğrenciler penceresinden yürütülmesinin önemli saptamalar üretebileceği ileri sürülebilir.

2. Bu araştırmada, Pilli ve Admiraal (2016) tarafından ortaya konan açıklık ve kitlesellik durumlarına göre KAÇD sınıflamasının ilk çeyreğine karşılık gelen KAÇD'lerle araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu eyrek küçük ölçekli ve daha az açık olan KAÇD'ler ile ilgilidir ve 200-500 öğrenen ile sınırlıdır. Buradan hareketle, daha büyük lekli KAÇD'lerle araştırmalar yapılabilir. Özellikle Dünya geneline yayılmış, pek çok ülke ve hatta kıtadan katılımcısı olan KAÇD'lerde yapılacak tarama çalışmalarının daha kapsayıcı ve kültürlerarası kıyaslamaya olanak sağlayan sonuçlar ortaya koyacağı açıktır.

3. Bu araştırmada KAÇD araştırmalarında genellikle kuramsal temellerin vurgulanmadığı bulgusuna ulaşılmış, bu bulgu alan yazınla da desteklenmiştir. Buradan hareketle araştırmacıların çalışmalarında hangi kuramsal temeli dikkate aldıklarını vurgulamaları, sonuçların doğurgularının daha iyi okunabilmesine olanak tanıyacaktır. Araştırmacıların çalışmalarına hangi bakış açısından yaklaştıklarının bilinmesi, okurlar için de daha anlamlı ve aydınlatıcı olacaktır.

4. Araştırmalarda genellikle tarama türünden görgül çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak betimsel istatistiklerin kullanılması da şaşırtıcı bir sonuç olarak görülmemektedir. Buradan hareketle, KAÇD araştırmalarına yönelik daha çok kestirimsel çalışmaya ihtiyaç vardır. Büyük kitlelerle deneysel çalışma yapılması elbette mümkün görülmemektedir ama populyondan örneklem çekilerek, yine de deneysel çalışmalar tasarlanabilir. İyi kurgulanan ve desenlenen deneysel çalışmaların, tarama türündeki çalışmalara göre daha güçlü istatistiklerle, daha kesin sonuçlar söyleyebileceği düşünülmektedir.

5. KAÇD çalışmalarının 5'de 1'inin tasarım nitelikli çalışmalar olduğu grlmştr. Burada tasarımdan kastedilenin KAÇD'lerin tasarlanması süreci olduğu bilinmektedir. Ancak bu tasarım sürecinde ğretim tasarımı ilkelerinin izlenip izlenmediğine ilişkin daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır.

6. Son olarak bu araştırmanın tarama sürecine dâhil edilen KAÇD çalışmaların çoğunluğunun henüz hiç atif almamasından hareketle, alan yazında daha nitelikli araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

## Kaynaklar

- Alario-Hoyos, C., Muñoz-Merino, P. J., Pérez-Sanagustín, M., Delgado Kloos, C., & Parada, G. H. A. (2016). Who are the top contributors in a MOOC? Relating participants' performance and contributions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 232-243. doi: 10.1111/jcal.12127
- Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (MOOCs): The case for hybrid design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 39-61. doi: 10.19173/irrodl.v16i6.2185
- Aydın, M. (2016). *İHAK (MOOC) sunmanın öğretim üyeleri ve kurum açısından çıktılarının incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon.
- Baggaley, J. (2013). MOOC rampant. *Distance Education*, 34(3), 368-378. doi: 10.1080/01587919.2013.835768
- Baggaley, J. (2014). MOOC postscript. *Distance Education*, 35(1), 126-132. doi: 10.1080/01587919.2013.876142
- Bilgeiş (2019). Hakkımızda. <https://bilgeis.net/tr/page/sayfalar/13/hakkimizda> adresinden erişilmiştir.
- Bilgi MBA (2019). *e-MBA programının yapısı*. <https://mba.bilgi.edu.tr/tr/e-mba/programin-yapisi/> adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2015). *Kitlesele açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., & Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and patterns in Massive Open Online Courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 118-146. doi: 10.19173/irrodl.v18i5.3080

- Bozkurt, A., Özdamar Keskin, N., & de Waard, I. (2016). Research trends in massive open online course (MOOC) theses and dissertations: Surfing the tsunami wave. *Open Praxis*, 8(3), 203-221. doi: 10.5944/openpraxis.8.3.287
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Carr, N. (2012, September 27). The crisis in higher education, 3. MIT Technology Review. <http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-in-higher-education/> adresinden erişilmiştir.
- Chen, Y.-H., & Chen, P.-J. (2015). MOOC study group: Facilitation strategies, influential factors, and student perceived gains. *Computers & Education*, 86, 55-70. doi: 10.1016/j.compedu.2015.03.008
- Colvin, K. F., Champaign, J., Liu, A., Zhou, Q., Fredericks, C., & Pritchard, D. E. (2014). Learning in an introductory physics MOOC: All cohorts learn equally, including an on-campus class. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 263-282. doi: 10.19173/irrodl.v15i4.1902
- Conole, G. (2015). Designing effective MOOCs. *Educational Media International*, 52(4), 239-252. doi: 10.1080/09523987.2015.1125989
- Czerniewicz, L., Deacon, A., Glover, M., & Walji, S. (2017). MOOC-making and open educational practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 81-97. doi: 10.1007/s12528-016-9128-7
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde teknoloji kullanım sürdürülebilirliği üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 225-253. doi: 10.15390/EB.2015.4175
- de Barba, P. G., Kennedy, G. E., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 218-231. doi: 10.1111/jcal.12130

