



# TÜRKİYE ADALET AKADEMİSİ

## MESLEK İÇİ EĞİTİM PLAN VE PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

Recommendation report for the in-service  
training plan and programs of the  
Turkish Justice Academy Prepared by

Prepared by  
**Prof. Dr. Alper Tolga KUMTEPE**



# **Türkiye Adalet Akademisinin Meslek İçi Eğitim Plan ve Programlarına Yönelik Görüş ve Öneriler**

**Recommendation report for the in-service  
training plan and programs of the  
Turkish Justice Academy Prepared by**

Prepared by  
**Prof. Dr. Alper Tolga KUMTEPE**

# İÇİNDEKİLER

## MESLEK İÇİ PLAN VE PROGRAMLARI İÇİN ÖNERİLER

GİRİŞ .....	1
I. EĞİTİM PLATFORMUNA YÖNELİK ÖNERİLER .....	2
II. EĞİTİCİLERE YÖNELİK ÖNERİLER .....	3
III. EĞİTİM MODELİNE YÖNELİK ÖNERİLER .....	4
IV. EĞİTİM PROGRAMI TASARIMLARINA VE İÇERİKLERİNE YÖNELİK ÖNERİLER .....	5
V. SEMİNERLERE (CANLI DERSLERE) YÖNELİK ÖNERİLER .....	8
VI. EĞİTİMLERİN PLANLANMASINA VE DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER .....	10

## EKLER

### EK – 1 MESLEK İÇİ EĞİTİM PLANLARININ VE ÇEVİRİM İÇİ DERSLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN RAPOR

I. EĞİTİM PROGRAMI .....	13
1. İhtiyaçların Belirlenmesi .....	14
2. Hedef Kitle .....	14
3. Eğitimcilerin Seçimi .....	14
4. Kişiyeye Görelik .....	15
5. Etkileşimli Beceri Odaklı Eğitim Anlayışı .....	15
6. Eğitim Ortamları ve Eğitim Materyalleri Tasarımı .....	16
7. Kaynaklar, Yetişkin Öğrenenler ve Zaman Yönetimi .....	16
8. Eşzamanlı Etkinlikler .....	17
8.1. Eğitim Takvimi .....	17
8.2. Değerlendirme Ölçütleri .....	17
8.3. Gözlem Yapılan Eğitimlerin Değerlendirilmesi .....	19
8.4. Gözlem Yapılan Eğitimler Özelinde Bütün Eğitimlere Yönelik Görüşler .....	23
9. Sonraki Eğitimler Kapsamında Öneriler .....	25
II. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....	26
III. SONUÇ .....	27

## **EK – 2 EĞİTİM PROGRAMLARININ VE EĞİTİM YAKLAŞIMININ GÜNCELLENMESİNE İLİŞKİN RAPOR**

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>30</b>
<b>I. EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMİ VE BİLEŞENLERİ</b> .....	<b>31</b>
1. Eğitim Yönetim Sistemi .....	33
2. Son Kullanıcı Arayüzü .....	33
3. Öğrenme Yönetim Sistemi .....	33
4. Kullanıcı Bilgi Sistemi .....	33
5. Kullanıcı Destek Sistemi .....	34
6. İçerik Yönetim Sistemi .....	34
7. Sanal Sınıf Sistemi (Eşzamanlı ve Kayıttan Yürütülebilecek Sanal Ders Ortamı) .....	34
8. Analitik Sistemi .....	34
9. Mobil Uygulama .....	34
<b>II. EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMİ PLANLAMA SÜRECİ</b> .....	<b>34</b>
1. Proje ve Hedef Kitle Analizi .....	35
2. WKullanıcı Türlerini Belirleme .....	35
3. Teknik Süreçleri Belirleme .....	36
4. Öğrenme Modeli Belirleme ve Ders Tasarımı Aşaması .....	37
5. Takvimleme .....	38
6. Raporlama ve Takip Süreçlerini Belirleme .....	38
<b>III. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİ</b> .....	<b>38</b>
<b>IV. DERS TASARIMI</b> .....	<b>40</b>
1. Tasarım Öncesi Dikkat Edilecek Durumlar .....	40
1.1. Öğrenen Özellikleri .....	40
1.2. Bilişsel Düzey .....	40
1.3. Etkileşim .....	41
1.4. Zaman ve Mekan Farklılığı .....	41
1.5. Ortam Kullanımı .....	41
2. Ders İzlenesi .....	42
2.1. Ders İzlenesinde Yer Verilmesi Gereken Bölümler .....	42
2.1.1. Ders Hakkında .....	42
2.1.2. Öğrenme Amaçları .....	42
2.1.3. Çalışma Stratejisi .....	43
2.1.4. Çalışma Takvimi .....	43
2.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı .....	44
2.1.6. Gerekçe .....	44
2.1.7. İletişim ve Destek .....	44



3. İletişim Tasarımı .....	44
4. İçerik Tasarımı .....	45
4.1. Temel e-Öğrenme Malzemesi .....	45
4.2. Ek e-Öğrenme Malzemeleri .....	46
4.2.1. Storyboard .....	46
4.2.2. Öğretici Kılavuzları .....	46
4.2.3. Konu Anlatım Videoları .....	46
4.2.4. Etkileşimli Ders Malzemeleri .....	47
4.3. Ölçme- Değerlendirme Araçları .....	47
4.4. İçerik Tasarımında Dikkat Edilecek Hususlar .....	47
4.5. Malzeme Kalitesi ve Verimliliğinin Kontrolü .....	48
5. Etkinlik Tasarımı .....	48
6. Ölçme ve Değerlendirme Tasarımı .....	50
6.1. Ölçme Araçları .....	50
6.2. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler .....	51
7. Tasarım Kontrol Aşamaları .....	51
7.1. Dersin Yapısı .....	52
7.2. Değerlendirme Yaklaşımı .....	52
7.3. İçerik .....	52
7.4. Biçimsel Tasarım .....	52
7.5. Multimedya İçerikler .....	53
7.6. Ders Erişimi ve Kullanılabilirliği .....	53
7.7. Kontrol Çizelgesi .....	53

### **EK – 3 EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ**

---

<b>6284 SAYILI AİLENİN KORUNMASI VE KADINA KARŞI ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE DAİR KANUN: UYGULAMA, RİSKLER VE TARTIŞMALAR .....</b>	<b>55</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>55</b>
<b>I. PROGRAMIN ADI .....</b>	<b>56</b>
<b>II. PROGRAMIN GİRİŞ KOŞULLARI .....</b>	<b>56</b>
<b>III. EĞİTİCİLERİN NİTELİĞİ .....</b>	<b>56</b>
<b>IV. PROGRAMIN AMAÇLARI .....</b>	<b>56</b>
<b>XIX. PROGRAMIN UYGULANMASIYLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR .....</b>	<b>57</b>
<b>X. PROGRAM SÜRESİ VE İÇERİĞİ .....</b>	<b>58</b>
<b>XI. PROGRAM İÇİN UYGULAMA ÖNERİSİ .....</b>	<b>58</b>
<b>XV. TAA BÜNYESİNDEKİ YÜZYÜZE EĞİTİM OTURUMLARI İÇİN GENEL İLKELER .....</b>	<b>59</b>
<b>XIII. PROGRAM UYGULAMA TAKVİMİ .....</b>	<b>60</b>

XIV. ÖLÇME DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ESASLAR .....	66
VIII. PROGRAMIN UYGULANMASINDA KULLANILACAK ÖĞRETİM ARAÇ GEREÇLERİ 67	
IX. BELGELENDİRME .....	67

## **EK – 4 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME FORMATLARINA İLİŞKİN ÖNERİLER**

GİRİŞ .....	69
<b>I. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>69</b>
1. Değerlendirme Modellerinin Sınıflandırılması ve Sık Kullanılan Modeller .....	71
1.1. Yönetim Modelleri .....	71
1.1.1. Kullanım Odaklı Değerlendirme Modeli .....	71
1.1.2. CIPP Modeli .....	72
1.1.3. Mantık Modeli .....	72
1.2. Yargı Modelleri .....	72
1.3. Antropolojik Modeller .....	72
1.4. Tüketici Modelleri .....	73
2. Donald Kirkpatrick Değerlendirme Modeli .....	73
2.1. Kirkpatrick Modelinin Uygulanması ve Aşamaları .....	73
2.1.1. Birinci Seviye: Tepki (Reaction) .....	76
2.1.2. Öğrenme (Learning) .....	77
2.1.3. Davranış (Behavior) .....	78
2.1.4. Sonuçlar (Results) .....	79
2.2. Kirkpatrick Değerlendirme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları .....	80
<b>II. TAA ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ KIRKPATRICK DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ .....</b>	<b>81</b>
1. Tepki (Reaction) .....	81
2. Öğrenme (Learning) .....	82
3. Davranış ve Sonuçlar (Behaviour and Results) .....	84
<b>III. KAYNAKÇA .....</b>	<b>85</b>

## **EK – 5 EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN ÖNERİLER**

GİRİŞ .....	87
<b>I. EĞİTİCİLER .....</b>	<b>87</b>
<b>II. ÖĞRENENLER VE TASARIM SÜREÇLERİ .....</b>	<b>88</b>
1. Öğrenen Özellikleri .....	88
2. Ders Tasarımı Süreçleri .....	89
3. Öğrenme Süreçleri Kontrol Çizelgesi .....	89
3.1. Ders İzlenesi .....	90

3.2. Öğrenme Amaçları .....	91
3.3. Ders Planı, Uygulama Modeli ve İçerikler .....	92
3.4. İletişim .....	95
3.5. İçerik .....	95
3.5.1. Temel ders malzemesi .....	95
3.5.2. Tasarım Unsurları .....	95
3.5.3. Görsel tasarım ilkeleri .....	96
3.5.4. Senaryolaştırma (Storyboard) .....	96
3.5.5. Görsel Malzemeler .....	96
3.5.6. Görsel – İşitsel Malzemeler .....	96
3.5.7. İşitsel Malzemeler .....	97
3.5.8. Etkileşimli Malzemeler .....	97
3.5.9. Malzeme Kalitesi Ve Verimliliği .....	97
3.6. Etkinlikler .....	98
3.7. Ölçme ve Değerlendirme .....	98
<b>III. SONUÇ .....</b>	<b>99</b>

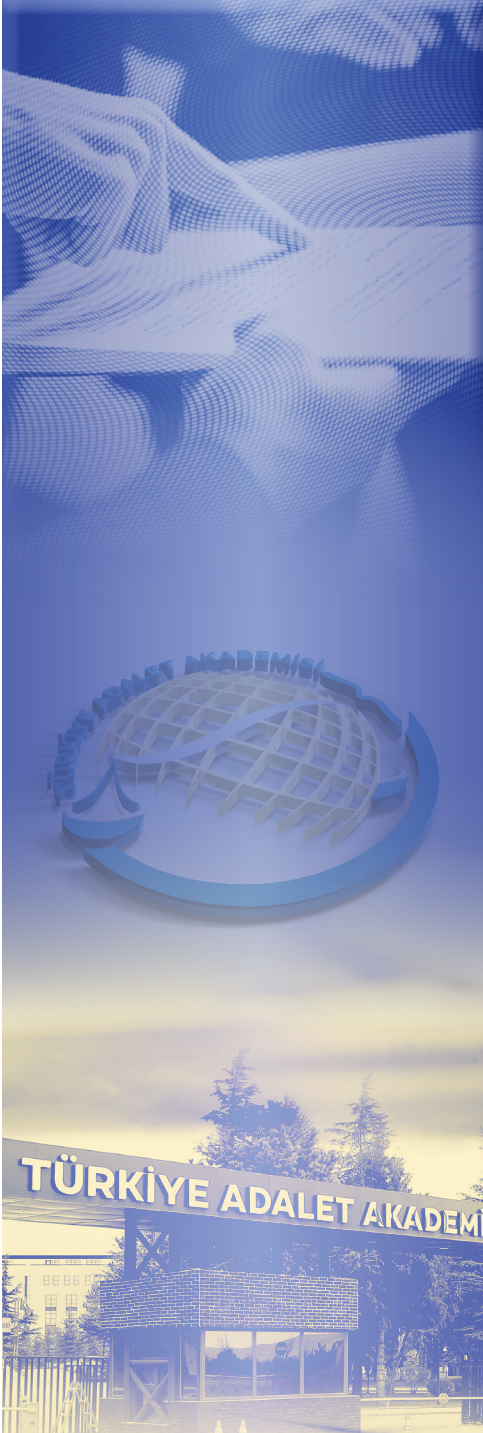
## MESLEK İÇİ PLAN VE PROGRAMLARI İÇİN ÖNERİLER

Bu rapor beş farklı ekte ayrıntılı olarak sunulan bulgular, yorum ve önerilerin derlenmiş halini içermektedir. Türkiye Adalet Akademisi tarafından paylaşılan bilgiler ve alan yazın incelemeleri sonucu var olan programlarının etkisini artırmaya yönelik paylaşılan bulgu, yorum ve öneriler aşağıdaki başlıklara göre sunulmuştur.

### GİRİŞ

Bu rapor Türkiye Adalet Akademisi (TAA) bünyesinde yürütülmekte olan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi için hazırlanmıştır. Eğitim programı için tasarım yapmak oldukça kapsamlı bir süreçtir. Yüz yüze, uzaktan ya da harmanlanmış öğrenme modeline göre öğrenme süreçlerini, bilginin öğrenene iletişim araçları aracılığıyla ya da öğretici üzerinden aktarıldığı şeklinin bir öğretim yaklaşımı olduğunu düşünmek tamamen yanlış bir kanıdır. İşlevsel bir eğitim programı öğretme-öğrenme yöntemlerini, sınıf yönetimini, planlamayı, rehberliği ve bütün bunların organize edilebilmesini içermelidir. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları da bu bakış açısı ile incelenmiş ve ek olarak sunulan raporlarda değerlendirmeler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Öneriler geliştirirken Avrupa Yargı Eğitim Ağı (EJTN) ve yönetmelikler bağlamında belirtilmiş kriterler ve alanyazın göz önünde bulundurulmuştur.

Özellikle son dönemde kullanım alanı oldukça genişleyen ve öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında en çok önerilen yaklaşımlardan biri olan harmanlanmış öğrenme üzerine yoğunlaşmıştır. Bilindiği üzere harmanlanmış öğrenme yüz yüze ve uzaktan öğrenmenin



etkili yönlerini birleştiren bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda sınıf dışı etkinlikler için ve ders esnası süreçleri için yazılımsal ve donanımsal altyapının neler olabileceği, nasıl yönetilebileceği ve sürdürülebilirliği için neler yapılabileceği ekteki raporlara ayrıntılı olarak eklenmiştir. Aynı zamanda eğitsel süreçler için de ders tasarımının planlanmasından içerik türlerinin belirlenmesine kadarki sürece ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Yukarıda sunulan model önerilirken TAA'nın sahip olduğu Uzaktan Eğitim Merkezi, Ölçme ve Değerlendirme Merkezi ve video stüdyosu gibi birim ve olanakları göz önünde bulundurulmuştur. Bu olanaklar kullanılarak ve konusunda deneyimli içerik uzmanlarının desteğiyle geliştirilecek içerikler uzun yıllar boyunca gerekli revizyonlar yapılarak kullanılabilir. İyi tasarlanmış bir Harmanlanmış Öğrenme tabanlı meslek içi eğitim programı aşağıdaki olanakları sunacaktır:

- Öğrenenlerin öğrenmeyi göstermesi ve uygulaması
- Öğrenenlerin anlamlı etkinlikler aracılığıyla çevrimiçi olarak birlikte iş birliği yapma fırsatı
- Düzenli geri bildirim (katılımı sürdürmek ve öğrenenin ilerlemesini ölçmek için çok önemlidir)
- Düzenli bilgi güncellemeleri
- Güncel, ilgili, müfredatla uyumlu ve iyi üretilmiş yüksek kaliteli öğrenme kaynakları
- Bir dizi multimedya/çoklu ortam formatı
- Yüz yüze öğretimin temel üstünlüklerinin hem eşzamanlı hem de eşzamansız formatlarda çevrimiçi olarak yansıtılabilmesi
- Öğrenenlerin ek desteğe ihtiyaç duydukları durumlarda çevrimiçi öğrenme bölümlerini desteklemek için yüz yüze oturumların kullanımı
- Akran desteği bağlamında kullanılabilir çevrimiçi topluluk/destek alanları
- Herkes için erişilebilirlik
- Öğrenenlerin kendi zaman ve mekan tercihine göre öğrenme malzemelerine esnek erişimi
- Yatırımın dönüşü – özellikle görsel, işitsel ve metin tabanlı elektronik öğrenme malzemelerinin uzun yıllar kullanılabilmesi

Harmanlanmış öğrenme, katılımcıların kuramsal bilgiyi uzaktan öğrenebilmelerine ve yüz yüze sınıf etkinliklerinde bu kuramsal bilgiye ilişkin uygulama yapabilmelerine olanak tanıyacaktır. Bu yaklaşımda, öğrenenlerin ve eğitmenlerin zamanını bilgi aktarımıyla harcamak yerine, harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze kısmı, aktif olarak becerileri uygulamak ve eğitmenlerden uygulamalı eğitim almak için harcanır. Özellikle meslek içi eğitimlerde katılımcı hakim ve savcılarının uygulamaya dönük pratik becerilere ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı bir eğitim programının daha etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir.

## I. EĞİTİM PLATFORMUNA YÖNELİK ÖNERİLER

TAA'nın strateji planında yer alan Teknoloji ve Bilişim Altyapısı Analizi başlığında kursiyerlerin ve öğretim üyesinin kampüse gelme zorunluluğu olmaksızın bilgisayar teknolojileri vasıtası ile tamamen sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği bir uzaktan eğitim sistemine sahip oldukları bilgisi yer almaktadır.

Bu durumun da yine hem sosyal hem de bilişsel bulunuşluğa olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak eşzamanlı ders anlatımı ve daha sonra eşzamansız olarak bu anlatımlara erişimin EJTN'nin katılımcı eğitim beklentisini uzaktan yürütülen eğitimlerde tam olarak karşılayamayacağı düşünülmektedir. EJTN, modern eğitim yaklaşımları özelinde katılımcı eğitim yaklaşımı için öğrenen merkezli ve tecrübe temelli becerilerin üzerinde durmuştur. Daha fazla bilgi edinmekten ziyade, edinilen bilgileri işe dahil edebilme becerisine odaklanmıştır. Bu doğrultuda **TAA'da aktif katılımın sağlanabileceği bireysel ve grup etkinliklerine daha fazla yer verilmesi** gerektiği düşünülmektedir.

Hedef kitlenin yetişkin öğrenenler olduğu düşünülürse, TAA açısından e-öğrenme sistemlerinin ve e-öğrenme içeriklerinin çok daha verimli ve sürdürülebilir olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda TAA bünyesinde meslek içi eğitimlerin tamamen uzaktan ya da harmanlanmış olmasına imkan verecek organizasyonu sağlayabilecek ve her yerde aynı e-öğrenme standartlarını yakalamak adına günümüz teknolojileriyle uyumlu e-öğrenme içeriklerini sunabilecek özel bir Eğitim Yönetim Sisteminin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu sistemin sahip olması gereken temel yeterlikler ve kapasite Ek 2'de ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Bu geliştirme sürecinin finansmanı için kurumsal kapasite artırımını amaçlayan bir proje hazırlanması uygun olabilir. Bu Eğitim Yönetim Sisteminin geliştirilmesinde piyasada halihazırda bulunan yıllık abonelik gerektiren seçenekler yerine **açık kaynak kodlu bir yazılımla kuruma özgü ve kurumun sahibi olacağı bir yaklaşımın izlenmesi** önerilmektedir. Bu yaklaşım kurum kaynaklarının verimli kullanılmasını ve sürekliliği sağlayacaktır.