- Drake, J. R., O'Hara, M., & Seeman, E. (2015). Five principles for MOOC design: With a case study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 125-143. doi: 10.28945/2250
- Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 129, 48-60. doi: 10.1016/j.compedu.2018.10.019
- Demiraslan Çevik, Y. (2015). Yeni (?) bir öğrenme kuramı olarak bağlantıcılık. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde *Eğitim teknolojileri okumaları 2015*, (9. Bölüm, ss. 177-194). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Dillahunt, T., Wang, Z., & Teasley, S. D. (2014). Democratizing higher education: Exploring MOOC use among those who cannot afford a formal education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 15(5), 177-196. doi: 10.19173/irrodl.v15i5.1841
- Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review, Special Issue-2013*. <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dunaway, M. K. (2011). Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review*, 39(4), 675-685. doi: 10.1108/00907321111186686
- Ebben, M., & Murphy, J. S. (2014). Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 328-345. doi: 10.1080/17439884.2013.878352
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education, and open learning. *Distance Education*, 16(2), 241-255. doi: 10.1080/0158791950160206
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (Massive Open Online Course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Evans, S., & Myrick, J. G. (2015). How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses. *Distance Education*, 36(3), 295-311. doi: 10.1080/01587919.2015.1081736
- Fini, A. (2009). The technological dimension of a Massive Open Online Course: The case of the CCK08 course tools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5), 1-26.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed). New York: McGraw-Hill.
- Gašević, D., Kovanović, V., Joksimović, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC research initiative. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 134-176.
- Hone, K. S., & El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98(July 2016), 157-168. doi: 10.1016/j.compedu.2016.03.016
- Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83-91. doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.019
- İkinci, A. S. (2016). *The salient components of Massive Open Online Courses (MOOCs) as revealed in scholarly publications*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Karadeniz, A. (2016). *Kitleli açık ve uzaktan öğrenmede başarının açık uçlu sorularla ölçülmesine yönelik bir sistemin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir.
- Knox, J. (2014). Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177. doi: 10.1080/01587919.2014.917704



- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144. doi: 10.5455/jmood.20150920115439
- Kip Kayabaş, B., & Mutlu, M. E. (2013). Kitlesel açık çevrimiçi derslerin Anadolu Üniversitesinde uygulanabilirliği. *Akademik Bilişim 2013 – XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 23-25 Ocak 2013, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kip Kayabaş, B. (2017). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin davranış ve tercihleri ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Li, N., Verma, H., Skevi, A., Zufferey, G., Blom, J., & Dillenbourg, P. (2014). Watching MOOCs together: investigating co-located MOOC study groups. *Distance Education*, 35(2), 217-233. doi: 10.1080/01587919.2014.917708
- Lin, C.-H., & Zhang, Y. (2014). MOOCs and Chinese language education. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 5(2), 49-65.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227. doi: 10.19173/irrodl.v14i3.1455
- Liyanagunawardena, T. R., Lundqvist, K. Ø., & Williams, S. A. (2015). Who are with us: MOOC learners on a FutureLearn course. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 557-569. doi:10.1111/bjet.12261
- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 140-159.
- Marques, J. A. (2013). Short history of MOOCs and distance learning. *MOOC News & Reviews*. <http://mooconewsandreviews.com/a-short-history-of-moocs-and-distancelearning> adresinden erişilmiştir.

- Naidu, S. (2019). The idea of open education. *Distance Education*, 40(1), 1-4. doi: 10.1080/01587919.2018.1564622
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ongulu, S., Aktürk, H., Şahin, Ç., Hanoğlu E., & Dinçer, K. (2016). Kitlesele açık çevrimiçi ders ortamları (MOOCs- Massive Open Online Courses). *Akademik Bilişim 2016 Konferansı*, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özkul, A. E. (2009). Türkiye’de açık ve uzaktan yükseköğretim. T. Çelik, & İ. Tekeli (Edt.) içinde. *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi II (1961-2007)*. (ss. 677-741). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Bilim ve Düşün Dizisi No. 19.
- Özkul, A. E., & Aydın, C. H. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmaları. K. Çağıltay, & Y. Gökteş (Edt.) içinde. *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar ve eğilimler*. (ss.633-654). Ankara: Pegem Akademi.
- Pilli, O., & Admiraal, W. (2016). A taxonomy of massive open online courses. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 223-240.
- Raffaghelli, J. E., Cucchiara, S., & Persico, D. (2015). Methodological approaches in MOOC research: Retracing the myth of Proteus. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 488-509. doi:10.1111/bjet.12279
- Rayyan, S., Fredericks, C., Colvin, K. F., Liu, A., Teodorescu, R., Barrantes, A., Pawl, A., Seaton, D. T., & Pritchard, D. E. (2016). A MOOC based on blended pedagogy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 190-201. doi: 10.1111/jcal.12126
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 3. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ982976.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sa’don, N. F., Alias, R. A., & Ohshima, N. (2014). Nascent research trends in MOOCs in higher educational institutions: A systematic literature review. 2014 *International Conference on Web and Open Access to Learning (ICWOAL)*, 25-27 November 2014, Dubai, United Arab Emirates.