## II. EĞİTİCİLERE YÖNELİK ÖNERİLER

EJTN, öğretmenlerin seçiminde bilgi birikiminin, yargıda desteklenen becerilerin, tavırların ve değerlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. İyi bir yargı eğitmeninin -ister yargıdan gelen bir hukukçu olsun, ister akademiden isterse de başka bir disiplin ya da meslekten gelsin- en azından hakim ve savcıların “görevlerini nasıl yerine getirdiğine ve düşündüğüne” dair temel bilgiye (eğitmenin hakim ve savcılarının etik standartlarını ve değerlerini bilmesi gerekmesi gibi) sahip olması gerektiğini belirtmiştir. TAA bünyesinde gerçekleştirilen ya da planlanan eğitim faaliyetleri için eğitmen tercihlerinde de ana referans kaynaklarının vurguladığı seçim ölçütlerine bağlı kalındığı gözlenmiştir.

**Kaliteli ve kapsayıcı dijital eğitime ulaşmak için öğreticilerin çevrimiçi, harmanlanmış ve uzaktan eğitim süreçlerinde kullanacakları dijital pedagojik eğitim yeterliklerinin artırılması** gerek şart olarak görülmelidir. Geçmiş deneyimlere ve alan yazın incelemelerine dayalı olarak öğreticilerin (a) öğretim yöntem ve teknikleri, (b) iletişim becerileri, (c) senkron ve asenkron ortamlarda sınıf yönetimi becerileri, (ç) soru sorma becerileri, (d) rehberlik becerileri, (e) yetişkin öğrenenler, andragoji ve hetagoji, (f) ölçme-değerlendirme, (g) harmanlanmış model , (ğ) eğitim materyali geliştirme, (h) etkinlik tasarımı, (ı) motivasyonu sağlama ve devam ettirme, (i) etkileşim sağlayabilecek yeni ders unsurlarının tasarımı, (j) etkili sunum teknikleri yeterlilik alanlarında desteklenmesi önerilmektedir. İlgili içerikleri kapsayan bir **Eğitici Eğitimi kurs paketi oluşturularak TAA bünyesinde eğitmen olarak görev üstlenecek personelin bu kursu tamamlaması** sağlanmalıdır.



### III. EĞİTİM MODELİNE YÖNELİK ÖNERİLER

EJTN, eğitim uygulamalarının kişiye özel olması gerektiği yönünde bazı ilkelere yer vermiştir. Kişiyeye özel yapı ile vurgulanan katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim formatının seçilmesi, içerik ve yöntemin tercihe bağlı olmasıdır. TAA, yüz yüze eğitim faaliyetlerini hizmet alımı yoluyla ve harcırah karşılığıyla gerçekleştirmeye başlamıştır. Uzaktan eğitim faaliyetlerini ise Uzaktan Eğitim Merkezi bünyesinde kontrol edilen Eğitim Platformu aracılığıyla çevrimiçi ve çevrim dışı gerçekleştirmektedir. Görüldüğü üzere TAA, yüz yüze ve uzaktan seçenekleriyle yararlanıcılara ulaşmaya çalışmaktadır. Bu yönüyle EJTN'nin vurguladığı kişiye özel olma ilkesinin gözetildiği düşünülmektedir. Ancak **yetişkin öğrenenlerin eğitim alma isteğinin -özellikle pandemi sonrası- çevrimiçi modele yatkınlık** gösterdiği bilinmektedir. Bu durum Avrupa Birliği Horizon 2021 raporunda da vurgulanmış ve **geleceğin eğitim yaklaşımı olarak çevrimiçi modellerle yüz yüze modelin birleşimi olan harmanlanmış öğrenmeye** geniş veri verilmiştir. Bu doğrultuda TAA'nın, Ek 1 ve Ek 2'de ayrıntılı şekilde gerekçeleriyle açıklandığı üzere, **meslek içi eğitimlerde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına dayalı bir modele geçmesi önerilmektedir**. Mevcut öğretim modelleri ve teknolojileri göz önüne alındığında, harmanlanmış öğrenme, amaçlanan hedef kitleye ulaşabilecek uygun bir seçenek olarak düşünülmektedir. Harmanlanmış öğrenme, hedef kitlenin mesleki gelişimlerine ilişkin beklenen başarı sonuçlarının elde edilmesine yardımcı olacaktır. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitim ile çevrimiçi öğrenmenin yöntem ve teknolojilerini birleştiren bir modeldir. Bu şekilde model, her iki öğretim yönteminin de güçlü yanlarını kullanarak optimal öğrenmeyi sağlar. Harmanlanmış öğrenme ayrıca katılımcılara kendi kişisel öğrenme becerilerini ve işbirlikli öğrenmeyi kullanabilecekleri çoklu öğrenme seçenekleri sunarak esneklik sağlar.

Eşzamanlı ders anlatımı ve daha sonrasında eşzamansız olarak bu anlatımlara erişimin EJTN'nin katılımcı eğitim beklentisini uzaktan yürütülen eğitimlerde tam olarak karşılayamayacağı düşünülmektedir. EJTN, modern eğitim yaklaşımları özelinde katılımcı eğitim yaklaşımı için öğrenen merkezli ve tecrübe temelli becerilerin üzerinde durmaktadır. Daha fazla bilgi edinmekten ziyade, edinilen bilgileri işe koşabilme becerisine odaklanmıştır. Bu doğrultuda TAA'da aktif katılımın sağlanabileceği **bireysel ve grup etkinliklerine** daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

EJTN, eğitim yöntemlerinin belirlenmesinde, eğitim ortamlarının ve kaynaklarının tasarımında alanyazının da işaret ettiği birçok özelliğe yer vermiştir. Öğrenenlerin aktif katılımına odaklanan öğretim modelleri (münazara, temsili duruşmalar, uygulamalı örnekleme, vaka çalışmaları, deneyse çalışmalar gibi) ve etkili anlatım teknikleri (giriş etkinliklerinde buz kırıcılar, gelişme bölümünde sunular, sonuç bölümünde ise soru-cevap gibi) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda modern eğitim anlayışı başlığı altında teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıf ortamları, harmanlanmış öğrenme ve eşzamanlı uzaktan yürütülen etkinliklerin neler olabileceğine değinmiştir. Bu bağlamda, ulaşılan verilere bağlı olarak TAA'nın, EJTN'nin vurguladığı etkili öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanma çabası içerisinde olduğu düşünülmektedir. Ancak modern eğitim anlayışı altında vurgulanan harmanlanmış ve uzaktan yürütülecek eğitimler için özellikle **yetişkin öğrenenlere yönelik, etkinlik tabanlı ders planlarının hazırlanması, iki yönlü etkileşim tasarımı, öğrenme stili çeşitliliğini gözeterek farklı**

**içerik tasarımları, eşzamanlı etkinliklerin etkinliğinin arttırılması gibi konulara daha fazla ağırlık verilmesi** gerektiği düşünülmektedir.

TAA bünyesindeki eğitimlerin incelenmesi ve stratejik planın gözden geçirilmesine bağlı olarak kullanılabilir **bir model önerisi** geliştirilmiştir. Öğrenme sürecinin planlanması((a) öğrenme amaçlarını belirleme, (b) öğrenen grubunu analiz etme, (c) öğrenme etkinliklerini planlama, (ç) öğrenme içeriklerini üretme, (d) kullanılacak dijital platformu test etme) sonrasında model üç aşamaları olarak kullanılabilir. **Birinci aşama;** (a) öğrenen rol ve sorumluluklarını açıklama, (b) modül öncesi öğreneni test etme ve eksik olunan konuları kişiye özel hale getirme, (c) içerikleri öğrenenlere ulaştırma (PDF, ePUB, HTML5, video malzemeler), (ç) öğrenenlere içerikler ile ne yapacaklarını açıklama ve amaç verme, (d) öğrenenlerin ders içeriklerini etkinlikler öncesinde bireysel hızlarında çalışmalarına olanak tanıma, (e) öğrenenlerin ders içerikleri ile etkileşimlerini analitik sistemi ile analiz etme, (f) ders etkinliklerine geçmeden önce öğreneni ders etkinlikleri ve ders öncesi işlemler bağlamında bilgilendirme adımlarını içermektedir. İkinci aşama; (a) etkileşimli ders malzemeleri ile etkileşime girmeleri için yönlendirme, (b) öğrenenlerin davranışlarına sistem üzerinden geribildirim verme, (c) öğreten kılavuzuna bağlı kalarak ders esnasını tamamlama adımlarından oluşmaktadır. Üçüncü aşama ise (a) öğrenenlerin modül konularını tekrar etmeleri için yönlendirme, (b) öğrenenlerin izleme etkinlikleri ile süreç değerlendirme etkinlikleri yapmasını sağlama (Modül sonu sınavlar, etkinlikler), (c) öğrenen performansını değerlendirme, (ç) öğrenene sistem üzerinden durumu hakkında bilgi verme ve ihtiyaç duyduğu yönlendirmeyi gerçekleştirme adımlarından meydana gelmektedir.

#### IV. EĞİTİM PROGRAMI TASARIMLARINA VE İÇERİKLERİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Program tasarımı yapmak oldukça kapsamlı bir süreçtir. Sadece bilginin öğrenene iletişim araçları üzerinden aktarılmasının öğretim olarak sınıflandırılması mümkün değildir. İyi bir tasarım öğretme-öğrenme yöntemlerini, sınıf yönetimini, planlamayı, rehberliği ve bütün bunların organize edilebilmesini içermelidir.

WBütün tasarımlar genelde aynı yapıya sahiptir. İlk olarak tasarımın *hangi amaçla ve hangi hedef kitle için* yapıldığını belirlemek gerekir. Hizmet içi ya da meslek içi eğitim tasarımı yaparken; öğrenme amaçları, öğrenme faaliyetleri, öğrenme kaynakları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrenen özellikleri arasındaki ilişki her zaman gözetilmelidir. Aynı zamanda öğrenenlerin önceki öğrenmeleri belirlenmeli ve içerik önceki öğrenmelerin üzerine kurgulanmalıdır. EJTN incelendiğinde de, benzer bir vurguyla, eğitim programlarının tasarımında birbirini takip eden birçok adımın ön plana çıkarıldığı görülmektedir. İhtiyaçların analizi ile başlayan süreci, amaçların belirlenmesi, eğitim ortamlarının ve kaynaklarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirmesi süreçleri takip etmelidir.

TAA'nın eğitim programları incelendiğinde ihtiyaca yönelik sorun odaklı eğitim başlıklarına yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu girişim yetişkin öğrenen özelliklerinin ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğunun kanıtı niteliğindedir. Aynı zamanda eğitim programlarının kısa sürelerde tamamlama çabaları yine yetişkinlerin zaman yönetiminin göz önünde bulundurulduğunun göstergesidir.



Eğitimin metinsel içeriklerinin hazırlanmış olması, anlatımların video olarak kaydedilmesi, eğitim platformunda paylaşılması, yüz yüze bir araya gelemeyecek katılımcılar için eşzamanlı katılım ortamlarının planlanması ve gerçekleştirilmesi kaynak çeşitliğinin gözetildiğini göstermektedir. Ancak **kaynak çeşitliği, ortam kullanımı ve eşzamanlı etkinliklerin yürütülmesinin etkisini artırabilmek adına TAA bünyesinde uzaktan ya da harmanlanmış modellerle yürütülecek eğitimler için yeniden bir hazırlığa ve düzenlemeye gidilmesi** önerilmektedir. Öğrenen özelliklerine bağlı olarak öğretim tasarımının yeniden ele alınması ve materyal çeşitliliğine ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim tasarımı için aşağıdaki adımlar takip edilmelidir.

**4.1.**TAA'nın hedef kitlesi genel olarak yetişkin öğrenenler oluşturmaktadır. Ancak katılımcılar yetişkin sınıfa sahip olsa da öğrenme ortamında hazırbulunuşluk olarak ya da dersin içeriğine olan uzaklığı itibarıyla dışsal motivasyona ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilir. Bu doğrultuda **hedef kitle için tasarım yaparken yetişkin öğrenen özelliklerinin pedagojik alan bilgisıyla harmanlaması** daha doğru olacaktır.

**4.2.** TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamında ders tasarımcısı için temel düşünce bilişsel açıdan her düzeyde öğrenenle karşılaşabilecek olduğudur. Bu doğrultuda **dersler için bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde öğrenme amaçları belirleyebilmek ve bu kapsamda içerikleri organize etmek** amaçlanmalıdır.

**4.3.** Tasarımcı ders tasarımı kurgusunu tek yönlü bir kanal üzerine oturtmamalı; etkinlik temelli, iletişim ve yardım alma kanallarının açık olduğu, içeriğin sarmal bir döngüde öğrenenin isteğine göre düzenlenebildiği, mümkünse akran iletişimiyle sosyal bulunuşluklarının fark edilmesine olanak tanındığı bir düzeyde **etkileşim** şansı verilmelidir.

**4.4.** TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamına giren hedef kitlenin eğitimle farklı ortamlarda olması ve öğrenme sürecinin zaman ve/veya mekan bağımsızlığının olabilmesi söz konusu olabilir. Bu özellik tasarımcı için temel bir varsayıma dönüşmelidir. Bu varsayım öğrenenlerin aynı zamanda ve aynı yerde olamayabileceğidir. Tasarımcı bu düşüncesiyle **etkinlik tasarımlarını zaman ve mekan bağılılığından kurtarmaya** odaklanmalıdır.

**4.5.** TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için **ders izlencesi** hazırlanmalıdır. İzleneyi hazırlayacak sorumlu kişi, öğreneni motive etmeyi, dersin genel olarak yapılandırılmış formatını ve amaç-performans göstergesini ortaya koyabilmeyi amaçlamalıdır. İzlenede Program(ders) hakkında, öğrenme amaçları, çalışma stratejisi, çalışma takvimi, ölçme-değerlendirme yaklaşımı, programın (dersin) gereksesi, iletişim ve destek bölümlerinin tanıtım açıklamalarına yer verilmelidir.

**4.6.** TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamında tasarlanacak dersler için öğrenen ile yerine göre tek yönlü, yerine göre iki yönlü iletişim planlanabilir. Dersin genel yapısı ve etkinlik bildirimleri için duyurular oluşturulabilir. Bu duyurular tek yönlü iletişim olarak düşünülebilir. Tartışma forumu kullanımları, eşzamanlı toplantı etkinlikleri, bireysel mesajlaşma ya da akranlar arası grup etkinlikleri ise çift yönlü iletişime örnektir. Tasarımcının tercih edeceği yöntemler değişkenlik gösterebilir. Ancak bu yöntemlerin dersin tanıtımında öğrenenlere bildirilmesi, öğrenenlerin iletişim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini algılaması ve geribildirim mekanizmasını tanımlarını sağlar.

4.7. TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamında tasarlanacak dersler için içerik sadece bilginin aktarıldığı ortamlar olarak düşünülmemelidir. **Ders yapısı kapsamında içeriğin modüler (ünite-bölüm bazlı) ya da haftalık-aylık gibi kurallarla sunulmasına** karar verilmelidir. Bu karar tasarımcının içeriği organize etmesindeki en temel bağlayıcıdır. Her içerik bir dizi ek araca sahip olmalıdır. Bu araçlar öğreneni içeriğe kabul edecek, içeriği ve etkinlikleri aktaracak ve öğrenenin kendi öğrenme sürecini test ederek tamamlamasına olanak sağlayacaktır.

4.8. Tasarlanacak dersler için yapılandırılmış bir dizi karar önerilmektedir. İş kapsamında görevlendirilen içerik uzmanları ve ders tasarımcıları **ilk olarak temel bir malzeme oluşturmaya odaklanmalı** ve bu malzemeye ek olarak temel malzemeye ilişkili farklı öğrenme stillerini destekleyebilmek ve öğrenme sürecinde kalıcılığı arttırmak için **ek malzemelere yönelmelidir**.

4.9. TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için belirlenmiş olan dersler kapsamında ham metinler özel bir öğretim tasarımı yaklaşımına göre oluşturulmalıdır. **Ham metinler kendi kendine çalışmaya olanak tanıyacak bir yapıya sahip olmalı** (pdf, html5, epub) ve diğer malzemelerin oluşturulabilmesine (etkileşimli-etkileşimsiz konu anlatım videoları, öğrenme nesnelere, ölçme araçları) olanak tanıyacak zenginlikte olmalıdır.

4.10. **Eğitim programları için yazılan içeriklerin;** (a) öğrenme amaçları ve çalışma zamanıyla ilişkili olarak yapılandırılmış bir içerik olduğu, (b) kullanılan dilin açık, anlaşılır olmasına ve edilgen yapıdan uzak olduğu, (c) görsel ve biçimsel tasarım ilkelerine uygun olduğu, (ç) etkinlik bazlı bir yapıya sahip olduğu, (d) yaşamdan örnekler içeren, günümüz dil standartlarına uygun, somutlaştırılmış bir anlatıma sahip olduğu, (e) ölçme ve değerlendirme araçlarının farklı türlerde kullanımına imkan sağlayacak düzeyde hazırlandığı, (f) öğrenenin süreç boyunca kendi öğrenmesini sorgulamaya itecek şekilde hazırlandığı **TAA tarafından kontrol edilmelidir**.

4.11. **Eğitim programları tasarlanan malzemelerin;** (a) öğrenme amaçlarıyla uyumu, (b) öğrenen özellikleriyle uyumu, (c) duyuşsal ve sosyal açıdan öğrenenleri olumsuz şekilde etkilemiyor oluşu, (ç) biçimsel ve görsel açıdan iyi bir tasarıma sahip oluşu, (d) kullanılan dilin hedef kitlenin özelliklerine uygun oluşu, (e) öğrenenlerin sahip oldukları donanımlarla ve imkanlarla kullanılabilirliği, (f) öğrenenlerin teknoloji okur-yazarlık düzeyine uygun oluşu, (g) kullanımı kolaylığı ve (ğ) yardım bilgisi içeriyor oluşu **TAA tarafından kontrol edilmelidir**.

4.12. Ders tasarımı yapılırken içerikle ilişkili olarak öğrenenlerin sistemde aktif olmasına imkan sağlayacak **etkinlik tasarımlarını** planlamaya dahil edilmelidir. Etkinliklerde temel amaç öğrenene performans sergileyebildiği imkanlar sunmak olmalıdır.

4.13. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları için **izlenmesi gereken değerlendirme sürecinde;** (a) biçimlendirme amaçlı değerlendirmenin (formative assessment) ve (b) düzey belirleme amaçlı değerlendirmenin (summative assessment) bir arada kullanılması önerilmektedir. Biçimlendirme amaçlı değerlendirme ile öğrenenlerin süreç boyunca yaptıkları üzerinden değerlendirilmesi sağlanmış olacak ve öğrenme aşamaları biçimlendirilecektir. Sonuç değerlendirmesi ile de öğrenenlerin belirli periyotlarda geçmiş öğrenme deneyimleri test edilecek ve başarıları ölçülerek yargıya varılacaktır.

**4.14. Eğitim programlarının bütünü;** (a) dersin yapısı, (b) değerlendirme yaklaşımı, (c) içerik, (ç) Biçimsel tasarım, (d) çoklu ortam içerikleri, (e) ders tasarımı ve kullanılabilirliği başlıkları altında Ek 2’de ayrıntılarına yer verilen sorular üzerinden **TAA tarafından kontrol edilmelidir.**

## V. SEMİNERLERE (CANLI DERSLERE) YÖNELİK ÖNERİLER

Eşzamanlı ders sunumlarında eğiticilerin ve katılımcıların teknik açıdan bir sorun yaşamaması adına moderatör desteğinin eğitim süreci boyunca sağlandığı gözlenmiştir. Hedef kitlenin yoğun olabileceği düşüncesiyle sınıf yönetimini sağlayabilmek adına kullanılan aracın birçok özelliğinin pasife alındığı ve soru cevap aracıyla birlikte herkesle iletişim kurulabilecek düzeyde sohbet aracının açık olduğu gözlenmiştir. Bu yaklaşım teknik açıdan hedef kitleyi yönetebilmek ve eğitsel açıdan eğiticinin yönetimini kolaylaştırabilmek adına işlevsel bulunmuştur. Ancak hedef kitlenin yetişkin öğrenenler ve alanda deneyimi olan kişiler olduğu düşünüldüğünde **sadece öğretimsel bulunuşluğun değil, sosyal bulunuşluğun da desteklenmesi** gerekir. Bu yönüyle teknolojik yapılanmanın katılımcıların derslerde daha aktif biçimde yer almalarını sağlamak amacıyla **etkileşimi ve iletişimi artıracak düzeyde esnetilmesi** önerilmektedir. Ayrıca, ders tasarımlarının katılımcıların soru ve görüşleriyle derse aktif katılımını sağlayacak şekilde revize edilmesi önerilmektedir. Aksi durumda öğrenenin eğitim ortamından kopması ve dikkatini süregelen eğitime verememesi söz konusu olacaktır. Gözlem yapılan eğitimler özelinde bütün eğitimlere yönelik görüş ve öneriler aşağıdaki gibidir:

**5.1.** Derse giriş esnasında ilgili anlatımın kapsamı, ön hazırlıklar ve anlatım sonunda ulaşılabilecek kazanımlar konusunda giriş yapılması dinleyicilerin dikkatini çekebilmek için tercih edilmelidir.

**5.2.** Konunun kapsamında öğretim üyesinin hakimiyeti ile ilgili hiçbir şüphe olmamasına rağmen katılımcıların konu hakimiyetinin ne düzeyde olduğu bilinmemektedir. Bu doğrultuda **konunun ana hatlarının anlatım öncesi irdelenmesi ve ekrana yansıtılması** kitlenin takibini kolaylaştırmış olacaktır.

**5.3.** Öğretim süreci sadece öğretim görevlisinin sesli anlatımına dayalıdır. Kapsanan konunun önemli noktaları **tablo, grafik, fotoğraf gibi görsel araçlarla desteklenmelidir.**

**5.4.** Öğrenen dikkati her üç ile 5 dakikada bir yoklanmalıdır. Geçmiş 5 dakikalık sürede anlatılan konuların 5 ile 10 saniye arasında hatırlatılması ve yeni anlatılacak konuların neler olacağıyla bağlarının açıklanması daha etkin dinleme olanağı yaratacaktır.

**5.5.** Öğretim sorumluları düz anlatım yöntemini tercih etmiştir. Konu hakimiyeti, dil kullanımı ve vurgularıyla ilgili hiçbir problem yoktur. Ancak senkron katılımcıların bilgisayar ya da diğer donanımlar başında iken birçok uyarıcıya maruz kaldığı unutulmamalıdır. Bu bağlamda farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle **soru cevap yöntemiyle anlatılanlar hakkında kısa yoklamalar yapmak** katılımcıların takibini sürekli hale getirebilmek için başvurulabilecek yaklaşımlardan biri olabilir.

**5.6.** Katılımcılar yüzyüze ortamlarda ihtiyaç halinde yanındaki akranıyla sesli ya da yazılı, jest ya da mimiklerle iletişim kurabilme olanağına sahiptir. Bu olanağın senkron ortamlarda yaratılması oldukça güçtür. Ancak belli yöntemlerle sosyal bulunuşluğun artırılması mümkündür. Eğitim ortamı için tercih

edilen ZOOM aracı oldukça işlevsel eklentilere sahiptir. Katılımcıların kimler olduğunun görülebilmesi, katılımcılar arası sohbet imkanının aktif hale getirilmesi sosyal bulunuşluğa katkı sağlayacaktır.

**5.7.** Var olan haliyle ortamda yayınlanabilecek sohbet odası ve soru cevap aracı etkindir. Ancak derslerin çoğunda öğretim sorumlusu ilgili araçlara yönlendirmeyi yeterli düzeyde yapmadığı için katılımcılardan görüş ya da soru gelmemiştir.

**5.8.** Oturumu kapatırken kapsanan konuların bir özeti yapılarak katılımcılar açısından önemi ve gerçek hayatta bu becerilerin nasıl faydalı olacağı açıklanmalı ve varsa gelecek oturumun kısa bir tanıtımı yapılmalıdır.

**5.9.** Genel olarak eğiticilerin konu hakimiyeti net olarak göze çarpmıştır. Ancak öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında sorunlar olduğu düşünülmektedir. Derse giriş, dersi sürdürme ve dersin kapanış bölümleri yeniden yapılandırılmalıdır. İletişim iki yönlü olarak tasarlanmalı ve dinleyicilerin sürece dahil edilebilmesi için alternatif yaklaşımlar tercih edilmelidir.

**5.10.** Anlatım esnasında ortamın daha etkin kullanılabilmesi için ek materyal tasarımlarına ihtiyaç vardır. Öğretim sorumlusunun **kaynak olarak kullandığı ve düz anlatım esnasında okuma yöntemiyle katılımcılara aktardığı içerikler elektronik olarak katılımcılara anlatım öncesinde sunulmalıdır.** Katılımcılar ilgili içeriğe hakim olarak senkron ortama geldiklerinde daha etkileşimli bir katılım sergileme şansları olacaktır. Bu anlamda katılımcılara oturum süresince ve sonunda soru sorma ya da fikir ve deneyim paylaşma olanağı sunulmalıdır. Özellikle hizmet içi eğitimlerin katılımcılarının gerçek yaşama dayalı pek çok deneyime sahip oldukları düşünüldüğünde, derse katkılarının tüm katılımcılar için etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir.

**5.11.** Öğretim görevlisinin deneyimlerinden daha fazla yararlanabilmek ve dersleri katılımcılar açısından daha etkili kılabilmek için **ders öncesinde katılımcılardan sorular toplanarak derste bu soruların yanıtları öğretimin bir parçası yapılmalıdır.**

**5.12.** Eğiticilerin düz anlatım yöntemini yoğunlukla tercih ederek soru-cevap tekniğini ihtiyaç halinde kullandıkları gözlenmiştir. Ancak düz anlatım tekniğinin en güçlü yönü sunum materyali ile zenginleştirilmesidir. Gözlemlenen eğitimlerde sunum materyali kullanılmamıştır. TAA tarafında **canlı derslerde kullanılacak sunuların standartları belirlenmeli, var olan tüm sunular bu standartlara göre yeniden yapılandırılmalıdır.**

**5.13.** Canlı derslerde eğitmenler tarafından kullanılacak **sunular canlı ders öncesinde katılımcılarla paylaşılmalıdır.** Bu şekilde katılımcılar ders öncesi zihinsel olarak konuya hazırlanabilir ve ilgili alandaki deneyim ve sorunlarını gözden geçirme olanağı bulabilir.

## VI. EĞİTİMLERİN PLANLANMASINA VE DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

**6.1.** EJTN eğitim programı yapılandırılırken ihtiyaç odaklı olunması konusunda kesin öneriler yer almaktadır. Özellikle sorun odaklı eğitimler ve yargı alanındaki değişimleri göz önünde bulundurularak periyodik ve sürekli bir ihtiyaç analizi yapılması önerilmektedir.

**6.2.** EJTN, eğitim programlarının hakim ve savcılara yönelik olmasının, Yönetmelik de meslek içi eğitimlerin hakim ve savcılara, hizmet içi eğitimlerin ise noter ve avukatlar gibi meslek gruplarına yönelik çeşitlenmesinin gerektiğini belirtmektedir. TAA'nın geçmiş eğitim faaliyetleri ve eğitim planı hazırlıkları incelendiğinde birçok farklı meslek grubunun güncel eğitim ihtiyaçlarını gidermeyi amaçladıkları görülmüştür. Bu konudaki çabaların devam ettirilmesi önerilmektedir.

**6.3.** TAA bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitim programları için İsviçre ve İspanya'daki gibi katılımın ve ders geçmenin zorunlu olduğu bir model önerilmektedir.

**6.4.** TAA bünyesinde meslek içi eğitimlerin değerlendirilmesinde **Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin kullanılması** önerilmektedir. Modelin nasıl kullanılabileceğine ilişkin ayrıntılı bilgiye Ek 4'te yer verilmiştir.

# EKLER

---





## EK - 1 MESLEK İÇİ EĞİTİM PLANLARININ VE ÇEVİRİM İÇİ DERSLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN RAPOR

Bu ek Türkiye Adalet Akademisi (TAA) bünyesinde yürütülmekte olan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi için hazırlanmıştır. Rapor kapsamında eğitim programları ve eşzamanlı etkinliklere yönelik olarak planlama, yürütme ve değerlendirme aşamaları derlenmiştir. Aynı zamanda EJTN ve Yönetmelikler bağlamında belirtilmiş kriterler ve öneriler göz önünde bulundurulmuştur. Paydaşlar tarafından paylaşılmış olan içerikler incelenmiş ve eğitim takviminde belirtilmiş eşzamanlı oturumlara gözlemci olarak katılımlar gerçekleştirilmiştir.

İncelemeler ve gerekli araştırmalar sonrasında rapor aşağıdaki başlıklara göre tamamlanmıştır.

### I. EĞİTİM PROGRAMI

Bu raporun hazırlanmasında da Türkiye Adalet Akademisi Meslek İçi ve Hizmet İçi Eğitim Hakkında Yönetmelik ve 2016'da yayınlanmış olan Avrupa Yargı Eğitim Ağı (EJTN) Avrupa Yargı Eğitimi Metodolojisi Rehberi incelenmiştir. EJTN ve Yönetmelik'te temel vurgu, çağdaş eğitim programlarına yönelik ihtiyacın giderilmesi çabasının ön plana çıkarılmış olmasıdır. Sonraki aşamada ana referans kaynaklarının öneri ve esaslarına bağlı olarak Türkiye Adalet Akademisi (TAA)'nde yürütülen öğretim etkinlikleri ve malzemeleri incelenerek değerlendirilmiştir.

Program tasarımı yapmak oldukça kapsamlı bir süreçtir. Sadece bilginin öğrenene iletişim araçları üzerinden aktarılmasının öğretim olarak sınıflandırılması mümkün değildir. İyi bir tasarım öğretme-öğrenme yöntemlerini, sınıf yönetimini, planlamayı, rehberliği ve bütün bunların organize edilebilmesini içermelidir.

Yetişkinlere yönelik eğitim uygulamalarında çoğunlukla maksimum düzeyde öğrenen çeşitliliği vardır. Buna ek olarak, bazı durumlarda (uzaktan eğitim uygulamalarında) öğretene rolündeki kişiyle aynı ortamda bulunmama, eğitim tasarımlarında planlamanın ve öngörülerin çok daha dikkatli yapılması gerektiğinin kanıtıdır.

Bütün tasarımlar genelde aynı yapıya sahiptir. İlk olarak tasarımın ne için ve kim için yapıldığını belirlemek gerekir. Hizmet içi ya da meslek içi eğitim tasarımı yaparken; öğrenme amaçları, öğrenme faaliyetleri, öğrenme kaynakları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrenen özellikleri arasındaki ilişki her zaman gözetilmelidir. Aynı zamanda öğrenenlerin önceki öğrenmeleri belirlenmeli ve içerik önceki öğrenmelerin üzerine kurgulanmalıdır.

Ders tasarımının ana hatları program amaçlarına bağlı olmakla birlikte tasarımcının yönetmelik ve esaslarla sınırlarının çizilmiş olabileceği de unutulmamalıdır. Bu bağlamda tasarımcı bağlı bulunduğu



yükümlülüklerin farkında olarak kararlarını vermelidir. Bu yükümlülükler farklı düzeylerde eğitim-öğretim yönetmelikleri olabileceği gibi, ilgili kurumun teknik ve fonksiyonel yeterlilikleri de olabilir.

Öğretim tasarımı süreçlerine bağlı olarak geliştirilecek bir denetim listesi ders tasarımı yaparken etkili bir yol haritası oluşturacaktır. Bu yöntemle öğrenenler için başarılı olabilecekleri, etkili, çekici, sürdürülebilir, bilgilendirici ve pratik eğitim uygulamalarının tasarlanabilmesi mümkün olacaktır. EJTN incelendiğinde, benzer bir vurguyla, eğitim programlarının tasarımında birbirini takip eden birçok adımın ön plana çıkarıldığı görülmektedir. İhtiyaçların analizi ile başlayan süreci, amaçların belirlenmesi, eğitim ortamlarının ve kaynaklarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirmesi süreçleri takip etmektedir.

## 1. İhtiyaçların Belirlenmesi

EJTN eğitim programı yapılandırılırken ihtiyaç odaklı olunması konusunda kesin öneriler yer almaktadır. Özellikle sorun odaklı eğitimler ve yargı alanındaki değişimlerin göz önünde bulundurulmasına bağlı olarak eğitim programlarının değişebileceği ve uyarlanabileceği vurgulanmıştır. Bunun için de periyodik olarak sürekli bir ihtiyaç analizine bağlı kalınması gerektiği gerek şart olarak belirtilmiştir. Benzer vurgu Yönetmelik'te de yer almış ve eğitim konularının belirlenmesinde görüş ve önerilere başvurulması gerektiği ifade edilmiştir. TAA'nın yıllık eğitim planı hazırlıkları incelendiğinde referansların belirttiği üzere yüksek mahkemeler, bakanlık birimleri, HSK ve benzeri birçok paydaşın görüşlerine başvurdukları görülmüştür. Aynı zamanda ihtiyaç analizindeki değişimlerin mevzuat değişiklikleri ile, ölçme-değerlendirme raporlarıyla YRS ve İHEP belgelerinde vurgulanan konularla takip edildiği de anlaşılmıştır.

## 2. Hedef Kitle

EJTN eğitim programlarının hakim ve savcılara yönelik olmasının, Yönetmelik meslek içi eğitimlerin hakim ve savcılara, hizmet içi eğitimlerin ise noter ve avukatlar gibi meslek gruplarına yönelik çeşitlenmesinin gerektiğini belirtmektedir. TAA'nın geçmiş eğitim faaliyetleri ve eğitim planı hazırlıkları incelendiğinde referansların belirttiği üzere birçok farklı meslek grubunun güncel eğitim ihtiyaçlarını gidermeyi amaçladıkları görülmüştür.

## 3. Eğitimcilerin Seçimi

EJTN, eğitimcilerin seçiminde bilgi birikiminin, yargıda desteklenen becerilerin, tavırların ve değerlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. İyi bir yargı eğitimcinin ister yargıdan gelen bir hukukçu olsun, ister akademiden isterse de başka bir disiplin ya da meslekten gelsin- en azından hakim ve savcıların “görevlerini nasıl yerine getirdiğine ve düşündüğüne” dair temel bilgiye (eğitmenin hakim ve savcılarının etik standartlarını ve değerlerini bilmesi gerekmesi gibi) sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Yönetmelik'te ise eğitimcilerin belirlenmesi kapsamında Madde 23'te meslek içi ve hizmet içi eğitimlerde yüksek mahkeme daire başkanı ve üyeleri, hakimler ve savcılar, akademiye çalışan uzman kişiler, akademisyenler, avukatlar ve benzeri meslek gruplarından ilgili konuya yönelik deneyimi olan, ders anlatma tecrübesi olan, yabancı dil bilen, mesleki ve bilimsel eserleri olan kişiler olabileceği açıkça belirtilmiştir. TAA'nın geçmiş eğitim faaliyetleri ve gelecek eğitim planları incelendiğinde ana referansların belirttiği üzere eğitimciler TAA'da görevli Psikolog, Aile Mahkemesi Hakimi, Yargıtay

Cumhuriyet Başsavcısı gibi deneyimli ve uzman kişilerden seçilmiş olduğu belirlenmiştir. Bu kişilerin derslere seçimi ise deneyimleri ile örtüşmektedir. Örneğin mağdur ve mağdura yaklaşım kapsamında eğitmen olarak bir Psikolog belirlenmişken, göçmen kaçakçılığı ya da insan ticareti suçu gibi konular için bir Yargıtay Cumhuriyet Başsavcısının eğitmen olarak görevlendirildiği görülmektedir. TAA bünyesinde yukarıda ifade edilen örnekler dışında gerçekleştirilen ya da planlanan diğer eğitim faaliyetleri için eğitmen tercihlerinde de ana referans kaynaklarının vurguladığı seçim ölçütlerine bağlı kalındığı gözlenmiştir.

#### 4. Kişiyi Görelilik

EJTN, eğitim uygulamalarının kişiyi özel olması gerektiği yönünde bazı ilkelere yer vermiştir. Kişiyi özel yapı ile vurgulanan katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim formatının seçilmesi, içerik ve yöntemin tercihe bağlı olmasıdır. TAA, yüz yüze eğitim faaliyetlerini hizmet alımı yoluyla ve harcırah karşılığıyla gerçekleştirmeye başlamıştır. Uzaktan eğitim faaliyetlerini ise Uzaktan Eğitim Merkezi bünyesinde kontrol edilen Eğitim Platformu aracılığıyla çevrimiçi ve çevrim dışı gerçekleştirmektedir. Görüldüğü üzere TAA, yüz yüze ve uzaktan seçenekleriyle yararlanıcılara ulaşmaya çalışmaktadır. Bu yapıları da kendi içinde çalıştıkları kurumlara giderek, çalıştaylar ve sempozyumlar düzenleyerek ihtiyaç duyan katılımcılara ulaşmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, zaman ve mekan sorununu ortadan kaldırmak adına uzaktan eğitim seçeneklerini eş zamansız ve eşzamanlı olarak sunma gayretini göstermektedir. Bu yönüyle EJTN'nin vurguladığı kişiyi özel olma ilkesinin gözetildiği düşünülmektedir.

#### 5. Etkileşimli Beceri Odaklı Eğitim Anlayışı

EJTN, işyerinde daha iyi iletişim kurabilmek, duruşmalarda uygun açıklamalar yapabilmek, mahkeme salonunda seslerini etkin bir şekilde kullanabilmek, gelişmiş hafıza kapasitesi ve stres azaltma ve sağlık iyileştirme tekniklerini kullanarak ağır iş yükü ile başa çıkabilmek, korkusuzca medya ile ve onların bilgi ihtiyaçları ile yüzleşebilmek, tanıkların güvenilirliğini daha iyi değerlendirebilmek, arabulucu rolünün gereklerini yerine getirebilmek ve fikir ayrılıklarını çözüme kavuşturabilmek gibi birçok farklı becerinin gelişebilmesi için etkileşimli ve beceri odaklı eğitimlerin planlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. TAA'nın, ana referans kaynağının etkileşime yapmış olduğu vurguyu destekler nitelikte 2021-2025 yıllarını kapsayan strateji planına gerekli eklemeleri yapmış olduğu görülmektedir. Temel performans göstergeleri incelendiğinde interaktif yöntemlerle uygulamaya dayalı verilen ders sayısının ve hazırlanan interaktif içerikli modül sayısının etkileşim odaklı bir anlayışa geçişin ölçütleri olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan aday sayısı ve memnuniyet gibi göstergelerde iyi bir orana sahip olunmasına rağmen, etkileşim odaklı eğitim programlarına yönelik 2021 yılı itibarıyla 2025'e kadar ulaşılacak rakamların sadece %5'inin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum eğitim içeriklerinin geleneksel yapının dışına çıkarılmasındaki zorlukların ve uğraşların yoğunluğuna da işaret etmektedir.

Performans göstergeleri dışında strateji planında eğitim yapılarıyla doğrudan ilişkili olan Teknoloji ve Bilişim Altyapısı Analizi başlığı incelenmiştir. Bu başlıkta hakim ve savcı adayları ile adalet ve hukuk alanında çalışanların görüş alışverişinde ve bilgi paylaşımında bulunabilecekleri sanal bir istişare ortamı olarak Adalet Akademisi Forum sitesi kurulduğu, benzer şekilde hâkim ve savcı adaylarının mesleki yetkinliklerini artırmak, bilgi paylaşımı ve tecrübe aktarımı sağlamak amacıyla ulusal ve uluslararası

kurum ve kuruluşlar ile video konferans yöntemiyle iki yönlü iletişimin desteklendiği eğitimler düzenlendiği ifadeleri yer almaktadır. Bu araçlar ile katılımcıların etkileşim içerisinde olabileceği ve sosyal bulunuşluklarının artırılabilirliği düşünülmektedir. Bu girişimin EJTN'nin beklentisine katkı sağlıyor olduğu görülmektedir. Ancak paydaşlar arası iletişimin önemini ön plana çıkaracak bu girişimin sadece meslek öncesi için değil, meslek içi uygulamalarda da gözetilmesi önerilmektedir. Güncel durumların tartışılması, deneyimlerin aktarılması, fikir alış-verişinde bulunulması, hali hazırda görevini yerine getiren hakim ve savcılara da işlevsel kazanımlar sağlayacaktır.