- Salmon, G., Gregory, J., Dona, K. L., & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542-556. doi:10.1111/bjet.12256
- Sanchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2014, March). MOOCs gone wild. Paper presented at the 8<sup>th</sup> *International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain.
- Sanchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2016). How could MOOCs become accessible? The case of edX and the future of inclusive online learning. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 55-81.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2015). Çevrim-içi öğrenmeye yeni bir bakış açısı: Kitleleşmiş açık çevrimiçi dersler. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde *Eğitim teknolojileri okumaları 2015*, (26. Bölüm, ss. 525-538). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Schuer, R., Gil-Jaurena, I., Aydın, C. H., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M., Jansen, D., & Teixeira, A. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 20-38. doi: 10.19173/irrodl.v16i6.2153
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110(July 2017), 35-50. doi: 10.1016/j.compedu.2017.03.003
- Siemens, G. (2005a). *Connectivism: Learning as Network-Creation*. <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm> adresinden erişilmiştir.
- Siemens, G. (2005b). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) adresinden erişilmiştir.

- Siemens, G., & Downes, S. (2008). Connectivism & Connective Knowledge. [http://connect.downes.ca/archive/08/09\\_08\\_thedaily.htm](http://connect.downes.ca/archive/08/09_08_thedaily.htm) adresinden erişilmiştir.
- Siemens, G. & Tittenberger, P. (2009). Handbook of emerging technologies for learning. [http://www.aps.edu/educational-technology/documents/handbook-of-emerging-technologies-for-learning/at\\_download/file](http://www.aps.edu/educational-technology/documents/handbook-of-emerging-technologies-for-learning/at_download/file) adresinden erişilmiştir.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. (4<sup>th</sup> Ed.). Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- UNESCO (2019). *What are open educational resources (OERs)?* <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> adresinden erişilmiştir.
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2015). Who studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC research and its changes over time. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 1-17. doi: 10.19173/irrodl.v16i3.2202
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A systematic analysis and synthesis of the empirical MOOC literature published in 2013-2015. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 198-221. doi: 10.19173/irrodl.v17i2.2448
- Watson, S. L., Loizzo, J., Watson, W. R., Mueller, C., Lim, J., & Ertmer, P. A. (2016). Instructional design, facilitation, and perceived learning outcomes: An exploratory case study of a human trafficking MOOC for attitudinal change. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 1273-1300. doi: 10.1007/s11423-016-9457-2

- Watson, W. R., Kim, W., & Watson S. L. (2016). Learning outcomes of a MOOC designed for attitudinal change: A case study of an animal behavior and welfare MOOC. *Computers & Education*, 96, 83-93. doi: 10.1016/j.compedu.2016.01.013
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2015). A usability evaluation of a blended MOOC environment: An experimental case study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 69-93. doi: 10.19173/irrodl.v16i2.2032
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. JISC *Cetis (Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards) (A White Paper)*, 1-21. [https://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs\\_SFA\\_Reitor/2013\\_MOOCs-and-Open-Education.pdf](https://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Reitor/2013_MOOCs-and-Open-Education.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yuan, L. (2015). MOOCs and open education timeline (updated!). <http://blogs.cetis.org.uk/cetisli/2015/05/11/moocs-and-open-education-timeline-updated/> adresinden erişilmiştir.
- Zhu, M., Sari, A., & Lee, M. M. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39. doi: 10.1016/j.iheduc.2018.01.002

## EK-A: Tematik İçerik Analizi Kapsamına Alınan Makaleler

- 1- Ebben, M., & Murphy, J. S. (2014). Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 328-345. doi: 10.1080/17439884.2013.878352
- 2- Baggaley, J. (2013). MOOC rampant. *Distance Education*, 34(3), 368-378. doi: 10.1080/01587919.2013.835768
- 3- Knox, J. (2014). Digital culture clash: “massive” education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177. doi: 10.1080/01587919.2014.917704
- 4- Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83-91. doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.019
- 5- Li, N., Verma, H., Skevi, A., Zufferey, G., Blom, J., & Dillenbourg, P. (2014). Watching MOOCs together: investigating co-located MOOC study groups. *Distance Education*, 35(2), 217-233. doi: 10.1080/01587919.2014.917708
- 6- Gašević, D., Kovanović, V., Joksimović, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC research initiative. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 134-176.
- 7- MacDonald, P., & Ahern, T. C. (2015). Exploring the instructional value and worth of a MOOC. *Journal of Educational Computing Research*, 52(4), 496–513. doi: 10.1177/0735633115571927
- 8- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110(July 2017), 35-50. doi: 10.1016/j.compedu.2017.03.003
- 9- Baggaley, J. (2014). MOOC postscript. *Distance Education*, 35(1), 126-132. doi: 10.1080/01587919.2013.876142