## 6. Eğitim Ortamları ve Eğitim Materyalleri Tasarımı

TAA'nın strateji planında yer alan Teknoloji ve Bilişim Altyapısı Analizi başlığında kursiyerlerin ve öğretim üyesinin kampüse gelme zorunluluğu olmaksızın bilgisayar teknolojileri vasıtası ile tamamen sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği, katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği bir uzaktan eğitim sistemine sahip oldukları bilgisi yer almaktadır. Bu durumun da yine hem sosyal hem de bilişsel bulunuşluğa olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak sonraki bölümlerde de dile getirileceği üzere eşzamanlı ders anlatımı ve daha sonra eşzamansız olarak bu anlatımlara erişimin EJTN'nin katılımcı eğitim beklentisini uzaktan yürütülen eğitimlerde tam olarak karşılayamacağı söylenebilir. EJTN, modern eğitim yaklaşımları özelinde katılımcı eğitim yaklaşımı için öğrenen merkezli ve tecrübe temelli becerilerin üzerinde durmuştur. Daha fazla bilgi edinmekten ziyade, edinilen bilgileri işe koşabilme becerisine odaklanmıştır. Bu doğrultuda TAA'da aktif katılımın sağlanabileceği bireysel ve grup etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

EJTN, eğitim yöntemlerinin belirlenmesinde, eğitim ortamlarının ve kaynaklarının tasarımında alanyazının da işaret ettiği birçok özelliğe yer vermiştir. Öğrenenlerin aktif katılımına odaklanan öğretim modelleri (münazara, temsili duruşmalar, uygulamalı örnekleme, vaka çalışmaları, deneyse çalışmalar gibi) ve etkili anlatım teknikleri (giriş etkinliklerinde buz kırıcılar, gelişme bölümünde sunumlar, sonuç bölümünde ise soru-cevap gibi) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda modern eğitim anlayışı başlığı altında teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıf ortamları, harmanlanmış öğrenme ve eşzamanlı uzaktan yürütülen etkinliklerin neler olabileceğine değinmiştir. TAA'nın gerçekleştirmiş olduğu yüzyüze eğitim etkinlikleri, eğitim planları üzerinden incelemiştir. Aynı zamanda stratejik planda ulaşılması hedeflenen performans çıktıları incelenmiştir. Ulaşılan verilere bağlı olarak TAA'nın EJTN'nin vurguladığı etkili öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanma çabası içerisinde olduğu düşünülmektedir. Ancak *modern eğitim anlayışı altında vurgulanan harmanlanmış ve uzaktan yürütülecek eğitimler için özellikle yetişkin öğrenenlere yönelik, etkinlik tabanlı ders planlarının hazırlanması, iki yönlü etkileşim tasarımı, öğrenme stili çeşitliliğini gözeterek farklı içerik tasarımları, eşzamanlı etkinliklerin etkinliğinin artırılması gibi konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği* düşünülmektedir.

## 7. Kaynaklar, Yetişkin Öğrenenler ve Zaman Yönetimi

Bir eğitim uygulamasında kullanılacak olan içerikler sadece düz metin olarak düşünülmemelidir. Aynı şekilde, bunu video malzemeleri, ek kaynaklar, ses malzemeleri veya etkileşimli malzemeler

havuzu olarak düşünmek de yanlış olacaktır. Öğrenen tek bir materyalden öğrenemeyebilir veya birden fazla materyal arasında kaybolabilir ve öğrenme sürecinde istenilen yetkinliklere ulaşamayabilir.

Yetişkin öğrenme yaklaşımının temel vurgusu, öğrenme ihtiyaçlarının, öğrenme stiline, tecrübelerinin, motivasyonunun ve öz-denetiminin öğrenen kişiye bağlı olarak değişebileceğidir. *Sınıfta ya da sınıf dışında gerçekleştirilen fiilin adı öğretim değil öğrenmedir.* Öğrenen kendi süreçlerinin farkında ve talep eden, kendisini yöneten kişi konumundadır. Ancak gündelik yaşamdaki sorunlarından dolayı ilgisizlik yaşayabilir, zaman yönetimi problemlerine sahip olabilir ya da çekingen bir tavırla destek ihtiyacı yüksek olabilir.

Eşzamanlı etkinliklerle öğrencilerin aynı zamanda etkinliğe katılmasını beklerken, ilgili etkinliğe katılmayan öğrenenlerin de inceleyebileceği bir ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. İşbirliğine dayalı etkinlikler için öğrenenlerin aynı ortamlara aynı zamanda gelemeyeceği düşünülmeli ve farklı zamanlarda öğrenenlerin birlikte çalışabileceği tasarımlara odaklanmalıdır.

Özellikle yetişkinlere yönelik olarak uzaktan yürütülen eğitimlerde yukarıdaki özellikler hedef kitle için, kaynak çeşitliliği için ve zaman yönetimi için göz önünde bulundurulması gereken gerçekler olarak alan yazında ön plana çıkmaktadır. Benzer vurgu EJTN’de yetişkin özellikleri ve yetişkin öğrenme modelleri başlıkları altında yer almaktadır. Aynı şekilde içerik çeşitliliğinin ve tasarımın önemi, eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve uygulanması başlıkları altında açıklanmıştır. TAA’nın eğitim programları incelendiğinde *ihtiyaca yönelik sorun odaklı eğitim başlıklarına yoğunlaşıldığı* görülmektedir. Bu girişim yetişkin öğrenen özelliklerinin ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğunun kanıtı niteliğindedir. Aynı zamanda eğitim programlarının kısa sürelerde tamamlama çabaları yine yetişkinlerin zaman yönetiminin göz önünde bulundurulduğunun göstergesidir. Eğitimlerin metinsel içeriklerinin hazırlanmış olması, anlatımların video olarak kaydedilmesi, eğitim platformunda paylaşılması, yüz yüze bir araya gelemeyecek katılımcılar için eşzamanlı katılım ortamlarının planlanması ve gerçekleştirilmesi kaynak çeşitliliğinin gözetildiğini göstermektedir. Ancak kaynak çeşitliliği, ortam kullanımı ve eşzamanlı etkinliklerin yürütülmesinin etkisini artırabilmek adına TAA bünyesinde bu ve yukarıda belirtilen diğer özelliklere bağlı olarak özellikle uzaktan ya da harmanlanmış modellerle yürütülecek eğitimler için yeniden bir hazırlığa ve düzenlemeye gidilmesi önerilmektedir.

## 8. Eşzamanlı Etkinlikler

### 8.1. Eğitim Takvimi

TAA tarafından eğitim takvimi, eğitime giriş yöntemleriyle birlikte paylaşılmıştır. 13.04.2022 ve 29.04.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve gözlem yapılabilecek uygunluktaki eğitimlerden sadece birine katılım gerçekleştirilememiştir. İlgili saatte ve devamında eğitime giriş için gerekli denemeler yapılmış olmasına rağmen eğitim giriş formu aktif hale gelmemiştir.

### 8.2. Değerlendirme Ölçütleri

TAA bünyesinde sunulan eğitimler incelenirken alanyazından yararlanarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde ders süreçlerinin nasıl yürütüldüğü gözlenmiştir. Özellikle eşzamanlı etkinliklerin genel kapsamının değerlendirilmesinde ve gözlenmesinde 5E modelinden yararlanılmıştır. Bu modelde

1-Giriş (Engagement), 2-Keşfetme (Exploration), 3-Açıklama (Explain), 4-Derinleştirme (Elaboration) (Ayrıntıya Girme), ve 5-Değerlendirme (Evaluation) bölümleri yer almaktadır. Bu bölümlerden ilki dersin girişinde, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümleri anlatım bölümüne ayrılan gelişme kısmında ve beşinci bölüm özet ve değerlendirmeye ayrılan sonuç kısımları için kullanılmıştır.

TAA bünyesinde sunulan eğitimler incelenirken alanyazından yararlanarak giriş,gelişme ve sonuç bölümlerinde ders süreçlerinin nasıl yürütüldüğü gözlenmiştir. Özellikle eşzamanlı etkinliklerin genel kapsamının değerlendirilmesinde ve gözlenmesinde 5E modelinden yararlanılmıştır. Bu modelde 1-Giriş (Engagement), 2-Keşfetme (Exploration), 3- Açıklama (Explain), 4-Derinleştirme (Elaboration) (Ayrıntıya Girme), ve 5-Değerlendirme (Evaluation) bölümleri yer almaktadır. Bu bölümlerden ilki dersin girişinde, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümleri anlatım bölümüne ayrılan gelişme kısmında ve beşinci bölüm özet ve değerlendirmeye ayrılan sonuç kısımları için kullanılmıştır.

1. Aşama / Giriş: 5E öğretim modelinde “Girme” aşamasına karşılık gelmektedir. Dersin dikkatçekme/ girme aşaması ile ilgili gözlemlerde bulunulmuştur. Eğitimin derse hazırlık için dersplanları, ders notları ya da ön hazırlıkları ile dersin ilk 5-10 dakikasında yapılan çevrim içi etkinlikler ve uygulanan yöntemlere, sorulan sorular ya da yapılan yönlendirmelere yönelik gözlemlerde bulunulmuştur.

2. Aşama / Gelişme: 5E öğretim modelinde “Keşfetme, Açıklama ve Derinleştirme” aşamasına karşılık gelmektedir. Dersin öğretim süreci ile ilişkili gözlemlerde bulunulmuştur. Kullanılan öğretim teknolojileri, yöntemi, çevrim içi öğretim sürecinde sınıf yönetimi, konu anlatımı, yapılan etkinlikler gibi konulara yönelik gözlemlere yoğunlaşmıştır

3. Aşama / Sonuç: 5E öğretim modelinde “Değerlendirme” aşamasına karşılık gelmektedir. Dersin özetlenmesi, değerlendirilmesi ve sonraki aşamalara yönelik verilen ödev/görev/sorumluluklarla ilişkili gözlemlere odaklanılmıştır.

Bu raporda kullanılan 5E yaklaşımına benzer bir öneri EJTN tarafından da yapılmıştır. EJTN’de, sunular başlığı altında dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği, anlatıcının zaman yönetimi, dinleyicilere yönelik ipuçları, dinleyicilerin dikkatinin çekilmesi, odaklanma süresi, materyal tasarımı, anlatım önerileri ve anlatımda yararlanılacak bazı teknikler yer almaktadır.

İlgili kaynaklar ışığında dersler aşağıda maddeler halinde sunulan yapıya göre incelenmiştir.

## 1. Eğitim Öğretimi Planlamak

1.1. Plana bağlı kalmak

1.2. Planları öğrenenlerin bireysel farklılıklarını gözetererek kullanmak

1.3. Planı ihtiyaca göre uyarlamak

## 2. Öğrenenleri Öğrenme Ortamlarına Hazırlamak

2.1. Ortam kullanımı konusunda katılımcıları bilgilendirmek

2.2. Öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre tanıtmak

2.3. Öğrenme ortamlarını e-içeriğe ve platformlara uygun şekilde açıklamak



### 3. İletişim Becerilerini Etkili Kullanmak

- 3.1. Türkçeyi kurallarına uygun, akıcı ve anlaşılır biçimde konuşmak
- 3.2. Beden dilini, ses tonunu doğru kullanmak
- 3.3. Öğrenenlerle sağlıklı iletişim kurmak

### 4. Sunu Materyalini Kullanmak

- 4.1. Sunu materyalinin kapsamının yeterliliği
- 4.2. Sunu materyalinin biçimsel tasarımının uygunluğu
- 4.3. Sunu materyalinin metinsel tasarımının uygunluğu
- 4.4. Sunu materyalinin görsel tasarımının uygunluğu

### 5. Öğrenenleri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdülemek

- 5.1. Öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek
- 5.2. Öğrenenleri hedef kazanımlardan haberdar etmek
- 5.3. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurmak
- 5.4. Hedef kazanımlara ulaşan öğrenenlerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanmak

### 6. Zamanı Yönetmek

- 6.1. Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmek
- 6.2. Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanmak
- 6.3. Eğitim-öğretim sürecini planlarda öngördüğü sürede tamamlamak

### 7. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanmak

- 7.1. Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak
- 7.2. Etkin dinleme becerileri sergilemek
- 7.3. Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sunmak
- 7.4. Katılımcılara düzenli geribildirimler vermek

### 8.3. Gözlem Yapılan Eğitimlerin Değerlendirilmesi

TAA tarafından paylaşılan takvime bağlı olarak Konkordato Davaları, Etkili Soruşturma ve İfade Alma Teknikleri, Mülkiyet Hakkına Dayalı Tapu İptal ve Tescil Davaları,

Mal Varlığına Karşı Suçlar ve son olarak da Basın Yoluyla İşlenen Suçlar ve Soruşturma Usulleri eğitimleri eşzamanlı olarak gözlenmiştir. Eşzamanlı etkinlikler için TAA aynı ortamın ya da denk ortamların kullanımına özen göstermektedir. Bu durum anlatım süreçlerinde standardı sağlayabilmek adına önemli bir yaklaşımdır. Gözlemlenen eğitimlerin tamamı aynı yapıya sahip eğitimler olarak değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak sonraki eşzamanlı eğitimlerin de bu standarda uyabilmek adına

aynı yapıya sahip olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan gözlemler ve geliştirme önerileri sonraki eşzamanlı etkinlikler için de göz önünde bulundurulabilir.

Eşzamanlı etkinliklerde eğiticilerin ve katılımcıların teknik açıdan bir sorun yaşamaması adına moderatör desteğinin eğitim süreci boyunca sağlandığı gözlenmiştir. Hedef kitlenin yoğun olabileceği düşüncesiyle sınıf yönetimini sağlayabilmek adına kullanılan aracın birçok özelliğinin pasife alındığı ve soru cevap aracıyla birlikte herkesle iletişim kurulabilecek düzeyde sohbet aracının açık olduğu gözlenmiştir. Bu yaklaşım teknik açıdan hedef kitleyi yönetebilmek ve eğitsel açıdan eğiticinin yönetimini kolaylaştırabilmek adına işlevsel bulunmuştur. Ancak hedef kitlenin yetişkin öğrenenler ve alanda deneyimi olan kişiler olduğu düşünüldüğünde sadece öğretimsel bulunuşluğun değil, sosyal bulunuşluğun da desteklenmesi gerekir. Bu yönüyle teknolojik yapılanmanın katılımcıların derslerde daha aktif biçimde yer almalarını sağlamak amacıyla etkileşimi ve iletişimi artırabilecek düzeyde esnetilmesi önerilmektedir. Aksi durumda öğrenenin eğitim ortamından kopması ve dikkatini süregelen eğitime verememesi söz konusu olacaktır.

Önceki bölümde paylaşılan eşzamanlı eğitimlerin değerlendirilmesi ölçütlerinde ana boyutlardan Eğitim Öğretimi Planlayabilmek, Öğrenenleri Öğrenme Ortamlarına Hazırlamak ve Sunu Materyalini Kullanabilmek bağlamında veri toplama olanağı olmadığından dolayı değerlendirme yapılamamıştır. Dersler için öğrenenlere ulaştırılan ve takip edilen bir plan paylaşımamıştır. Öğrenenler internet üzerinden sisteme bağlandıktan sonra dinleyici olarak eğitimleri takip ettiklerinden eğitmen ya da moderatör tarafından anlatım öncesi, anlatım sırası ya da anlatım sonrasında öğrenme ortamları hakkında herhangi bir bilgilendirme paylaşımamıştır. Eğiticilerin düz anlatım yöntemini yoğunlukla tercih ederek soru-cevap tekniğini ihtiyaç halinde kullandıkları gözlenmiştir. Ancak düz anlatım tekniğinin en güçlü yönü sunum materyali ile zenginleştirilmesidir. Gözlemlenen eğitimlerde sunum materyali kullanılmadığından dolayı bu boyut ve alt maddeleri değerlendirmeye dahil edilememiştir.

Eğitimlerin hepsi aynı saatte başlamıştır. Ancak farklı saatlerde tamamlanmışlardır. 40 dakika sonra ara verilen ders olduğu gibi ara verilmeden tek oturumda tamamlanan ders de olmuştur. Bu durum katılımcıların zaman planlamaları açısından soruna sebep olabilir. Gözlemlenen eşzamanlı dersler için “görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdi” maddesi özelinde 4 ders için de olumlu değerlendirilirken “Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullandı.” maddesi için olumsuz değerlendirme yapılmıştır. Zaman yönetiminin son maddesi olan “Eğitim-öğretim sürecini planlarda öngördüğü sürede tamamladı.” ifadesi değerlendirilememiştir. Dersler bazında gözlemci değerlendirmesi Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Eşzamanlı Eğitimlerin Gözlem Sonuçları (Zamanı Yönetebilme)

Konkordato Davaları Etkili Soruşturma ve İfade Alma Teknikleri Mülkiyet Hakkına Dayalı Tapu İptal ve Tescil Davaları Mal Varlığına Karşı Suçlar Basın Yoluyla İşlenen Suçlar ve Soruşturma Usulleri		Evet	Hayır	Yeterli Veri Yok
Zamanı Yönetebilme	Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdi.	x		
	Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullandı.		x	
	Eğitim-öğretim sürecini planlarda öngördüğü sürede tamamladı.			x

TAA tarafından seçilen bütün eğitimcilerin alanlarına olan hakimiyeti dikkat çekici bulunmuştur. Ancak özellikle uzaktan iletişim aracının kısıtlamaları iletişimin sağlıklı yürütülebilmesinin önündeki engel olarak değerlendirilmektedir. Alanına hakim eğitimcilerin katılımcı grubu yönetebileceği ve sorularıyla etkileşimli bir ortam yaratabileceği bir eşzamanlı etkinliğin çok daha verimli olabileceği düşünülmektedir. Gözlenebilen anlatımların tamamında anlatım dilinin etkili kullanıldığı ve eğitimcinin hiçbir sorun yaşamadan süreci yürüttüğü düşünülmektedir. Kullanılan teknoloji ve sınıf yönetimi bağlamında yararlanılan sınırlılıklardan dolayı katılımcılarla işlevsel bir iletişim kurulabilme imkanı olmadığından “Öğrenenlerle sağlıklı iletişim kurdu” maddesi değerlendirilememiştir. Sunum materyalinin olmaması ve oturma düzeninden dolayı eğitimcilerin beden dilini istenilen düzeyde etkili kullanabilme olanağı bulamamış olmasına rağmen vurgulara olabildiğince dikkat ettikleri fark edilmiştir

Tablo 2. Eşzamanlı Eğitimlerin Gözlem Sonuçları (İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme)

Konkordato Davaları Etkili Soruşturma ve İfade Alma Teknikleri Mülkiyet Hakkına Dayalı Tapu İptal ve Tescil Davaları Mal Varlığına Karşı Suçlar Basın Yoluyla İşlenen Suçlar ve Soruşturma Usulleri		Evet	Hayır	Yeterli Veri Yok
İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuştu.	x		
	Beden dilini, ses tonunu doğru kullandı.	x		
	Öğrenenlerle sağlıklı iletişim kurdu.			x



Eşzamanlı etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılması aşamaları eğitimcilerin farklı sorumlulukları yerine getirmesi gereken bölümlerdir. Eğitimler gözlemlenirken bu bölümlerin özelliklerine de dikkat edilmiştir. Bütün eğitimler başlarken eğiticinin kendini tanıttığı ve kısaca eğitimin kapsamını vurguladıkları gözlenmiştir. Tam olarak kazanımlar işaret edilmemiş olsa da öğrenenleri anlatım sonrası ulaşılması planlanan amaçlardan haberdar ettikleri düşünülmektedir. Anlatımlarda güncel dava örnekleri ve yaşanmış olaylara vurgu yapmaya gayret eden eğitimcilerin ilgili konular öncesi sahip olmaları gereken özelliklere de yer yer vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Ancak katılımcıların tamamının ne düzeyde bilgi sahibi oldukları, anlatılacak konular öncesinde nasıl deneyimleri oldukları yönünde ön bir çalışmaya ulaşılammıştır. Yine güdüleme boyutu altında önemli bir yere sahip olan “Hedef kazanımlara ulaşan öğrenenlerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullandı” maddesi olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Eğitimcilerin öğrenenleri üst düzey becerilere yönlendirebilmeleri için aktif öğrenme esas alınmalı, iki yönlü iletişim sağlanmalı ve öğretici merkezde değil kolaylaştırıcı rolüne bürünmelidir.

Tablo 3. Eşzamanlı Eğitimlerin Gözlem Sonuçları (Öğrenenleri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme)

Konkordato Davaları Etkili Soruşturma ve İfade Alma Teknikleri Mülkiyet Hakkına Dayalı Tapu İptal ve Tescil Davaları Mal Varlığına Karşı Suçlar Basın Yoluyla İşlenen Suçlar ve Soruşturma Usulleri		Evet	Hayır	Yeterli Veri Yok
Öğrenenleri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme	Öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyini belirledi.		x	
	Öğrenenleri hedef kazanımlardan haberdar etti.	x		
	Öğrenme sürecinde öğrenenlerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurdu.	x		
	Hedef kazanımlara ulaşan öğrenenlerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullandı.		x	

Eşzamanlı etkinliklerde katılımcıların kullanabilecekleri iletişim araçları sınırlandırıldığından Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme boyutunda “Etkin dinleme becerileri sergiledi” maddesi değerlendirilememiştir. Bütün eğitimlerde genel olarak düz anlatım yönteminin

kullanılmasından dolayı ve yöntemlerde değişim olmadığında kitlenin dikkatinin toparlanmasının zor olabileceğinden dolayı “Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullandı” maddesi olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Eğiticilerin alanlarına hakimiyeti ve geçmiş deneyimlerine bağlı olarak sahip oldukları bilgi birikimi boyutu altında yer alan günlük yaşantılardan örnekler sundukları ve soru-cevap modülünde sorun odaklı sorulara doyurucu cevaplar verebildikleri net olarak gözlenmiştir. Bu doğrultuda “Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sundu” ve “Katılımcılara düzenli geribildirimler verdi” maddeleri olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Eşzamanlı Eğitimlerin Gözlem Sonuçları (Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme)

Konkordato Davaları Etkili Soruşturma ve İfade Alma Teknikleri Mülkiyet Hakkına Dayalı Tapu İptal ve Tescil Davaları Mal Varlığına Karşı Suçlar Basın Yoluyla İşlenen Suçlar ve Soruşturma Usulleri		Evet	Hayır	Yeterli Veri Yok
Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme	Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullandı.		x	
	Etkin dinleme becerileri sergiledi.			x
	Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sundu.	x		
	Katılımcılara düzenli geribildirimler verdi.	x		

#### 8.4. Gözlem Yapılan Eğitimler Özelinde Bütün Eğitimlere Yönelik Görüşler

Derse giriş esnasında ilgili anlatımın kapsamı, ön hazırlıklar ve anlatım sonunda ulaşılabilecek kazanımlar konusunda giriş yapılması dinleyicilerin dikkatini çekebilmek için tercih edilmelidir.

Konunun kapsamında öğretim üyesinin hakimiyeti ile ilgili hiçbir şüphe olmamasına rağmen katılımcıların konu hakimiyetinin ne düzeyde olduğu bilinmemektedir. Bu doğrultuda konunun ana hatlarının anlatım öncesi irdelenmesi ve ekrana yansıtılması kitlenin takibini kolaylaştırmış olacaktır.

Öğretim süreci sadece öğretim görevlisinin sesli anlatımına dayalıdır. Kapsanan konunun önemli noktaları tablo, grafik, fotoğraf gibi görsel araçlarla desteklenmelidir.

Öğrenen dikkati her üç ile 5 dakikada bir yoklanmalıdır. Geçmiş 5 dakikalık sürede anlatılan konuların 5 ile 10 saniye arasında hatırlatılması ve yeni anlatılacak konuların neler olacağıyla bağlarının açıklanması daha etkin dinleme olanağı yaratacaktır.

Öğretim sorumluları düz anlatım yöntemini tercih etmiştir. Konu hakimiyeti, dil kullanımı ve vurgularıyla ilgili hiçbir problem yoktur. Ancak senkron katılımcıların bilgisayar ya da diğer donanımlar başında iken birçok uyarıcıya maruz kaldığı unutulmamalıdır. Bu bağlamda farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle soru cevap yöntemiyle anlatılanlar hakkında kısa yoklamalar yapmak katılımcıların takibini sürekli hale getirebilmek için başvurulabilecek yaklaşımlardan biri olabilir.

Katılımcılar yüzyüze ortamlarda ihtiyaç halinde yanındaki akranıyla sesli ya da yazılı, jest ya da mimiklerle iletişim kurabilme olanağı sahiptir. Bu olanağın senkron ortamlarda yaratılması oldukça güçtür. Ancak belli yöntemlerle sosyal bulunuşluğun artırılması mümkündür. Eğitim ortamı için tercih edilen ZOOM aracı oldukça işlevsel eklentilere sahiptir. Katılımcıların kimler olduğunun görülebilmesi, katılımcılar arası sohbet imkanının aktif hale getirilmesi sosyal bulunuşluğa katkı sağlayacaktır.

Var olan haliyle ortamda yayınlanabilecek sohbet odası ve soru cevap aracı etkindir. Ancak derslerin çoğunda öğretim sorumlusu ilgili araçlara yönlendirmeyi yeterli düzeyde yapmadığı için katılımcılardan görüş ya da soru gelmemiştir.

Oturumu kapatırken kapsanan konuların bir özeti yapılarak katılımcılar açısından önemi ve gerçek hayatta bu becerilerin nasıl faydalı olacağı açıklanmalı ve varsa gelecek oturumun kısa bir tanıtımı yapılmalıdır.

Etkileşim denklığı açısından bakıldığında katılımcıların sahip olduğu etkileşim sadece arayüz ile sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu bağlamda katılımcıların etkileşimsel uzaklıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bütün anlatım boyunca etkin dinleme sağlayamamış olabilecekleri ihtimali yüksektir.

Genel olarak eğiticinin konu hakimiyeti net olarak göze çarpmıştır. Ancak öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında sorunlar olduğu düşünülmektedir. Derse giriş, dersi sürdürme ve dersin kapanış bölümleri yeniden yapılandırılmalıdır. İletişim iki yönlü olarak tasarlanmalı ve dinleyicilerin sürece dahil edilebilmesi için alternatif yaklaşımlar tercih edilmelidir. Anlatım esnasında ortamın daha etkin kullanılabilmesi için ek materyal tasarımlarına ihtiyaç vardır. Öğretim sorumlusunun kaynak olarak kullandığı ve düz anlatım esnasında okuma yöntemiyle katılımcılara aktardığı içerikler elektronik olarak katılımcılara anlatım öncesinde sunulabilir. Katılımcılar ilgili içeriğe hakim olarak senkron ortama geldiklerinde daha etkileşimli bir katılım sergileme şansları olacaktır. Bu anlamda katılımcılara oturum süresince ve sonunda soru sorma ya da fikir ve deneyim paylaşma olanağı sunulmalıdır. Özellikle hizmet içi eğitimlerin katılımcıların gerçek yaşama dayalı pek çok deneyime sahip oldukları düşünüldüğünde, derse katkılarının tüm katılımcılar için etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir.

Öğretim görevlisinin deneyimlerinden daha fazla yararlanabilmek ve dersleri katılımcılar açısından daha etkili kılabilmek için ders öncesinden katılımcılardan sorular toplanarak derste bu soruların yanıtları öğretimin bir parçası yapılabilir.

## 9. Sonraki Eğitimler Kapsamında Öneriler

COVID-19 kaynaklı pandemi koşulları dolayısıyla 2020 yılında uzaktan eğitimin kullanımı tarihteki en üst düzeye ulaşmıştır. Pandemi süreci, uzaktan eğitimin artık bir seçenek değil, bir gereklilik olduğunu da göstermiştir. Dünyadaki eğitim kurumlarının çoğu salgın nedeniyle çeşitli şekillerde etkilenmiştir. UNESCO'ya (2020) göre okulların kapanması 1,3 milyar öğrenciyi etkiledi ve bu da dünya genelindeki toplam öğrencilerin % 72,4'üne eşittir. Ayrıca, 177 ülkede ulusal çapta okullar kapatılmıştır. Bu salgına eğitsel açıdan önlemler geliştirebilmek için, birçok eğitim kurumu uzaktan veya çevrimiçi eğitim yerine acil uzaktan erişimli öğretim (emergency remote teaching) yoluyla dersler sunmaya başlamıştır. Acil durum uzaktan öğretim terimi, günümüzde yaşadığımız Coronavirüs pandemisi gibi acil durumlarda veya kriz zamanlarında sağlanan eğitim türünü ifade etmek için kullanılır. İyi planlanmış ve tasarlanmış uzaktan öğretim deneyimleri, bir krize veya felakete yanıt olarak sunulan acil uzaktan eğitimden önemli ölçüde farklıdır. Pandemi sürecindeki uygulamalar planlanmış bir uzaktan eğitim süreci olarak değil, karantina altındaki öğrencilerin eğitimlerini devam ettirebilmeleri için, acil durumlardaki uzaktan erişimli öğretim olarak değerlendirilmelidir.

Bu dönemde gözlenen en büyük sorunlardan biri de uzaktan ya da harmanlanmış olarak ders vermek durumunda kalan öğrencilerin eksikliği olmuştur. Geleneksel sınıf ortamında ders verme alışkanlığındaki öğretim elemanları çevrimiçi ortamlarda çok farklı alanlarda sorunlar yaşamaktadırlar. Yüz yüze dersler için tasarlanmış öğrenme malzemeleri, etkinlikleri ve yöntemlerini hiçbir değişiklik yapmadan çevrimiçi ortama taşıyan öğretmenler doğal olarak beklenen öğrenme çıktılarına ulaşmaktan çok uzakta kalmışlardır. Uzaktan eğitim kuramlarına ve deneyimlerine dayalı olarak öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği bu dönemde en çok hissedilen ihtiyaçlardan biri olmuştur.

Çevrimiçi, harmanlanmış ve uzaktan eğitim ortamlarında teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanabilmek için ve etkin ders tasarımları yapabilmek için iletişim ve işbirliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve sorun çözme gibi alt boyutlarda öğrencilerin yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Etkili materyallerin geliştirmesi, telif haklarının farkında olunması, sınıf yönetiminin çevrimiçi ortamlara taşınabilmesi ve ölçme değerlendirme yapılabilmesi gibi yetkinlikler için öğrencilerin desteklenmesi gerekir. Uzaktan eğitime ya da harmanlanmış öğrenme modeline yeterli altyapıya sahip öğrenciler etkileşimli materyaller hazırlayabilir, zaman ve mekan sınırlamalarına bakmaksızın eğitim içeriğini düzenleyebilir ve farklı görevler tanımlayarak sürecin tamamında aktif rol alabilir olacaktırlar. Bahsi geçen yeterliliği olmayan ya da düşük olan öğretim elemanlarının ise, daha önce değinildiği gibi, etkili, verimli ve sürdürülebilir uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleşmesinde aktif rol alabilmesi mümkün değildir. Kaliteli ve kapsayıcı dijital eğitime ulaşmak için öğrencilerin çevrimiçi, harmanlanmış ve uzaktan eğitim süreçlerinde kullanacakları dijital pedagojik eğitim yeterliklerinin kapasitesinin artırılması gerek şart olarak görülmelidir. Geçmiş deneyimlere ve alan yazın incelemelerine dayalı olarak öğrencilerin aşağıdaki yeterlilik alanlarında desteklenmeleri gerektiği önerilmektedir:

- Öğretim Yöntem ve Teknikleri
- İletişim Becerileri
- Senkron ve Asenkron Ortamlarda Sınıf Yönetimi Becerileri

- Soru Sorma Becerileri
- Rehberlik Becerileri
- Yetişkin Öğrenenler, Andragoji ve Hetagoji
- Ölçme-Değerlendirme
- Harmanlanmış Model
- Eğitim Materyali Geliştirme
- Etkinlik Tasarımı
- Motivasyonu Sağlama ve Devam Ettirme
- Etkileşim Sağlayabilecek Yeni Ders Unsurlarının Tasarımı
- Etkili Sunum Teknikleri

Bu gereklilik sadece acil durumlarda değil genel olarak da gözlemlenen bir durumdur. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişime bağlı olarak öğreticilerin özellikle e-öğrenme ortamlarındaki öğretme becerilerine yönelik yeterlilikler ve başarı ölçütleri değişmektedir. Öğretim elemanları, mevcut yapıya ayak uydurmalı ve mesleki gelişim yoluyla yeterliliklerini güncelleyebilmelidir. Yetişkinlere eğitim sunan öğreticilerin sınıf yönetiminden, iyi tasarlanmış eğitim etkinliklerine kadar birçok alanda standardın ötesine geçmesi gerekmektedir. Bu standartlara ulaşabilmek için bir yetişkin öğrenimi yaklaşımı dikkate alınıp sürekli bir biçimde uygulanmalıdır.

Öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ile öğrenenlerin öğrenmesi arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki olduğu pek çok araştırmaya konu olmuştur. Öğretim elemanlarının sahip oldukları öğretme becerileri, derslerini nasıl düzenlediğini ve yürüttüğünü doğrudan etkiler ve nihayetinde öğrencilerin nasıl motive edileceğini, neyi ve nasıl öğrendiklerini belirler. Bu nedenle, yetişkin eğitiminde etkili ve verimli öğrenme çıktıları elde etmek için öğreticilerin zengin öğretme ve öğrenme deneyimlerine ve becerilerine sahip olması çok önemlidir.

## II. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EJTN, çağdaş eğitim uygulamaların önemine birçok başlık altında yer vermiş ve eğitimlerin sürdürülebilirliğine ve iyileştirilmesine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde yönetmelikte eğitici seçimlerinden, hedef kitleye görelige ve ihtiyaç duyulan eğitimlere odaklanılmasına kadar birçok konuya değinmiş ve eğitimin niteliği ön plana çıkarılmıştır. Bu yönüyle ilgili kaynakların ortak vurgusunun eğitim programlarının değerlendirilmesi olduğu söylenebilir. Eğitimlerin izlenmesi, eksik yönlerinin belirlenmesi, düzenlenmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesiyle işlevsel eğitim etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Değerlendirme süreçlerinde en önemli kaynak paydaşların görüşleridir.

TAA tarafından paylaşılan dökümanlar, geçmiş eğitimler, eşzamanlı etkinlikler ve gelecek eğitim planları incelendiğinde raporun ve yönetmeliğin temel vurgusuna denk bir yaklaşım sergiledikleri gözlenmiştir. TAA, gerçekleştirdiği yüzyüze ve uzaktan eğitimlerden sonra eğitimcilerin ve eğitimlerin katılımcılar tarafından farklı boyutlarda değerlendirilmesini talep etmektedir.

Yüzyüze eğitimlerden sonra katılımcıların;

- Zamani Etkin Kullanma
- Konu Anlatımı
- Etkili İletişim
- Soru Yanıtlama boyutlarına bağlı olarak eğiticilere yönelik görüşlerine başvurmaktadır.

Uzaktan yürütülen eğitimlerden sonra ise;

- bilgilendirme, hazırlık ve iletişim katmanının etkisini belirleyebilmek
- teknik altyapıda herhangi bir sorun yaşanıp yaşanmadığını belirleyebilmek,
- eşzamanlı yürütülen etkinlikler bağlamında eğiticinin süre kullanımını, yetkinliğini, iletişim becerisini ve katılımcıların dikkatini çekebilme girişimlerini belirleyebilmek
- uzaktan yürütülen eşzamanlı etkinliklerin genel olarak işlevselliğini ve bu yönde katılımcıların memnuniyetini belirleyebilmek
- amacıyla katılımcıların görüşlerine başvurmaktadır. Aynı zamanda TAA Uzaktan Eğitim Portalı ve eğitim programları hakkındaki düşüncelerin ayrıntılı yazılması, yaşanmış olması muhtemel teknik sorunların açıklanması, gelecek eğitimlere yönelik beklenti ve isteklerinin yazılmasına imkan veren açık uçlu sorularla değerlendirme formlarını zenginleştirmiştir.

### III. SONUÇ

Tamamen uzaktan ya da harmanlanmış modellerle yürütülecek eğitimler için programların oluşturulmasında içeriğin kapsamı ve tasarımı, içerik çeşitliliği, tasarım unsurları, hedef kitle, ortam kullanımı, etkileşim, iletişim ve ölçme-değerlendirme birlikte planlanmalıdır. Bütün bileşenlerin ve içeriklerin bir bütünün parçası şeklinde düşünülmesi ve ders planı kurgusuna bu şekilde yerleştirilmesi gerekir. TAA tarafından incelemeye sunulan yönetmelik, ders planları, içerikler, oryantasyon malzemeleri ve strateji planı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Aynı zamanda eşzamanlı yürütülen etkinliklere katılım gerçekleştirilmiş ve anlatımlar takip edilmiştir. Genel olarak TAA'nın çağdaş eğitim ortamları planlama yönündeki çabası net olarak göze çarpmaktadır. Ancak bu raporun amacı sürdürülebilirliği, yaygınlaştırmayı ve etkiyi azaltan aşamaların neler olduğunu analiz etmek ve öneriler sunmaktır. Bu yönüyle fark edilen eksiklikler başlıklar altında gerekçeleriyle birlikte ifade edilmiş ve kısa önerilerde bulunulmuştur. Sonraki raporlarda ise daha etkili ortamların tasarımı, kalite kontrol süreçleri, örnek eğitim programı taslağı ve değerlendirme aşamalarına ilişkin detaylı ve yol gösterici önerilere yer verilecektir.





## EK - 2 EĞİTİM PROGRAMLARININ VE EĞİTİM YAKLAŞIMININ GÜNCELLENMESİNE İLİŞKİN RAPOR

Hakim ve savcılar için nitelikler ve performans kriterleri, zaman ve küresel olarak ortaya çıkan koşullara göre gelişmektedir. Hedef kitlenin mesleki gelişim yoluyla mevcut yapıya ayak uydurmaları, performanslarını sürdürmeleri ve standartları sağlamaları gerekmektedir. Bu standartlara ulaşmak için bir yetişkin öğrenme yaklaşımının sürekli olarak düşünülmesi ve kullanılması gerekmektedir.

Ancak öğrenmeye karşı önyargı, özgüven ve motivasyon eksikliği, mesleki gelişim için ek ücretler (kurs ve/veya materyal ücretleri vb.), zaman yetersizliği, eğitim fırsatlarından haberdar olamama, temel bilgi ve beceri eksikliği gibi sorunlar yetişkin eğitiminde en sık gözlenen engellerden bazılarıdır. Bu potansiyel engelleri dikkate almadan yetişkinlere pratik mesleki gelişim desteği sağlamak zor olacaktır. Mevcut olası öğretim modelleri ve teknolojileri göz önüne alındığında, harmanlanmış öğrenme, amaçlanan hedef kitleye ulaşabilecek uygun bir seçenek olarak görünmektedir. Harmanlanmış öğrenme, bu sorunların çözülmesine ve hedef kitlenin mesleki gelişimlerine ilişkin beklenen başarı sonuçlarının elde edilmesine yardımcı olacaktır.

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitim ile çevrimiçi öğrenmenin yöntem ve teknolojilerini birleştiren bir modeldir. Bu şekilde model, her iki öğretim yönteminin de güçlü yanlarını kullanarak optimal öğrenmeyi sağlar. Harmanlanmış öğrenme ayrıca katılımcılara kendi kişisel öğrenme becerilerini ve işbirlikli öğrenmeyi kullanabilecekleri çoklu öğrenme seçenekleri sunarak esneklik sağlar.

Sınıf içi ve çevrimiçi etkinlikleri harmanlayan harmanlanmış yaklaşımlara artan ilgi, çevrimiçi ve yüz yüze öğretimin görece etkinliğine ilişkin her zaman önemli olan konuyu yeniden gözden geçirme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren politika yapıcılar ve uygulayıcılar, uzaktan eğitim uygulamaları ile geleneksel yüz yüze eğitim uygulamalarının etkililik açısından karşılaştırılması konusuna büyük ilgi göstermişlerdir. İnternet tabanlı, etkileşimli çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarının etkinliğini ve çevrimiçi öğrenmenin etkili olduğu koşulları araştırmak için birçok çalışma tasarlanmıştır. Bu çabalardan biri, 2010 yılında ABD Eğitim Bakanlığı, Planlama, Değerlendirme ve Politika Geliştirme Dairesi tarafından yürütülen ve araştırmacıların yalnızca tamamen çevrimiçi öğretimi değil, aynı zamanda çevrimiçi ve yüz yüze öğretimi birleştiren öğretimi de karşılaştırdığı ufuk açıcı meta-analitik çalışmadır. Bulgular, çevrimiçi ve yüz yüze öğeleri birleştiren harmanlanmış öğrenmenin, sadece yüz yüze ve sadece uzaktan yürütülen eğitimlere nazaran daha etkili olduğunu göstermektedir.