- 10- Hone, K. S., & El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98(July 2016), 157-168. doi: 10.1016/j.compedu.2016.03.016
- 11- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 140-159.
- 12- de Barba, P. G., Kennedy, G. E., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 218-231. doi: 10.1111/jcal.12130
- 13- Pursel, B. K., Zhang, L., Jablokow, K. W., Choi, G. W., & Velegol, D. (2016). Understanding MOOC students: Motivations and behaviours indicative of MOOC completion. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 202-217. doi: 10.1111/jcal.12131
- 14- Watson, S. L., Watson, W. R., Yu, J. H., Alamri, H., & Mueller, C. (2017). Learner profiles of attitudinal learning in a MOOC: An explanatory sequential mixed methods study. *Computers & Education*, 114, 274-285. doi: /10.1016/j.compedu.2017.07.005
- 15- Chen, Y.-H., & Chen, P.-J. (2015). MOOC study group: Facilitation strategies, influential factors, and student perceived gains. *Computers & Education*, 86, 55-70. doi: 10.1016/j.compedu.2015.03.008
- 16- Watson, W. R., Kim, W., & Watson S. L. (2016). Learning outcomes of a MOOC designed for attitudinal change: A case study of an Animal Behavior and Welfare MOOC. *Computers & Education*, 96, 83-93. doi: 10.1016/j.compedu.2016.01.013
- 17- Raffaghelli, J. E., Cucchiara, S., & Persico, D. (2015). Methodological approaches in MOOC research: Retracing the myth of Proteus. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 488-509. doi:10.1111/bjet.12279
- 18- Liyanagunawardena, T. R., Lundqvist, K. Ø., & Williams, S. A. (2015). Who are with us: MOOC learners on a FutureLearn course. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 557-569. doi:10.1111/bjet.12261

- 19- Robinson, A. C., Kerski, J., Long, E. C., Luo, H., DiBiase, D., & Lee, A. (2015). Maps and the geospatial revolution: Teaching a massive open online course (MOOC) in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(1), 65-82. doi: 10.1080/03098265.2014.996850
- 20- Drachsler, H., & Kalz, M. (2016). The MOOC and learning analytics innovation cycle (MOLAC): A reflective summary of ongoing research and its challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 281-290. doi: 10.1111/jcal.12135
- 21- Dillahunt, T., Wang, Z., & Teasley, S. D. (2014). Democratizing higher education: Exploring MOOC use among those who cannot afford a formal education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 15(5), 177-196. doi: 10.19173/irrodl.v15i5.1841
- 22- Watson, S. L., Loizzo, J., Watson, W. R., Mueller, C., Lim, J. & Ertmer, P. A. (2016). Instructional design, facilitation, and perceived learning outcomes: An exploratory case study of a human trafficking MOOC for attitudinal change. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 1273-1300. doi: 10.1007/s11423-016-9457-2
- 23- Rayyan, S., Fredericks, C., Colvin, K. F., Liu, A., Teodorescu, R., Barrantes, A., Pawl, A., Seaton, D. T., & Pritchard, D. E. (2016). A MOOC based on blended pedagogy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 190-201. doi: 10.1111/jcal.12126
- 24- Salmon, G., Gregory, J., Dona, K. L., & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542-556. doi:10.1111/bjet.12256
- 25- Zhang, Q., Peck, K. L., Hristova, A., Jablokow, K. W., Hoffman, V., Park, E., & Bayeck, R. Y. (2016). Exploring the communication preferences of MOOC learners and the value of preference-based groups: Is grouping enough?. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 809-837. doi: 10.1007/s11423-016-9439-4



- 26- Alario-Hoyos, C., Muñoz-Merino, P. J., Pérez-Sanagustín, M., Delgado Kloos, C., & Parada, G. H. A. (2016). Who are the top contributors in a MOOC? Relating participants' performance and contributions. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(3), 232-243. doi: 10.1111/jcal.12127
- 27- Formanek, M., Wenger, M. C., Buxner, S. R. Impey, C. D., & Sonam, T. (2017). Insights about large-scale online peer assessment from an analysis of an astronomy MOOC. *Computers & Education, 113*, 243-262. doi: 10.1016/j.compedu.2017.05.019
- 28- Kellogg, S., & Edelman, A. (2015). Massively open online course for educators (MOOC-Ed) network dataset. *British Journal of Educational Technology, 46*(5), 977-983. doi: 10.1111/bjet.12312
- 29- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2015). A usability evaluation of a blended MOOC environment: An experimental case study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(2), 69-93. doi: 10.19173/irrodl.v16i2.2032
- 30- Lokey-Vega, A. (2014). Grab a MOOC by the horns. *Educational Leadership, 71*(8), 61-64.
- 31- Evans, S., & Myrick, J. G. (2015). How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses. *Distance Education, 36*(3), 295-311. doi: 10.1080/01587919.2015.1081736
- 32- Ashton, S., & Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education, 36*(3), 312-334. doi: 10.1080/01587919.2015.1081733
- 33- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2015). Who studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC research and its changes over time. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(3), 1-17. doi: 10.19173/irrodl.v16i3.2202
- 34- Knox, J. (2016). Posthumanism and the MOOC: opening the subject of digital education. *Studies in Philosophy and Education, 35*(3), 305-320. doi: 10.1007/s11217-016-9516-5