Ancak, harmanlanmış öğrenme modelinin geniş kitleler ve yetişkinler üzerinde etkili olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken birçok kriter vardır. Bunlar;

- eğitim modelinin tasarımını ve yararlanıcıların profilini kabul etmek,



- teknolojik sistemlerin bütünlük içinde çalışabilmesini sağlamak ve bu sistemlerin, yeni özellikleri entegre edebilecek düzeyde uluslararası kabul görmüş e-öğrenme standartlarına sahip olduğundan emin olmak,
- Farklı öğrenme stillerine sahip kullanıcılara göre e-öğrenme içeriği tasarlamak,
- modül içerikleri arasındaki uyumu gözlemlemek,
- içeriklerin yönetilebilir ve izlenebilir olmasını sağlamak,
- süreç boyunca kullanıcıları izlemek ve denetlemek,
- Farklı izin ve rol atamaları ile tüm paydaşların sistemde bulunmasını sağlamak,
- Sürdürülebilirlik için gerekli insan kaynağını göz önünde bulundurmak,
- öğrenme süreçlerini her çerçevede izlemek ve yönetmek,
- süreç boyunca değerlendirme adımlarını kontrol etmek ve yapıcı-düzeltilici müdahalelerde bulunmaktır.

Yukarıdaki kriterlere ek olarak, verimli bir harmanlanmış öğrenme sisteminde birçok başka husus da dikkate alınmasında, tüm süreçlerin (eğitimsel, idari ve teknik) planlanmasında ve yetişkinlere yönelik kapsamlı bir çalışmaya öncülük edecek bir yapının oluşturulmasında fayda vardır.

Bu bağlamda, bu rapor TAA bünyesindeki meslek içi eğitimlerin sunumunda kullanılması önerilen sistem bileşenleri ve özellikleri, eğitim yaklaşımı ve modeli, tasarım adımları, ders tasarımı ve e-öğrenme materyali özelliklerini içermektedir.

## GİRİŞ

Günümüz şartlarında eğitim yaşamın belli bir alanında örgün yürütülen bir yapıdan yaşamın her anına yayılan bir dönüşüm sürecindedir. Bu dönüşüm yararlanıcıların ihtiyaç ve taleplerinden kaynaklanmaktadır. Zaman ve mekan bağlamında yapılandırılmış, sınırlandırılmış öğrenme ortamları öğrenen taleplerini karşılayamaz duruma gelince, öğrenenler talepleri doğrultusunda farklı kurslara, farklı alanlara ya da örgün eğitimlerini destekleyecek sınıf dışı etkinliklere yönelmeye başlamıştır. Bu durum açık ve uzaktan öğrenme alanının ve beraberinde getirdiği yeniliklerin çeşitlenmesine yol açarken, örgün yapılanmanın da farklı karma yaklaşımlara ve e-öğrenme uygulamalarına yönelmelerine sebep olduğu söylenebilir.

Çoğu kurumda öğreticinin ekran karşısına geçirilmesi ve daha önce yüz yüze sınıflarda kullanılan malzemelerin elektronik ortamlara aktarılması yöntemi ile yüz yüze eğitime alternatif sağlandığı bilinmektedir. Ancak alternatif eğitim uygulamaları içeriğin çeşitli platformlar aracılığıyla sunulmasından ibaret değildir. Yüz yüze eğitim için tasarlanmış öğrenme malzemelerinin iletişim teknolojileri kullanılarak öğrenenin erişimine sunulmasıyla uzaktan eğitim yapılmış olacağı tamamen yanlış bir kanıdır. Bu yaklaşım ağ yapısına hakim olamayan, bilişsel ve sosyal bulunuşluğu alt düzeyde öğrenenler süreç içerisinde amaçlardan uzaklaşabilmekte ya da sunulan öğrenme malzemeleri beklenen etkiyi sağlayamamaktadır. Bu ve benzeri sorunlardan kaçınmak, kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmek ve öğrenende aidiyet duygusunu artırmak için bütünlük bir uzaktan eğitim ya da e-öğrenme sistemi göz önünde bulundurulmalıdır. Bir uygulamanın açık ve uzaktan öğrenme uygulaması olabilmesi için öğretme-

öğrenme yöntemlerini, sınıf yönetimini, planlamayı, rehberliği ve bütün bunların organizasyonunu içermelidir. Bu tarz yapılanmalar üzerinden amacı doğrultusunda sisteme giren kursiyerin ilgili yapı üzerinden, kişisel bilgi yönetimine, durumuna, performans kayıtlarına ve ders içeriklerine kadar birçok hizmetten yararlanabilmesi gerekir. Bunun yanında öğrenenler gerektiğinde akranlarıyla, eğitmenleriyle ya da sistem yöneticileriyle iletişime geçebilmeli, tartışmalarda bulunabilmeli ve sorunlarının çözümü için destek hizmetlerinden yararlanabilmelidir. Ancak bu durum ifade edilebildiği kadar basit değildir. Özellikle başarılı uygulamaların ortaya koyulabilmesi için öğretene ve öğrenenin aynı ortamda olmadığı düşüncesi her zaman göz önünde bulundurulmalı ve uygulamalarda buna dikkat edilmelidir. Öğrenenin beklentileri doğrultusunda öğrenme sürecinin avantaja dönebilmesi için ders tasarımının, içeriklerin ve yararlanılan teknolojilerin bütünleşik bir sistem modeline göre kapsayıcı, etkili ve çekici olması gerekir.

Türkiye Adalet Akademisi (TAA) bünyesinde yürütülecek meslek içi eğitimler bağlamında yararlanıcılara sadece içeriği sunmanın etkili bir yöntem olmayacağı, sistematik bir *eğitim yönetim sistemi* üzerinden dersin bütün kapsamının bir izlenim rehberliğinde verilmesi, doğru yazılmış öğrenme amaçlarıyla öğreneni sürece hazırlaması, öğrenme amaçlarını açıklar nitelikte yönlendirici ve ilgili ders içeriklerinin öğreneni performansa hazırlaması, etkinliklerle öğrenmenin pekiştirilmesi ve son olarak ölçme değerlendirme araçlarıyla performansın ortaya çıkarılması göz önünde bulundurulması gereken aşamalarıdır. Bu doğrultuda rapor kapsamında eğitim yönetim sistemi ve bileşenleri, eğitim yönetim sistemi planlama süreci, eğitim modeli özellikleri ve ders tasarımı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## I. EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMİ VE BİLEŞENLERİ

Günümüzde farklı sektörlerde de olsa tüm çalışanların mesleki gelişimlerini sürdürmek, bilgi ve becerilerini geliştirmek, aralarındaki işbirliğini artırmak amacıyla birçok farklı konuda hizmetiçi eğitimler organize edilmektedir. Ancak eğitimlerin maliyeti, sürdürülebilirliği, katılımcıların iş, zaman ve mekan bağlamında yaşadıkları sorunlar gibi birçok sebep organizasyonlarda zorluğa sebep olmakta ve sürdürülebilirliği olumsuz etkilemektedir. Bu zorlukların başındaki temel sebep sadece yüzyüze eğitim olanaklarının tercih edilmeye çalışılması ve süreci yürütebilmek için parçalı birçok farklı web yazılımından ya da bilişim teknolojisinden yararlanılmış olması gösterilebilir. Piyasada yer alan ve ihtiyaca göre yönelinen bu tarz parçalı sistemler verimden çok verimsizliğe sebep olabilmektedir. Kullanıcının teknik anlamda yaşadığı bir sorun için özel bir sistemden yararlanırken, akademik ihtiyaçları için farklı bir sisteme, paylaşım için farklı bir sisteme veya kişisel bilgi yönetimi için farklı bir sisteme yönlendirilebilmektedir. Bu durum kullanıcıda sistemde kaybolma hissi oluşmasına ve ihtiyaç duyduğu soruna kısa zamanda etkili çözüm bulamamasına sebep olabilmektedir. Sistemlerin birbirinden bağımsız olması yönetsel açıdan takibin zorluğuna ve kullanıcıya yeterli ve etkili çözümler sunulamamasına sebep olmaktadır. Buna ek olarak parçalı sistemler ayrıca aşağıdaki sorunları beraberinde getirmektedir;

- Kullanıcının daha önce çalışıp sistemden çıktıktan sonra, tekrar sisteme giriş yaptığına derse kaldığı yerden devam edememesi, çalıştığı bölümlerdeki başarı durumu ile ilgili dönüt almaması ve genel başarı durumunu görüntüleyememesi,
- Esnek bir kullanım sağlayamaması,
- Kişiyeye özel arayüz düzenlemelerinin yapılamaması,

- Öğreneni güdüleyecek oyunlaştırma uygulamalarının olmaması ve yararlanıcıya öğrenmesini destekleyecek e-öğrenme malzemeleri ile ilgili öneri sunamaması,
- Yönetmelik açıdan; kullanıcıların sisteme giriş-çıkış zamanları, hangi sayfalarda gezindikleri, portalda kalma süreleri, kaldıkları süre boyunca zaman geçirdikleri etkinlikler, kullandıkları bölümler, yaptıkları testler, test sonuçları gibi öğrenme analitiklerine yönelik bilgilerinin raporlanamaması,
- Sistemlerin modüler yapıda olmaması ve bu yüzden eklenmek ve çıkarılmak istenen özellikler için alt yapının tamamen değişmesi gereksinimi.

TAA bünyesinde planlanan meslek içi eğitimler için yararlanılacak teknolojiler doğru şekilde planlanmadığında ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmadığında yukarıdaki sorunlarla karşılaşılabilir. Hedef kitlenin yetişkin öğrenenler olduğu düşünülürse TAA açısından e-öğrenme sistemlerinin ve bu yönde e-öğrenme içeriklerinin çok daha verimli olacağı ve sürdürülebilir olacağı düşünülmektedir. TAA'nın e-öğrenme süreçleri teknik açıdan incelenemediği için hali hazırda başarılı olarak kullanılması muhtemel olan araçların gerekli olduğu da rapor kapsamında vurgulanmış olabilir.

Hizmet alanın ve sağlayanın bütünsel bir sistem içerisinde yer alabilmesi muhtemel sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Teknolojideki değişim sadece kullanıcıya görünen yüzünde değil, arka planda yer alan kodlarından, derleyenlerine kadar birçok farklı alanda kendini göstermektedir. Alt yapı, içerik ve insan kaynakları bağlamında bütün süreçlerin bütünsel olarak takip edilebilmesi ve yönetilebilmesi için sistem bileşenlerinin belli standartlara sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında TAA kaynaklarından edinilen deneyimlere göre bazı yeni bileşenlerin de geliştirilmesi ve diğer bileşenlerle entegre biçimde kullanılabilir (teknik ifadeyle, konuşabilecek) standartlara ulaştırılması önerilmektedir.

Bu bağlamda TAA bünyesinde meslek içi eğitimlerin tamamen uzaktan ya da harmanlanmış olmasına imkan verecek organizasyonu sağlayabilecek ve her yerde aynı e-öğrenme standartlarını yakalamak adına günümüz teknolojileriyle uyumlu e-öğrenme içeriklerini sunabilecek özel bir e-öğrenme sisteminin analizi, tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gerek şart olarak görülmektedir. TAA tarafından vurgulanan bu gerek şart, var olan sistemin bu yönde yeterliliklerini test etmek olabileceği gibi yeni bir yapıya da yönelim ihtimali değerlendirilebilir. Bu amaç doğrultusunda e-Öğrenme Yönetim Sistemi;

- Öğrenen kayıt süreçlerini organize edebilmeli,
- Derslerin şehir, bina, sınıf ve öğretmen düzeyinde planlanmasına, takip edilmesine, yürütülmesine ve öğrenen-öğreten iletişiminin sağlanmasına imkan verebilmeli,
- Single Sign on (Tek yerden bütüne erişim) seçeneği ile bütün kullanıcıların sistemin bütününe dahil edebilmeli,
- Bütüncül yapı ile öğrenenleri karmaşadan kurtarabilmeli,
- e-öğrenme içerik çeşitliliğini bağımsızlıktan kurtarabilmeli ve birbirleriyle ilişkilerini kurabilecek bir düzenleme yapabilmeli,

- Öğrenenlerin sadece sonuç değerlendirmesi ile değil yönetim sistemi içerisindeki etkinliklere katılımlarından dolayı süreç boyunca izleyebilmeli ve bu yönde bir süreç değerlendirmesinin yapılabilmesine olanak tanıyabilmeli,
- Öğrenenlere sağlanabilecek destek hizmetleri yeterli olabilmeli ve destek süreçlerinin anlamlı örüntülerle birbirleri ile ilişkilendirilmesine imkan sağlayabilmelidir.

### 1. Eğitim Yönetim Sistemi

TAA bünyesinde farklı şehirlerden yüzlerce katılımcının bütün süreçlerinin yönetilebilmesi, sosyal paylaşım ortamlarının, kişisel bilgi yönetimlerinin, destek sistemlerinin, öğrenme yönetim sisteminin ve canlı ders modüllerinin tasarlanması ve yürütülmesi süreçlerinde farklı bir model geliştirilmesi ve uluslararası düzeyde kabul gören bazı açık kaynak kodlu yazılımların uyarlanması düşünülebilir. Bu bağlamda bütüncül bir model önerisiyle Eğitim Yönetim Sistemi adı altında yeni bir sisteme geçilmesi ya da var olan sistemin bu yönde geliştirilmesi önerilmektedir. İlgili Eğitim Yönetim Sistemi; Son Kullanıcı Arayüzünü, Öğrenme Yönetim Sistemini, Kullanıcı Bilgi Sistemini, Kullanıcı Destek Sistemini, İçerik Yönetim Sistemini, e-Öğrenme İçeriklerini, Sanal Sınıf Sistemini, Analitik Sistemini ve Mobil Sistemi barındırmalıdır.

### 2. Son Kullanıcı Arayüzü

TAA bünyesinde yürütülen eğitimler kapsamında yararlanıcılara yönelik haberler, başarı hikayeleri, duyurular, eğitim bildirimleri, diğer projeler ve tanıtımlar için özel bir web sayfası oluşturulmalıdır. Bu web sayfası öğrenme yönetim sistemine bağlantı alanını da içermeli ve genel bir karşılama alanı olmalıdır. Yapılan incelemeler sonrasında TAA web sayfasının kullanım açısından oldukça işlevsel olduğu ve hiyerarşik bir yapıya sahip, kullanıcı dostu bir arayüz olduğu kanısına varılmıştır. Aynı zamanda *uzem.taa.gov.tr* portalı da son kullanıcı için oldukça işlevsel bulunmuştur. TAA anasayfa üzerinden uzeme erişmek ve eğitimler özelinde bir alana ulaşma kısmının tekrar incelenmesi ve son kullanıcı arayüzünde eğitim programları özelinde bir bölüm yaratılması etki değerini artıracak ve yararlanıcıların aidiyet duygusunu güçlendirecektir.

### 3. Öğrenme Yönetim Sistemi

TAA bünyesinde var olan ya da kurgulanacak olan eğitim yönetim sisteminin en önemli bileşeni olmalıdır. Geliştirilen bütün e-öğrenme içerikleri özel kurslar olarak öğretici modülüyle birlikte diğer bütün modülleri de barındıran bir tasarıma sahip olmalıdır. Her modül öğrenme yönetim sistemi altında giriş, içerikler (temel malzeme, videolar, etkileşimli malzeme) ve alıştırmalar (deneme sınavları) öğelerine sahip olmalıdır. Öğrenme yönetim sistemi kullanıcı türleri kullanıcı bilgi sisteminden beslenmeli ve rollere göre farklı alanların görünmesine imkan sağlayabilmelidir.

### 4. Kullanıcı Bilgi Sistemi

Kullanıcıların demografik bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve eğitimler sonucunda ulaşacağı başarıların ve geribildirimlerin tutulacağı, TAA'nın belirlediği sistemlerle entegre çalışabilecek ve bilgi alışverişinin web servisleriyle yapılacağı öğrenme yönetim sistemini besleyecek olan sistemdir.

## 5. Kullanıcı Destek Sistemi

Eğitim yönetim sisteminde yer alacak bütün paydaşların (eğitmen, eğitmen yardımcısı, moderatör, koordinatör, içerik sorumlusu, öğrenen vb.) destek ihtiyaçlarının giderilmesinde kullanılacak sistemdir. Bilgi arayışı, sistem ve içerik düzeyinde karşılaşılabilecek sorunlar, teknik sorunlar gibi konularda kullanıcıların destek arayışları bu sistem üzerinden karşılanmalıdır. Kullanıcı Destek Sistemi Kullanıcı Bilgi Sisteminden beslenmeli ve Eğitim Yönetim Sistemiyle entegre olarak çalışmalıdır.

## 6. İçerik Yönetim Sistemi

Öğrenme yönetim sistemine bağlı temel bileşenlerden biri olmalıdır. Bu bileşen aracılığıyla ders kapsamında geliştirilmiş olan içeriklerin takip ve koordinasyonu sağlanabilir. Özel bir yönetim paneline sahip olmalı ve içeriklerin sürüm kontrolünden hata takiplerine ve güncelleme aşamalarına kadar bütün süreçlerinde kullanılabilir.

## 7. Sanal Sınıf Sistemi (Eşzamanlı ve Kayıttan Yürütülebilecek Sanal Ders Ortamı)

Bu bileşen aracılığıyla öğrenme yönetim sisteminde öğretmenler canlı dersleri yürütürken dersin bütün süreçlerini kayıt altına alabilmelidir. Aynı zamanda yüzyüze etkinliklere destek olmak amacıyla uzaktan yürütülecek etkinliklerde de öğrenen öğretmen arasındaki eşzamanlı etkileşimi ve öğretmenlerin birbirleriyle olan eşzamanlı etkileşimi bu bileşen üzerinden sağlanabilmelidir. Sanal sınıf ortamının kayıt yeteneği sayesinde kullanıcılar geçmiş olan etkinlik kayıtlarını zamandan bağımsız olarak izleme şansına sahip olabilmelidir.

## 8. Analitik Sistemi

Eğitim Yönetim Sisteminde yetkili her kullanıcının bulunduğu dereceye göre raporlama sistemi olmalıdır.

- Birim yöneticisi maksimum düzeyde bulunduğu birime bağlı süreçler hakkında raporlar alabilmeli,
- Ders yöneticisi dersine kayıtlı öğrenenlerin gelişimleri ve dersin takibi konusunda raporlara ulaşabilmeli,
- Öğrenen kendi gelişimini raporlayabilmelidir.

## 9. Mobil Uygulama

Eğitim Yönetim Sisteminin öğrenme süreçlerinin organize edildiği bileşeni Öğrenme Yönetim Sistemidir. Bu sistemin mobil olarak da (tablet ve akıllı telefonlar üzerinden) kullanılabilmesi gerekir. Bu doğrultuda stabil bir mobil uygulama gerekli görülmektedir.

## II. EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMİ PLANLAMA SÜRECİ

TAA bünyesinde önerilen Eğitim Yönetim Sistemi öğretmenin karakterinin doğrudan öğrenenle etkileşimde olmadığı durumlarda bu etkileşimi sağlayan ortam olacaktır. Yönetimi öğretende ya da bir yönetim ekibinde olabilir. Ancak öğrenenin sistematik yapıda hiçbir aidiyet kaybı yaşamaması gerekir. Eğitim Yönetim Sisteminin kapsamlı bileşenleri olmasına rağmen sadece bir araç olduğu ve asıl amacın



EYS'yi TAA yapısına uyarlayabilmek ve kullanıcı beklentilerine cevap verebilecek şekilde yönetmek olduğu unutulmamalıdır. Bu kapsamda planlama aşaması oldukça önemli bir yere sahiptir. Bütün aşamaları özenle incelenmeli ve yerine getirilmelidir. Bu bölümde öğrenme yönetim sistemi kullanmaya başlamadan önce hangi aşamaların planlanması gerektiğine değinilmiştir.