- 35- Colvin, K. F., Champaign, J., Liu, A., Zhou, Q., Fredericks, C., & Pritchard, D. E. (2014). Learning in an introductory physics MOOC: All cohorts learn equally, including an on-campus class. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 263-282. doi: 10.19173/irrodl.v15i4.1902
- 36- Schuwer, R., Gil-Jaurena, I., Aydin, C. H., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M., Jansen, D., & Teixeira, A. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 20-38. doi: 10.19173/irrodl.v16i6.2153
- 37- Rieber, L. P. (2017). Participation patterns in a massive open online course (MOOC) about statistics. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1295-1304. doi: 10.1111/bjet.12504
- 38- Buchem, I., Merceron, A., Kreutel, J., Haesner, M., & Steinert, A. (2015). Wearable enhanced learning for healthy ageing: Conceptual framework and architecture of the "fitness MOOC". *Interaction Design and Architecture(s) - IxD&A*, 24, 111-124.
- 39- Dron, J., & Ostashewski, N. (2015). Seeking connectivist freedom and instructivist safety in a MOOC. *Educación XX1*, 18(2), 51-76. doi: 10.5944/educXX1.18.2.13464
- 40- Espinosa, B. J. G., Sepúlveda, G. C. T., & Montoya, M. S. R. (2015). Self-motivation challenges for student involvement in the open educational movement with MOOC. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 91-103. doi 10.7238/rusc.v12i1.2185
- 41- Woodgate, A., Macleod, H., Scott, A.-M., & Haywood, J. (2015). Differences in online study behaviour between sub-populations of MOOC learners. *Educación XX1*, 18(2), 147-163. doi: 10.5944/educXX1.13461
- 42- Jiang, S., Williams, A. E., Warschauer, M., He, W., & O'Dowd, D. K. (2014). Influence of incentives on performance in a pre-college biology MOOC. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 99-112. doi: 10.19173/irrodl.v15i5.1858

- 43- Engle, D., Mankoff, C., & Carbrey, J. (2015). Coursera's introductory human physiology course: Factors that characterize successful completion of a MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 46-68. doi: 10.19173/irrodl.v16i2.2010
- 44- Tawfik, A. A., Reeves, T. D., Stich, A. E., Gill, A., Hong, C., McDade, J., Pillutla, V. S., Zhou, X., & Giabbanelli, P. J. (2017). The nature and level of learner-learner interaction in a chemistry massive open online course (MOOC). *Journal of Computing in Higher Education*, 29(3), 411-431. doi: 10.1007/s12528-017-9135-3
- 45- Guo, P. (2017). MOOC and SPOC, which one is better?. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5961-5967. doi: 10.12973/eurasia.2017.01044a
- 46- Wise, A. F., Cui, Y., Jin, W., & Vytasek, J. (2017). Mining for gold: Identifying content-related MOOC discussion threads across domains through linguistic modeling. *Internet and Higher Education*, 32, 11-28. doi: 10.1016/j.iheduc.2016.08.001
- 47- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A systematic analysis and synthesis of the empirical MOOC literature published in 2013-2015. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 198-221. doi: 10.19173/irrodl.v17i2.2448
- 48- Czerniewicz, L., Deacon, A., Glover, M., & Walji, S. (2017). MOOC-making and open educational practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 81-97. doi: 10.1007/s12528-016-9128-7
- 49- Zhang, J., Skryabin, M., & Song, X. (2016). Understanding the dynamics of MOOC discussion forums with simulation investigation for empirical network analysis (SIENA). *Distance Education*, 37(3), 270-286. doi: 10.1080/01587919.2016.1226230
- 50- Li, Y., Zhang, M., Bonk, C. J., & Guo, Y. (2015). Integrating MOOC and flipped classroom practice in a traditional undergraduate course: Students' experience and perceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(6), 4-10. doi: 10.3991/ijet.v10i6.4708

- 51- Najafi, H., Evans, R., & Federico, C. (2014). MOOC integration into secondary school courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 306-322. doi: 10.19173/irrodl.v15i5.1861
- 52- Sitzman, K. L., Jensen, A., & Chan, S. (2016). Creating a global community of learners in nursing and beyond: Caring science, mindful practice MOOC. *Nursing Education Perspectives*, 37(5), 269-274. doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000062
- 53- Gynther K, (2016). Design framework for an adaptive MOOC enhanced by blended learning: Supplementary training and personalized learning for teacher professional development. *The Electronic Journal of e-Learning*, 14(1), 15-30.
- 54- Liu, M., McKelroy, E., Kang, J., Harron, J., & Liu, S. (2016). Examining the use of Facebook and Twitter as an additional social space in a MOOC. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 14-26. doi: 10.1080/08923647.2016.1120584
- 55- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Wosnitza, M., & Schroeder, U. (2015). A cluster analysis of MOOC stakeholder perspectives. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 74-90. doi: 10.7238/rusc.v12i1.2253
- 56- Zhang, M., Yin, S., Luo, M., & Yan, W. (2017). Learner control, user characteristics, platform difference, and their role in adoption intention for MOOC learning in China. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 114-133. doi: 10.14742/ajet.2722
- 57- Alexandron, G., Ruipérez-Valiente, J. A., Chen, Z., Munoz-Merino, P. J., Pritchard, D. E. (2017). Copying@Scale: Using harvesting accounts for collecting correct answers in a MOOC. *Computers & Education*, 108, 96-114. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.015
- 58- Drake, J. R., O'Hara, M., & Seeman, E. (2015). Five principles for MOOC design: With a case study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 125-143. doi: 10.28945/2250

- 59- Pérez-Sanagustín, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Kloos, C. D., & Rayyan, S. (2017). H-MOOC framework: reusing MOOCs for hybrid education. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 47-64. doi: 10.1007/s12528-017-9133-5
- 60- Veletsianos, G. (2017). Toward a generalizable understanding of Twitter and social media use across MOOCs: Who participates on MOOC hashtags and in what ways?. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 65-80. doi: 10.1007/s12528-017-9131-7
- 61- Jansen, D., Schuwer, R., Teixeira, A., & Aydın, C. H. (2015). Comparing MOOC adoption strategies in Europe: Results from the HOME project survey. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16(6), 116-136. doi: 10.19173/irrodl.v16i6.2154
- 62- Huang, J. (2017). Phenomenography-based study on MOOC deep learning mode. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7599-7604. doi: 10.12973/ejmste/80304
- 63- Watson, S. L., Watson, W. R., Richardson, J., & Loizzo, J. (2016). Instructor's use of social presence, teaching presence, and attitudinal dissonance: A case study of an attitudinal change MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 54-74. doi: 10.19173/irrodl.v17i3.2379
- 64- Jones, K. M. L., Stephens, M., Branch-Mueller, J. L., & de Groot, J. (2016). Community of practice or affinity space: A case study of a professional development MOOC. *Education for Information*, 32(1), 101-119. doi: 10.3233/EFI-150965
- 65- Allione, G., & Stein, R. M. (2016). Mass attrition: An analysis of drop out from principles of microeconomics MOOC. *The Journal of Economic Education*, 47(2), 174-186. doi: 10.1080/00220485.2016.1146096
- 66- Milligan, C., & Littlejohn, A. (2017). Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 92-102. doi: 10.19173/irrodl.v18i2.3033

- 67- Castaño-Muñoz, J., Kreijns, K., Kalz, M., & Punie, Y. (2017). Does digital competence and occupational setting influence MOOC participation? Evidence from a cross-course survey. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 28-46. doi: 10.1007/s12528-016-9123-z
- 68- Berman, A. H., Biguet, G., Stathakarou, N., Westin-Hägglöf, B., Jeding, K., McGrath, C., Zary, N., & Kononowicz, A. A. (2017). Virtual Patients in a Behavioral Medicine Massive Open Online Course (MOOC): A Qualitative and Quantitative Analysis of Participants' Perceptions. *Academic Psychiatry*, 41(5), 631-641. doi: 10.1007/s40596-017-0706-4
- 69- Meek, S. E. M., Blakemore, L., & Marks, L. (2017). Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participation and performance in formative peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 1000-1013. doi: 10.1080/02602938.2016.1221052
- 70- Bozkurt, A., Özdamar Keskin, N., & de Waard, I. (2016). Research trends in massive open online course (MOOC) theses and dissertations: Surfing the tsunami wave. *Open Praxis*, 8(3), 203-221. doi: 10.5944/openpraxis.8.3.287
- 71- Tang, S. (2017). Learning mechanism and function characteristics of MOOC in the process of higher education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12), 8067-8072. doi: 10.12973/ejmste/80769
- 72- Zhuo, C., & Xiaoming, D. (2017). An applicable way of teaching quality evaluation based on MOOC platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(3), 57-67. doi: 10.3991/ijet.v12i03.6421
- 73- Kurşun, E. (2016). Does formal credit work for MOOC-like learning environments?. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 75-91. doi: 10.19173/irrodl.v17i3.2403
- 74- Zhang, J., Perris, K., Zheng, Q., & Chen, L. (2015). Public response to "the MOOC movement" in China: Examining the time series of microblogging. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16(5), 144-160. doi: 10.19173/irrodl.v16i5.2244

- 75- Erwen, Z., & Wenming, Z. (2017). Construction and application of MOOC-based college English micro lesson system. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(2), 155-165. doi: 10.3991/ijet.v12i02.6374
- 76- Mackness, J., Bell, F., & Funes, M. (2016). The rhizome: A problematic metaphor for teaching and learning in a MOOC. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2016, 32(1), 78-91. doi: 10.14742/ajet.2486
- 77- Sunar, A. S., White, S., Abdullah, N. A., & Davis, H. C. (2017). How learners' interactions sustain engagement: A MOOC case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(4), 475-487. doi: 10.1109/TLT.2016.2633268
- 78- Pasha, A., Abidi, S. H., & Ali, S. (2016). Challenges of offering a MOOC from an LMIC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 221-228. doi: 10.19173/irrodl.v17i6.2696
- 79- Bayeck, R. Y. (2016). Exploratory study of MOOC learners' demographics and motivation: The case of students involved in groups. *Open Praxis*, 8(3), 223-233. doi: 10.5944/openpraxis.8.3.282
- 80- Oakley, B., Poole, D., & Nestor, M. (2016). Creating a sticky MOOC. *Online Learning*, 20(1), 13-24. doi: 10.24059/olj.v20i1.731
- 81- Howarth, J. P., D'Alessandro, S., Johnson, L., & White, L. (2016). Learner motivation for MOOC registration and the role of MOOCs as a university 'taster'. *International Journal of Lifelong Education*, 35(1), 74-85. doi: 10.1080/02601370.2015.1122667
- 82- Lee, Y., & Rofe, J. S. (2016). Paragogy and flipped assessment: Experience of designing and running a MOOC on research methods. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 31(2), 116-129. doi: 10.1080/02680513.2016.1188690
- 83- de Lima, M., & Zorrilla, M. (2017). Social networks and the building of learning communities: An experimental study of a social MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1), 40-63. doi: 10.19173/irrodl.v18i1.2630