### 1. Proje ve Hedef Kitle Analizi

EYS birçok farklı ölçeğe ve farklı öğretim türüne sahip yapılara hizmet edebilir. Açık kaynak kodlu sistemlerin ya da lisanslı sistemlerin geliştiricileri kullanıcı ve eğitim modelleri bağlamında kapsamlı analizler yapmış ve bu yönde özellikler eklenmiştir. Bu doğrultuda yönetsel süreçler planlarken bu özelliklerin neler olduğunun iyi analiz edilmesi gerekmektedir. TAA'ya göre nasıl bir akademik takvimin olduğu EYS kullanımı öncesi takvimlendirme süreçlerini planlamada kullanılacak önemli bir bilgidir. Bunun yanında sürecin yönetiminde ve derslerin yürütülmesinde sorun yaşanmaması için hitap ettiği kitlenin büyüklüğü de dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli unsurdur. Son olarak eğitim programları yönetimin nasıl bir şemaya sahip olduğu programları ve süreçlerini tanımak ve rolleri belirlemek açısından önemlidir.

Öğrenenler birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar özellikle ders tasarımı süreçlerinde büyük öneme sahiptir. Ders tasarımı bölümünde ve tasarım öncesi gözönünde bulundurulacak unsurlarda ayrıntılı olarak değinilmiştir. Ancak genel hatlarıyla EYS planlama aşamalarında kitlenin özelliklerini bilmek, yapılandırma sürecinde kolaylık sağlayacaktır.

Projenin ve hedef kitlenin tanınmasına ilişkin bilgilere ulaşılması sonrasında planlama, kullanıcı türlerini belirleme aşamasıyla devam etmelidir.

### 2. Kullanıcı Türlerini Belirleme

Eğitim yönetim sisteminde öğrenenler dışındaki kullanıcılar, teknik ve fonksiyonel kullanıcılar olarak ikiye ayrılmalıdır. Teknik kullanıcılar sistemin altyapısının arka ve ön planda sorunsuz çalıştırılmasından sorumlu olacaktır.

Fonksiyonel yapı olarak anlatılmak istenen eğitim yönetim sisteminin ön yüzünün ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi ve kullanılmasıdır. Teknik altyapı kusursuz olsa da fonksiyonel olarak kötü bir kurguya sahip EYS ulaşılması beklenen hedeflerin çok uzağında kalacaktır. Teknik sistem yöneticisi gibi fonksiyonel bir sistem yöneticisinin de belirlenmesi gerekir. İlgili kişinin yeteneklerine ve kurumun büyüklüğüne göre teknik ve fonksiyonel yöneticinin aynı kişi olmasında bir sakınca yoktur. Fonksiyonel sistem yöneticisi dışındaki diğer kullanıcı türleri aşağıdaki gibi olabilir;

**Analiz ve Raporlama Sorumlusu:** Analiz ve raporlama, istatistik becerisi gerektirdiğinden her kullanıcının sorumluluğunda olmamalıdır. Proje yöneticisinden, ders yöneticilerine kadar ihtiyaç duyulan bir alanda ilgili kişiye rapor vermekle sorumlu olduğu gibi kullanım öncesi, süreci ve sonrası raporlama aşamalarından sorumlu olan kullanıcıdır.

**Ders Yürütücüsü / İçerik Sorumlusu:** Derslerde öğretim hedeflerine göre hazırlanması gereken içerikten ve dersin yürütülmesinden sorumlu kullanıcı türüdür.



**Ders Tasarımcısı:** Proje ve öğrenen özelliklerine bağlı olarak ders bileşenlerini organize edecek olan, ders yürütücüsü kontrolünde dersi kullanıma hazırlayacak kullanıcı türüdür.

***NOT:** Ders tasarımı bölümünde tasarımcı ile vurgulanan kişiler anlatımın akışına göre içerik sorumlusu ve ders tasarımcısını vurgulamaktadır.*

**Değerlendirme Araçları Sorumlusu:** Ders altında kullanılan değerlendirme araçları her ne kadar ders yürütücüsü sorumluluğunda olsa da program düzeyinde test ve anketlerin organizasyonundan sorumlu bir kullanıcı olmalıdır. Değerlendirme Araçları Sorumlusu, ölçme değerlendirme alanına ve EYS altyapısının değerlendirme araçlarına hakim olmalıdır. İlgili kişi aynı zamanda ders yürütücüsünün ihtiyaç duyduğunda yardım alabileceği bir sorumluluğa da sahip olmalıdır.

**İletişim Araçları Sorumlusu:** EYS’de öğrenenlerin ders sorumlularıyla ya da diğer kullanıcılarla bireysel olarak görüşmesine olanak tanıyan bir mesaj modülü olmalıdır. Bunun yanında ders kapsamında kullanılacak eş zamanlı ve eş zamansız iletişim araçları da EYS bünyesinde yer alacak bileşenler arasında olmalıdır. Bu araçların isteğe göre kullanıma açılması ve ihtiyaçlar doğrultusunda farklı düzeylerde organize edilmesinden sorumlu bir kullanıcı türüdür. Bu kullanıcı aynı zamanda farklı düzeylerde e-posta, duyuru ve bildirim gönderilmesinden de sorumlu olmalıdır.

**Kullanıcı Sorumlusu:** Farklı düzeylerde kullanıcı türlerinin takibi, rollerin atanması ve öğrenenlerin kendilerine ayrılan alanlara ve derslere aktarılmasından sorumlu bir kullanıcı türü olmalıdır. Bu kullanıcı teknik altyapıdan sorumlu kişilerle doğrudan iletişime geçebilir ve bilgi sistemleriyle entegrasyonunu takip edebilir yeterlilikte olmalıdır.

**Oryantasyon Eğitimleri Sorumlusu:** EYS’nin kullanımı oldukça kapsamlı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamada fonksiyonel olarak kullanıcı türlerinin sistemi nasıl kullanacağına, ders yürütücüsü ve öğrenenlerin EYS’yi nasıl kullanacağına dair eğitim sınıflarından, dokümanlardan ve eğitimlerden sorumlu bir kullanıcı olmalıdır.

**Destek Sorumlusu:** Süreç içerisinde yaşanabilecek teknik ve fonksiyonel sorunlar olabilir. Kullanıcı kaydından, içerik hatasına, mesaj içeriğinin kontrolüne ve ders kaydına kadar bir çok açıdan öğrenenlerin ve diğer kullanıcıların desteğe ihtiyacı olacaktır. Bu kullanıcıların sorunlarını kime bildireceği konusunda karmaşaya yaşanabilir. Bu doğrultuda belirlenmiş bir destek sorumlusu EYS destek sistemi bileşeni üzerinden problemlerin tek elden dağıtılmasına ve sorunsuz yönetilmesine imkan tanıyacaktır.

### 3. Teknik Süreçleri Belirleme

Eğitim Yönetim Sisteminde kullanıcılar belirlendikten sonra teknik süreçlerin başlangıçta, süreç boyunca ve sonuçlandırma aşamasında nasıl yol alacağı belirlenmelidir. Bu bağlamda, fonksiyonel sistem yöneticisi ve teknik sistem yöneticisinin altyapı organizasyonunda ve sürecin hatasız devamlılığını sağlamada nasıl bir yol alacağı üzerine bir planlama yapılması gerekmektedir. Bu planlama;

- Hedef kitlenin büyüklüğüne göre veritabanı ve sunucu yönetim ve bakımının nasıl olacağı,
- Teknik aksaklıkların bildirilmesi ve çözüm süreçlerinin nasıl yapılandırılacağı,
- Donanımsal olarak yaşanacak herhangi bir sıkıntıda veri güvenliği ve hizmeti ayakta tutma planlarının nasıl yürürlüğe gireceği,

- Akademik takvime göre bilgi sistemlerinden gelecek verilerin nasıl ve ne şekilde aktarılacağı,
- Sistem güvenliği ve kişisel verilerin güvenliğinin nasıl sağlanacağı başlıklarını içermelidir.

TAA bünyesinde yürütülen eğitim programlarını özelliklerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak EYS ve bileşenlerinin projeye göre uyarlanabilir olması önemli görülmektedir. Bu bağlamda proje bünyesinde ya da hizmeti sağlayacak olan kurumlarda asgari düzeyde aşağıdaki kullanıcı türlerinin bulunması gerekir.

**Sistem Yöneticisi:** Kullanılacak eğitim yönetim sistemi alt yapısını, Uygulama sunucularının yapılandırılmasını, yük testleri, proaktif gözlem ve bakımların yürütülmesini yapabilecek düzeyde bilişim uzmanı olmalıdır.

**Veritabanı Yöneticisi:** Eğitim yönetim sisteminin veritabanı alt yapısını, veritabanı kurgulamasını, özel raporlar oluşturma ve bakım işlerini yürütebilecek düzeyde bilişim uzmanı gerekmektedir.

**Tasarımcı (Front-end Developer):** TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamında son kullanıcıya görünecek arayüz tasarımlarından (css, html ve js) ve değişikliklerinden sorumlu olacaktır.

**Programcı (Back-end Developer):** Gerektiğinde EYS ve kullanılacak diğer bileşenler üzerinde uyarlamalar yapabilecek, web servis yazabilecek, api entegrasyonlarını yönetebilecek ve uygulama geliştirebilecek düzeyde programcı(lar) olması önerilmektedir.

#### 4. Öğrenme Modeli Belirleme ve Ders Tasarımı Aşaması

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için kullanılacak olan EYS planlanırken;

- Kullanıcı türleri ve rolleri belirlenmeli,
- Öğrenme modeli belirlenmeli,
- Ders tasarımı yapılmalı,
- İçerik organizasyonu yapılmalı,
- Raporlama ve takip aşamaları planlanmalı,
- Öğrenen ataması aşamaları planlanmalı ve yayınlama takvimi oluşturulmalıdır.

Öğrenme modeline göre ders tasarımı belirlemeden önce kullanıcı türlerine karar verilir ve atama süreçleri gerçekleştirilmiş olacaktır. Bu aşamada dersin yürütücüsü, içerik sorumlusu, ders tasarımcısı, değerlendirme ve iletişim araçları sorumluları gibi kullanıcılardan şablon oluşturma ve sonraki aşamaların gerçekleştirilmesi için destek alınabilir.

Öğrenme modeline göre farklı ders tasarımı yapılırken farklı stratejiler izlenebilir. Rapor kapsamında harmanlanmış öğrenme modeline yer verilmiştir. Bu model hedef kitle ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda en uygun model olarak ön plana çıkmaktadır. İlgili modelin seçiminden özelliklerinin neler olduğuna kadar ayrıntılı açıklamalar “Harmanlanmış Öğrenme Modeli” başlığı altında yer almaktadır.

Harmanlanmış öğrenme modeline bağlı olarak ders tasarımı yapılırken dikkat edilecek hususlar, derste yer alacak bölümler, varsayımlar ve tasarım ilkelerine “Ders Tasarımı” başlığı altında ayrıntılı olarak değinilmiştir.

İçerik organizasyonu, ders tasarladıktan sonra devreye girmelidir ve dinamik bir yapıya sahip, iletişim ve değerlendirme araçlarıyla ilişkilendirilmiş, farklı türde araçlarla sunulan içerikler sisteme yüklenmelidir. İçerikler için ayrıntılı bilgi “İçerik Tasarımı” başlığı altında yer almaktadır.

Raporlama ve takip aşamalarının planlanması, yine ders süreçlerinin belirlenmesi aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Buradan sağlanan veriler sürdürülebilir bir düzenin oluşmasında öğrenme süreçlerindeki çıktıların amaçlarla ilişkilerinin kontrolünde, akademik başarının düzeyinin belirlenmesinde ve ders tasarımının kalitesini ortaya çıkarmada kullanılır.

Akademik takvimle eş zamanlı olarak derse öğrenenlerin aktarılması ve yayınlama tarihlerinin belirlenerek sorumluların bilgilendirilmesi, ders süreçlerinin belirlenmesinde dikkat edilecek son aşamadır.

## 5. Takvimleme

Eğitim Yönetim Sistemi planlama sürecinde yönetsel süreçlerden, eğitimlerden ve tasarımlardan sorumlu kişilerin ya da hizmet sağlayıcı kurumların yapılandırılmış bir takvime bağlanmaları sürecin bütününe görme ve organize etme anlamında büyük katkı sağlayacaktır. Takvim aralıkları program aşamalarına, ders tasarımına ve hedef kitleye göre değişebilir. Ancak program sorumluları tarafından süreç takviminin talep edilmesi sürecin takibi için zaruri görülmektedir.

## 6. Raporlama ve Takip Süreçlerini Belirleme

Raporlama program, ders ve öğrenen düzeyinde geribildirim sisteminin somut halidir. Bu yönüyle raporun ulaştığı kişiye göre öz değerlendirme ya da genel değerlendirme yapılmasına olanak tanır. Öğrenen performanslarının, fonksiyonel ve teknik olarak arka ve ön yüz için sistem performanslarının, yönetici rolüne sahip kullanıcı performanslarının ve içerik etkinliğinin raporlanması ve rapor sonuçlarına göre iyileştirmeler, güçlendirmeler ya da yeni yönelimlere imkan yaratılması gerekir. Bu doğrultuda sistemin takip periyotları ve ilgili kullanıcılar planlama aşamasında belirlenmeli, hangi tarihlerde hangi değişkenlere sahip raporların kimlere ulaştırılacağı belirlenmeli, raporlama ve takip için gerekli olan teknik ve fonksiyonel altyapı kurgulanmalı ve planlama aşamasında paydaşların oryantasyonuna ve örnek geribildirim raporlarına yer verilmelidir.

## III. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİ

Harmanlanmış öğrenme modeli, yüz yüze eğitimi ve çevrimiçi öğrenmeyi bir araya getiren bir modeldir. Bu sayede bu model ile her iki öğretim yönteminin güçlü yönlerinden yararlanılarak optimal düzeyde öğrenme sağlanmaya çalışılır. Geleneksel sınıf ve sanal sınıfın harman edilmesiyle öğrenenlere isteğe bağlı çalışma özgürlüğü sunulur.

Harmanlanmış öğrenmeye ek olarak bu yeni öğrenme yaklaşımı için karma öğrenme, hibrit öğrenme ve bütünleştirici öğrenme kavramları da kullanılabilir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme materyallerini ve çevrimiçi etkileşim fırsatlarını geleneksel sınıf öğretimi yöntemiyle birleştiren bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntem hem eğitmenin hem de öğrenenin fiziksel bulunuşunu gerektirse de öğrenenler bu süreçte bazı unsurları kontrol edebilmekteler. Harmanlanmış

öğrenmede öğrenenler yüz yüze derslerden önce dersin öğretmeni tarafından sağlanan ve çevrimiçi öğrenme ortamında sunulan ders malzemelerini çalışırlar. Harmanlanmış öğrenme modeliyle oluşturulan derslerde, etkileşim ve aktif öğrenme sınıf ortamında yapılan etkinliklerde gerçekleştirilir. Harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze ders ortamında derse ilişkin hedeflenen öğrenme çıktıları elde edilir ve aktif öğrenme süreci gerçekleştirilir. Geleneksel eğitim ders yoluyla materyal sunmaya önem verirken, harmanlanmış öğrenme modelinde dersler ders öncesinde ya da sonrasında uzaktan öğrenme araçları ile video gibi formatlarda sunulur. Böylece öğrenenler kendilerine göre uygun bir zamanda dersleri çalışıp izleyebilirler. Ders saati ise tartışmalar yapmak, problemleri çözmek veya yapılandırılmış alıştırmalar çözmek için kullanılabilir.

Harmanlanmış öğrenmenin esnek oluşu öğretmenlerin ve öğrenenlerin bu öğrenme modeline istekli olmalarını sağlamaktadır. Harmanlanmış öğrenme, öğrenenlere öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olma fırsatı sunar ve böylelikle öğrenenler aktif öğrenme sürecine girerler. Özellikle ders dışı ve ders öncesi etkinliklerde öğrenme esnekliğinin oluşu öğrenenleri motive eden unsurların başında gelmektedir. Ayrıca harmanlanmış bir öğrenme ortamı, öğretmenlerin ve öğrenenlerin eğitimsel olarak iletişim kurması, hızlı geri bildirim alması ve öğrenme ve öğretme sürecinde zaman esnekliği sağlaması konularında fırsatlar sağlamaktadır. Harmanlanmış Öğrenme öğretim teknolojilerinin eğitim bileşenleriyle bir arada kullanılmasıyla etkili ve verimli öğrenme çıktılarının elde edilmesini sağlar. Bu sayede harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ders öncesi ve ders sonrası sınıf dışı etkinlikler sayesinde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanır. Harmanlanmış öğrenme ayrıca öğrenciye kişisel öğrenme becerilerini geliştirebileceği ve işbirlikli öğrenmenin olduğu birden fazla öğrenme seçeneği sunmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme modeli eğitimin sadece teknolojik ürünlerle bütünleştirilmesi değildir. Teknolojinin araç olarak kullanıldığı ve eğitimin; planlanması, tasarımı, üretimi, sunumu ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren bir modeldir.

Harmanlanmış öğrenme modeli eğitim sürecinde beklenen faydaları sağladığı için tercih edilmektedir. Bu faydalar şunlardır:

- **Pedagojik zenginlik:** Model öğrenenleri aktif duruma geçirecek bütün olanakları kullanır.
- **Çeşitlilik:** Farklı öğrenme stillerini destekleyerek malzeme çeşitliliği sağlar.
- **Etkileşim:** Öğrenen – öğreten, öğrenen – öğrenen ve öğrenen – içerik etkileşimini sağlar.
- **Kişiselleştirme:** Öğrenenler için yüz yüze ortamlar dışında kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerine olanak tanır.
- **Uygulanabilirlik:** Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreci zamana yayılabildiğinden kolay uygulanabilmektedir.

Harmanlanmış öğrenme modeli, esnek ve modüler bir yapıya sahip olduğu için yeni talepler ve ihtiyaçlar doğrultusunda süreç içinde kolaylıkla değiştirilebilir, düzenlenebilir ve uyarlanabilir.

Harmanlanmış öğrenme modeli temelde yapılandırmacılık kuramına dayanır.

Yapılandırmacılığın temelinde bilgi ve anlamın aktif yapılar olduğu yatmaktadır. Bu durumda öğrenenler öğrenme sürecinde aktiftir ve bilgiyi oluşturur veya keşfederler. Harmanlanmış öğrenme modelinde öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olmalı ve kendi öğrenme sürecini kontrol etmelidir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde öğrenenler neyi, ne zaman ve nereden öğrenebileceğini seçebilme özgürlüğünü sunan harmanlanmış öğrenme sayesinde öğrenenler neyi, nasıl ve nereden öğrenecekleri konusunda kendi sorumluluklarını alabilirler. Bu yönüyle de projenin hedef kitlesi olan yetişkin öğrenenler için en uygun model olacağı anlaşılmaktadır.

## IV. DERS TASARIMI

### 1. Tasarım Öncesi Dikkat Edilecek Durumlar

E-öğrenme uygulamalarında çoğunlukla maksimum düzeyde öğrenen çeşitliliği vardır. Buna ek olarak öğrenenlerin öğretene rolündeki kişiyle aynı ortamda olmamaları, ders tasarımlarında planlamanın ve öngörülerin çok daha dikkatli yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda e-öğrenme uygulaması tasarımı yaparken süreç boyunca göz önünde bulundurulmak zorunda olan öğrenen özellikleri, bilişsel alan, etkileşim, zaman-mekan farklılığı ve ortam kullanımı gibi birçok bileşen vardır.

#### 1.1. Öğrenen Özellikleri

TAA'nın hedef kitlesi gibi birçok eğitim programının hedef kitlesini de genel olarak yetişkin öğrenenler oluşturmaktadır. Ancak öğrenen profili bağlamında yetişkin öğrenme yaklaşımına göre bir varsayımla sürece başlamak bazı sorunlara yol açabilir. Yetişkin öğrenme yaklaşımının temel vurgusu, öğrenenin ihtiyaçlarının, öğrenme stiline, tecrübelerinin, motivasyonunun ve öz-denetiminin öğrenen kişide olduğu yönündedir. Öğrenen kendi süreçlerinin farkında ve talep eden, kendisini yöneten kişi konumundadır. Ancak bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir.