- 84- Poce, A., Agrusti, F., & Re, M. R. (2017). MOOC design and heritage education. Developing soft and work-based skills in higher education students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 97-107. doi: 10.20368/1971-8829/1385
- 85- Watson, S. L., Watson, W. R., Janakiraman, S., & Richardson, J. (2017). A team of instructors' use of social presence, teaching presence, and attitudinal dissonance strategies: An animal behaviour and welfare MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 68-91. Doi: 10.19173/irrodl.v18i2.2663
- 86- Curinga, M. X. (2016). The MOOC and the multitude. *Educational Theory*, 66(3), 369-387. doi: 10.1111/edth.12171
- 87- Watson, S. L., & Kim, W. (2016). Enrolment purposes, instructional activities, and perceptions of attitudinal learning in a human trafficking MOOC. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 31(3), 273-287. doi: 10.1080/02680513.2016.1230845
- 88- Costa-jussà, M. R., Formiga, L., Torrillas, O., Petit, J., & Fonollosa, J. A. R. (2015). A MOOC on approaches to machine translation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 174-205. doi: 10.19173/irrodl.v16i6.2145
- 89- Bayeck, R. Y., Hristova, A., Jablokow, K. W., & Bonafini, F. (2018). Exploring the relevance of single-gender group formation: What we learn from a massive open online course (MOOC). *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 88-100. doi: 10.1111/bjet.12528
- 90- Meyer, R., Gaskill, M., & Vu, P. (2015). Rating user interface and universal instructional design in MOOC course design. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2), 62-74.
- 91- Mutawa, A. M. (2017). It is time to MOOC and SPOC in the Gulf Region. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1651-1671. doi: 10.1007/s10639-016-9502-0



- 92- Tahiri, J. S., Bennani, S., & Idrissi, M. K. (2017). diffMOOC: Differentiated learning paths through the use of differentiated instruction within MOOC. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(3), 197-218. doi: 10.3991/ijet.v12i03.6527
- 93- Ghislandi, P. (2016). "The fun they had" or about the quality of MOOC. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 99-114.
- 94- Ji, Z. (2016). Application and empirical investigation of new MOOC teaching system in computer application course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(5), 62-67. doi: 10.3991/ijet.v11i05.5696
- 95- Saadatdoost, R., Sim, A. T. H., Jafarkarimi, H., & Hee, J. M. (2016). Understanding the setting of a MOOC: A Journey into Coursera. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 12(1), 77-98. doi: 10.4018/IJICTE.2016010107
- 96- Murugesan, R., Nobes, A., & Wild, J. (2017). A MOOC approach for training researchers in developing countries. *Open Praxis*, 9(1), 45-57. doi: 10.5944/openpraxis.9.1.476
- 97- Hodge, R. (2016). Adapting a MOOC for research: Lessons learned from the first presentation of literature and mental health: Reading for wellbeing. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-17. doi: 10.5334/jime.428
- 98- Bell, F., Mackness, J., & Funes, M. (2016). Participant association and emergent curriculum in a MOOC: Can the community be the curriculum?. *Research in Learning Technology*, 24. doi: 10.3402/rlt.v24.29927
- 99- Chen, J.-A., Wu, D., Cheng, J.-N., Fu, B., Zhang, L., & Lu, A.-M. (2017). Application of MOOC teaching in sports course teaching practice. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12), 8089-8097. doi: 10.12973/ejmste/80770
- 100- Aydın, C. H. (2017). Current status of the MOOC movement in the world and reaction of the Turkish Higher Education institutions. *Open Praxis*, 9(1), 59-78. doi: 10.5944/openpraxis.9.1.463

- 101- Newfield, C. (2016). Aftermath of the MOOC wars. Can commercial vendors support creative higher education?. *Learning and Teaching*, 9(2), 12-41. doi: 10.3167/latiss.2016.090202
- 102- Liu, M., Kang, J., & McKelroy, E. (2015). Examining learners' perspective of taking a MOOC: Reasons, excitement, and perception of usefulness. *Educational Media International*, 52(2), 129-146. doi: 10.1080/09523987.2015.1053289
- 103- Almatrafi, O., Johri, A., & Rangwala, H. (2018). Needle in a haystack: Identifying learner posts that require urgent response in MOOC discussion forums. *Computers & Education*, 118, 1-9. doi: 10.1016/j.compedu.2017.11.002
- 104- Bonafini, F. C. (2017). The effects of participants' engagement with videos and forums in a MOOC for teachers' professional development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447. doi: 10.5944/openpraxis.9.4.637
- 105- Rawlings, D., Miller-Lewis, L., Collien, D., Tieman, J., Parker, D., & Sanderson, C. (2017). Lessons learned from the Dying2Learn MOOC: Pedagogy, platforms and partnerships. *Education Sciences*, 7(3), 1-10. doi: 10.3390/educsci7030067
- 106- O'Brien, K. L., Forte, M., Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2017). Metaliteracy as pedagogical framework for learner-centered design in three MOOC platforms: Connectivist, Coursera and Canvas. *Open Praxis*, 9(3), 267-286. doi: 10.5944/openpraxis.9.3.553
- 107- Abidi, S. H., Pasha, A., Moran, G., & Ali, S. (2017). A roadmap for offering MOOC from an LMIC institution. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 500-505. DOI:10.1080/17439884.2016.1205601
- 108- McGrath, C., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T., & Laksov, K. B. (2017). Exploring dimensions of change: the case of MOOC conceptions. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 257-269. doi: 10.1080/1360144X.2017.1291430

- 109- Chiou, Y., & Shih, T. K. (2015). Auto grouping and peer grading system in Massive Open Online Course (MOOC). *International Journal of Distance Education Technologies*, 13(3), 25-43. doi: 10.4018/IJDET.2015070102
- 110- Zhou, Q.-G., Guo, S.-C., & Zhou, R. (2015). Investigation about participatory teachers' training based on MOOC. *International Journal of Distance Education Technologies*, 13(3), 44-52. doi: 10.4018/IJDET.2015070103
- 111- Selwyn, N., Bulfin, S., & Pangrazio, L. (2015). Massive open online change? Exploring the discursive construction of the 'MOOC' in newspapers. *Higher Education Quarterly*, 69(2), 175-192. doi: 10.1111/hequ.12061
- 112- Yang, H.-H., & Su, C.-H. (2017). Learner behaviour in a MOOC practice-oriented course: In empirical study integrating TAM and TPB. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 35-63. doi: 10.19173/irrodl.v18i5.2991
- 113- Freire, E. S., & Lopez, S. (2017). MOOC as complementary tool for learning basic competences in higher education. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 240-245.
- 114- Karlsson, N., & Godhe, A.-L. (2016). Creating a community rather than a course-Possibilities and dilemmas in an MOOC. *Educational Sciences*, 6(2), 1-15. doi: 10.3390/educsci6020018
- 115- Zou, M. (2016). Exploration of application mode of the MOOC-based distance education mode in digital illustration. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(9), 61-65. doi: 10.3991/ijet.v11i09.6127
- 116- Cirulli, F., Elia, G., & Solazzo, G. (2017). A double-loop evaluation process for MOOC design and its pilot application in the university domain. *Knowledge Management & E-Learning*, 9(4), 433-448.
- 117- Fernández-Díaz, E., Rodríguez-Hoyos, C., & Salvador, A. C. (2017). The pedagogic architecture of MOOC: A research project on educational courses in Spanish. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6), 18-35. doi: 10.19173/irrodl.v18i6.2964

- 118- Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M.-A. (2017). MOOC and blended learning models: Analysis from a stakeholders' perspective. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 13(3), 88-99. doi: 10.4018/IJICTE.2017070107
- 119- Deshpande, A., & Chukhlomin, V. (2017). What makes a good MOOC: A field study of factors impacting student motivation to learn. *American Journal of Distance Education*, 31(4), 275-293. doi: 10.1080/08923647.2017.1377513
- 120- Watson, S. L. (2017). Facilitating attitudinal learning in an animal behaviour and welfare MOOC. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, Distance and e-Learning*, 32(3), 262-278. doi: 10.1080/02680513.2017.1357465
- 121- Li, J. (2017). Construction of modern educational technology MOOC platform based on courseware resource storage system. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(9), 105-116. doi: 10.3991/ijet.v12.i09.7491
- 122- Aksela, M., Wu, X., & Halonen, J. (2016). Relevancy of the Massive Open Online Course (MOOC) about sustainable energy for adolescents. *Educational Sciences*, 6(4), 1-11. doi: 10.3390/educsci6040040
- 123- Peters, G., & Seruga, G. (2016). A supply sided analysis of leading MOOC platforms and universities. *Knowledge Management & E-Learning*, 8(1), 158-181.

## EK-B: Örnek Kodlama Çizelgesi

Makale Sıra Numarası	Dergi Adı	Yayın Yılı	Yazar Sayısı	Atıf Sayısı	Araştırma Grubunun Niteliği	Araştırma Grubunun Genişliği / Sayısı	Kuramsal Temeli	Örnekleme Yöntemi	Araştırmanın Yöntemi	Veri Analiz Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Anahtar Kelimeler	Çalışılan Konu	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
1	Learning Media and Technology	2014	2	39	Makaleler ile çalışılmış	25	-	-	Tarama yöntemi	Nitel veri analizi (içerik analizi)	9 veritabanı	KAÇD'ler, analitik öğrenme, bilişselcilik, davranışçılık, bağlantıcılık, değerlendirme	2009-2013 yılları arasında KAÇD ile ilgili yapılmış çalışmaların bir çerçevesi	-	-
2	Distance Education	2013	1	55	-	-	-	-	Derleme çalışması	-	-	Kitlesel açık çevrimiçi ders, KAÇD'ler, öğretim tasarımı, öğrenen özerkliği, KAÇD değerlendirmesi, geewhiz	KAÇD'lerin gelişimi incelenmiştir.	-	-

## EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-1402

29 Mart 2018

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 15.03.2018 tarih ve 747 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi **Burcu HAYMANA**'nın **Yrd. Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerle İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Tematik İçerik Analizi Çalışması**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **20 Mart 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

06/05/2019



Burcu HAYMANA

## EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

06/05/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerle İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Tematik İçerik Analizi Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamını (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
06/05/2019	101	171257	10/04/2019	% 13	1125615503

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Burcu HAYMANA

Öğrenci No.: N15224235

Ana Bilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Programı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

*B. Haymana*

DANIŞMAN ONAYI

*Gökhan Dağhan*

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN



## EK-E: Thesis Originality Report

06/05/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Computer Education and Instructional Technology

Thesis Title: Investigation of Studies about Massive Open Online Courses: Thematic Content Analysis Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
06/05/2019	101	171257	10/04/2019	13 %	1125615503

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Burcu HAYMANA  
Student No.: N15224235  
Department: Computer Education and Instructional Technology  
Program: Computer Education and Instructional Technology  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.



### ADVISOR APPROVAL



APPROVED  
Assoc. Prof. Dr. Gökhan DAĞHAN

## EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

06/05/2019



Burcu HAYMANA

*"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"*

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