Öğrenen fiziksel özellikleri itibariyle yetişkin sınıfa sahip olsa da öğrenme ortamında hazırbulunmuşluk olarak ya da dersin içeriğine olan uzaklığı itibariyle dışsal motivasyona ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilir, gündelik yaşamdaki sorunlarından dolayı ilgisizlik yaşayabilir, zaman yönetimi problemlerine sahip olabilir ya da çekingen bir tavırla destek ihtiyacı yüksek olabilir. Bu ve benzeri durumların varlığı pedagojik yaklaşımın özellikleri arasındadır. Bu doğrultuda bahsi geçen uygulama için ders tasarımı öncesi öğrenen profili bağlamında temel varsayımı yetişkin öğrenen özelliklerini de gözetenek pedagojik alan bilgisiyle harmanlaması daha doğru olacaktır.

#### 1.2. Bilişsel Düzey

Dersler, eğitim programlarında yer alan amaçlara göre sınırları çizili olarak tasarımcının kontrolüne bırakılmış olabilir. Ders bünyesinde oluşturulan öğrenme amaçları ise dersin temel kapsamını oluşturur. Ders içerikleri öğrenme amaçlarının düzeyine göre şekillenir. Tasarımcı için program amaçlarının belirlediği sınırlar dahilinde özerkliğinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda tasarımcı dersi tasarlarırken istediği gibi bir planlama oluşturabilir. Bu planlamanın temel dayanağı proje önerisinde istenilen etkiyi yaratıp yaratamayacağıdır.



Tasarımcı öğrenen ihtiyaçlarını belirlediğinde birçok farklı düzeyde ihtiyacın olabileceğini öngörebilir. Bu durum tasarımcıyı tasarım öncesi farklı bir varsayımına götürür. Bu varsayım da bilişsel düzeyin değişken olabileceğidir. Bloom'un belirlemiş olduğu düzeyler tasarımcının bilişsel düzey kurgusu olarak kullanılabilir. Öğrenenlerin bazıları ilgili içeriğin ne olduğuyla ilk defa karşılayabiliyorken bazıları bu bilgiyi daha önce kavramış ve uygulamaya ihtiyaç duyuyor olabilir. Benzeri örnek durumlar artırılabilir. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamında ders tasarımcısı için temel bilişsel varsayım her düzeyde öğrenenle karşılaşabilecek olduğudur. Bu doğrultuda dersler için bilme düzeyinde, kavrama düzeyinde, uygulama düzeyinde, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde öğrenme amaçları belirleyebilmek ve bu kapsamda içerikleri organize etmek amaçlanmalıdır.

### 1.3. Etkileşim

Etkileşim öğrenenlerin birbirleriyle, içerikle, sistemle veya dersin sorumlusuyla olan münasebeti olarak tanımlanabilir. Her ders ortamında belirli bir düzeye kadar etkileşimlilikten bahsedilebilir. Ancak öğrenenler için bir içeriğin açılmasını ya da kapanmasını sağlamak, kendi kendine çalışma ortamını organize etmek ve kendi sorunları için çözümleri araştırarak bulmak, içinde bulunduğu ortamın etkileşimden uzak olduğu ya da oldukça sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum öğrenenlerin duyuşsal bağlıklarını ve aidiyetlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durumda tasarımcının temel varsayımlarından bir diğeri de etkileşim düzeyi olmalıdır.

Tasarımcı ders tasarımı kurgusunu tek yönlü bir kanal üzerine oturtmamalı; etkinlik temelli, iletişim ve yardım alma kanallarının açık olduğu, içeriğin sarmal bir döngüde öğrenenin isteğine göre düzenlenebildiği, mümkünse akran iletişimiyle sosyal bulunuşluklarının farkedilmesine olanak tanıdığı bir düzeyde etkileşim şansı verilmelidir.

### 1.4. Zaman ve Mekan Farklılığı

TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamına giren hedef kitlenin eğitimle farklı ortamlarda olması ve öğrenme sürecinin zaman ve/veya mekan bağımsızlığının olabilmesi söz konusu olabilir. Bu özellik tasarımcı için temel bir varsayımına dönüşecektir. Bu varsayım öğrenenlerin aynı zamanda ve aynı yerde olamayabileceğidir. Tasarımcı bu düşüncesiyle etkinlik tasarımlarını zaman ve mekan bağıllığından kurtarmaya odaklanacaktır.

Eşzamanlı etkinliklerle öğrenenlerin aynı zamanda etkinliğe katılmasını beklerken, ilgili etkinliği katılmayan öğrenenlerin de inceleyebileceği bir ihtimali göz önünde bulundurmalıdır. İşbirliğine dayalı etkinlikler için öğrenenlerin aynı ortamlara aynı zamanda gelemeyeceğini düşünmeli ve farklı zamanlarda öğrenenlerin birlikte çalışabileceği tasarımlara odaklanmalıdır. Tasarımcı, etkinliklerin kurgulanmasında mekandan bağımsız, eşzamanlı ya da eşzamansız, işbirlikli ya da bireysel olabilecek bir çeşitliliği temel almalıdır.

### 1.5. Ortam Kullanımı

Ortam kullanımı dersin öğrenene hangi formatlarda aktarıldığıdır. Bütün öğrenenler farkında olarak ya da olmayarak farklı stillerde öğrenmeye yönelirler. Okuyup tekrar ederek, dinleyerek, izleyerek ya da yaparak öğrenmeye odaklanabilirler. Hatta aynı öğrenen giriş düzeyindeki öğrenmeleri okuyarak,



izleyerek ya da dinleyerek gerçekleştirebilir, etkinliklerde daha aktif rol alarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme odaklı olabilir ya da durum çözümlenmeleriyle öğrenmesini desteklemeyi tercih edebilirler.

Bazen öğrenen tercihleri sahip oldukları imkanlara da bağımlı olabilir. Kullandığı donanım, çevresel koşullar, iş ve aile yaşamı öğrenenin ortam kullanımı davranışlarında belirleyici etmenlere dönüşebilmektedir.

Tasarımcı için ders tasarımının bütün aşamaları ortam kullanımlarına bağlıdır. Öğrenenlerin tercihlerini bilen tasarımcı özellikle ek malzeme tasarımlarında farklı teknolojik ortamlarla görsel, işitsel, işitsel-görsel ya da etkileşimli malzemelere yer vermeye özen göstermelidir. İletişim için tercih ettiği ortamların çeşitliliğini zaman ve mekan bağlamında gözetmelidir. Değerlendirme tasarımlarını yine öğrenen özelliklerini bilerek yapmalı ve ortam zenginliğinin olmasını tasarım sürecinde kendisine hedef olarak koyabilmelidir.

## 2. Ders İzlenesi

Ders içerisindeki birçok kaynak ve bilgi öğrenenin ilgisine, davranışına ya da motivasyonuna etki edebilir. Ancak bu etkinin dersin başında oluşması, öğrenenin öğrenme sürecine başlamadan önce bilinçli olarak yaratılmaya çalışılması, daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Öğrenen derse eriştiğinde dersin genel görünümünü, kendisinden beklenenleri, nasıl çalışması gerektiği, ders kaynaklarının ne olduğu gibi bilgilere erişmesi öğrenende istenilen etkinin oluşmasına olanak tanıyacaktır. Bu bilgileri genel olarak kapsayan eklentiye ders izlenesi (syllabus) adı verilir ve dersin ilk ögesi olarak yerleştirilir.

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için ders izlenesi oluşturulurken sorumlu kişi, öğreneni motive etmeyi, dersin genel olarak yapılandırılmış formatını ve amaçperformans göstergesini ortaya koyabilmeyi amaçlamalıdır. Bu yapıya uygun tasarlanan ders izlenesi; dersin öğrenende iyi bir izlenim oluşturmasına, öğrenenlerin öğrenme amaçlarından haberdar olmasına, ders yürütücüsünün planına bağlı kalmasına, öğrenenlerin dönem boyunca öğrenme süreçlerinin farkına varmasına ve beklentilerinin karşılanma düzeyini algılamasına yardımcı olacaktır.

### 2.1. Ders İzlenesinde Yer Verilmesi Gereken Bölümler

İyi bir ders izlenesi ders hakkında oldukça fazla bilgi içerir. Öğrenenin ders öncesi kaygısını ortadan kaldırır ve öğreneni tam anlamıyla derse hazırlar. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamında tasarlanacak dersler için ders izlenesi öğrenenin rehberi niteliğinde olmalıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki bölümleri içerir şekilde tasarlanmasına özen gösterilmelidir.

#### 2.1.1. Ders Hakkında

Ders hakkında bölümünde öğreneni ders başlığı, dersin açıklaması ve dersin yürütücüsü başlıkları karşılar. Dersin açıklaması dersin tanımını, ön koşullarını ve dersin genel amacını barındırır. Bu bölümde dersin yer aldığı program amaçları açıklama kısmına yedirilebilir. Böylece öğrenende genel sınırların ne olacağı hissini oluşmasına olanak tanınacaktır.

#### 2.1.2. Öğrenme Amaçları

Öğrenme amaçları öğrenene ders sonunda sahip olacağı yeterliliklerin neler olacağını anlatıldığı bölümdür. Öğrenenlerin ne öğrenmeleri gerektiğine karar vermek öğrenme sürecinin ilk adımıdır.

Öğrenenler için içeriğin ve etkinliklerin düzeyleri ders kapsamında oluşturulmuş amaçlarla ilişkilidir. Amaçlar dersin ana hatlarını belirler. Öğrenenlerden beklenen öğrenme deneyimlerinin ne olacağı bu aşamada ortaya çıkar. Böylece öğrenen hangi süreçte kendisinden ne beklediğini algılar ve amaçlarla ilişkili etkinlikler üzerinden öğrenme süreci sonrasında hangi eylemlerde bulunabileceğini ve bu eylemleri nasıl sergileyebileceğini anlayabilir. Öğrenme amaçları dersin içeriklerinden, etkinliklerine ve performans göstergelerinin neler olacağına kadar bir çok alt bilgiyi içerdiğinden öğrenende önemli bir farkındalık oluşturur.

Öğrenme amaçlarının öğrenenler tarafından anlaşılabilmesi bir çok açıdan kolaylıklar sağlar. Bu yüzden TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamında tasarlanan dersler için ders izlencesi oluşturulurken mutlaka açıklayıcı ve anlaşılır şekilde öğrenme amaçlarına yer verilmelidir. En önemli avantajının öğrenenin uyarılarak içeriğe almasıdır. İyi yazılmış bir öğrenme amacı öğrenene;

- İçerik hakkında bilgi sağlar.
- Kendisinden beklenen koşulların ne olduğunu anlamasına olanak tanır.
- Performanslarının değerlendirme kriterleri hakkında fikir verir.

İçerik uzmanları ve tasarım uzmanları için öğrenme amaçları içeriğin hatlarını, düzeyini, hangi ortamlar üzerinden hazırlanabileceğini ve hangi stratejileri dikkate alacağını belirlemede yardımcı olacaktır. Aynı zamanda öğrenme amaçları ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de neler olacağı konusunda fikir verecektir.

Öğrenme amaçları yazılmaya başlanmadan önce öğrenen profilleri (fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal özellikleri) hakkında bilgi sahibi olunması önemlidir. Bu durum ders tasarımında ilgili sorumluları kaybolmaktan kurtarır ve sınırlarının neler olduğunu anlamasına yardımcı olur. Öğrenme amaçlarını yazarken bu amaçların;

- dersin, öğretimin ya da sorumlu kişinin performansına değil öğrenen performansına odaklandığına,
- sürece değil sonuç, ürün ya da performansa odaklı olduğuna,
- tek bir eylemi işaret ettiğine ve konu başlığını anlatır nitelikte zayıf yazılmış olmamasına dikkat etmelidir.

### 2.1.3. Çalışma Stratejisi

- Bu bölüm öğrenme amaçlarının nasıl gerçekleştirilebileceğinin öğrenene anlatıldığı bölümdür. Öğrenenin zaman planlamasını nasıl yapacağı, öğrenme içeriğini nasıl inceleyebileceği, kendisini nasıl test edebileceği ve nasıl gözlemleyebileceği gibi bilgilerle öğrenenin çalışma stratejisini yapılandırmasına yardımcı olunabilir.

### 2.1.4. Çalışma Takvimi

Bu bölümde öğrenene hangi zaman diliminde hangi konular üzerinden çalışma yapılacağı, bu çalışmalara bağlı olarak etkinliklerin neler olacağı ve nasıl teslim edileceği gibi bilgiler haftalık olarak ya da modüller olarak öğrenene bildirilmelidir.

## 2.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Bu bölüm dersin başarı ölçütlerinin açıklandığı yerdir. Öğrenen öğrenme amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin ne olması gerektiğini bu bölümde farkeder. Derse devam durumları, etkinlik katılım şartları, süreç ve sonuç değerlendirmesi açıklamaları ve notlandırmalar hakkında ayrıntılı bilgilerin bu bölümde yer alması gerekir.

## 2.1.6. Gerekçe

Ders izlencelerinde genellikle es geçilen bir bölümdür. Ancak TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programlarının önemi düşünüldüğünde bu bölümün tasarlanacak ders izlencelerine eklenmesi gerekmektedir. Öğrenene neden bu bilgilere ihtiyacı olduğunun, neden bu etkinliklerin gerekli olduğunun, başarılı olması durumunda elde edebileceklerinin ve öğrenme deneyimi sonrası kendisinde gerçekleşecek farklılıkların neler olacağını aktarılabilmesi öğrenen motivasyonu açısından önemlidir. Bu bölümde aynı zamanda öğreneni motive edecek mesajlara, özlü sözlere ve örnek olaylara da yer verilebilir.

## 2.1.7. İletişim ve Destek

Öğrenene, hangi şartlarda hangi ortamlardan kiminle iletişime geçebileceği bilgisine bu bölümde yer verilmelidir. Teknik destek sorunlarında nasıl bir yol izlenebileceğinin, eşzamanlı ve eşzamansız destek süreçlerinin nasıl olabileceğinin bu bölümde öğrenene aktarılmış olması gerekir.

## 3. İletişim Tasarımı

Tasarımcının ders tasarımı kapsamında iletişim süreçlerini planlarken öğrenene hangi araçlar üzerinden ulaşacağına karar vermesi gerekir. Bu karar öğrenen özellikleri, öğrenme amaçları ve etkinlikler bağlamında şekillenmelidir. TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamında tasarlanacak dersler için öğrenen ile yerine göre tek yönlü, yerine göre iki yönlü iletişim planlanabilir. Dersin genel yapısı ve etkinlik bildirimleri için duyurular oluşturulabilir. Bu duyurular tek yönlü iletişim olarak düşünülebilir. Tartışma forumu kullanımları, eşzamanlı toplantı etkinlikleri, bireysel mesajlaşma ya da akranlar arası grup etkinlikleri ise çift yönlü iletişime örnektir. Tasarımcının tercih edeceği yöntemler değişkenlik gösterebilir. Ancak bu yöntemlerin dersin tanıtımında öğrenenlere bildirilmesi, öğrenenlerin iletişim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini algılaması ve geribildirim mekanizmasını tanımalarını sağlar. Bu durum neyin iletilmeye çalışıldığı ve nasıl iletileceği kriterlerini karşılamış olacaktır. Tasarımcı için dikkat etmesi gereken diğer konu ise aktaracağı mesajların aktarma yöntemleriyle tutarlı olmasıdır. Tutarlılığın nasıl sağlanabileceği konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Duyuruların bazılarında edilgen dil kullanılıp bazılarında etken bir yapının tercih edilmemesi gerekir.
- Tasarımcı bütün süreçlerde ben diline ağırlık verdiyse iletişimde de bunu sürdürmesi tutarlılığı sağlayacaktır.
- Öğrenenlere topluluk şeklinde değil mümkünse bireysel mesaj gönderimini tercih etmelidir.

- Modüler yapı tercih eden tasarımcının her modül için sistematik olarak iletişim tasarımını gözden geçirmesi gerekir.
- Mesajın anlaşılabilirliği iletilmeden önce mutlaka kontrol edilmelidir.
- Kanal olarak tercih edilen yöntemlerin ya da araçların etkili olup olmadığı, ulaşılabilir olup olmadığı, kullanım kolaylığı sağlayıp sağlamadığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Geribildirim mekanizmasının çalışıp çalışmadığının ve tepki süresinin kontrol edilmesi gerekir. Mesajın yarattığı etki sürerken geribildirim mekanizmasının işlemesi daha etkili bir iletişim oluşmasına olanak tanıyacaktır.

Benzer hususlar artırılabilir. Sadece dikkat edilmesi gereken temel konu öğrenen özelliklerinin, öğrenme amaçlarının ve etkinliklerle zenginleştirilen içeriklerin, iletişimi tasarlarken göz önünde bulundurulması ve ortam tasarımından geribildirim mekanizmasına kadar iletişim öğeleri arasındaki tutarlılığın gözetilmesidir.

#### 4. İçerik Tasarımı

Normal şartlar altında sınıf ortamında bir derste öğretmenin rolü öğrenenlerin davranışlarına göre anlık değişebilir. Ancak yüzyüze olmayan dersler kapsamında bunun gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Bu bağlamda öğrenenin ders içeriğine geldiğinde kontrol edilebilmesi gerekir. Öğrenen içerikte kaybolmamalı ve iyi yapılandırılmış bir süreçle karşılaşabilmelidir.

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamında tasarlanacak dersler için içerik sadece bilginin aktarıldığı ortamlar olarak düşünülmemelidir. Ders yapısı kapsamında içeriğin modüler (ünite-bölüm bazlı) ya da haftalık-aylık gibi kurallarla sunulmasına karar verilmelidir. Bu karar tasarımcının içeriği organize etmesindeki en temel bağlayıcıdır. Her içerik bir dizi ek araca sahip olmalıdır. Bu araçlar öğreneni içeriğe kabul edecek, içeriği ve etkinlikleri aktaracak ve öğrenenin kendi öğrenme sürecini test ederek tamamlamasına olanak sağlayacaktır.

İçerik sadece düz bir metin olarak düşünülmemelidir. Aynı şekilde video malzemelerin, ek kaynakların, sesli malzemelerin ya da etkileşimli malzemelerin yer aldığı bir havuz gibi de düşünülmesi yanlıştır. Öğrenen tek bir malzemedan öğrenemeyebilir ya da birçok malzemedan neyi çalışması gerektiğini çoğunlukla anlayamayacağı için yine öğrenme sürecinde amaçlanan başarıyı yakalayamayabilir. Bu ve benzeri durumlardan dolayı tasarlanacak dersler için yapılandırılmış bir dizi karar önerilmektedir. İş kapsamında görevlendirilen içerik uzmanları ve ders tasarımcıları ilk olarak temel bir malzeme oluşturmaya odaklanmalı ve bu malzemeye ek olarak temel malzemeyle ilişkili farklı öğrenme stillerini destekleyebilmek ve öğrenme sürecinde kalıcılığı arttırmak için ek malzemelere yönelmelidir.

##### 4.1. Temel e-Öğrenme Malzemesi

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için belirlenmiş olan dersler kapsamında ham metinler özel bir öğretim tasarımı yaklaşımına göre oluşturulmalıdır. Ham metinler kendi kendine çalışmaya olanak tanıyacak bir yapıya sahip olmalı ve diğer malzemelerin oluşturulabilmesine olanak tanıyacak zenginlikte olmalıdır. Ham metin yazarlarının e-öğrenme alanını uzmanları tarafından süreç boyunca desteklenmelidir. Ham hali ortaya çıkan temel malzeme daha sonra tasarım ve dizgi

süreçlerinden geçebilecektir. Bu aşamada farklı ortamların tercih edilebiliyor olmasından dolayı sadece PDF sürümü değil, aynı zamanda ePUB sürümü, MOBİ sürümü ve HTML5 sürümü gibi farklı sürümler de geliştirilebilir.

## 4.2. Ek e-Öğrenme Malzemeleri

Temel ders malzemesi amaçlanan çıktılara ulaşabilmek için yeterli olmayacaktır. İzlemek isteyen, dinlemek isteyen, etkileşime girmek isteyen bir çok öğrenen olacaktır. Bu doğrultuda ek malzemelerle öğrenenlerin öğrenme süreçleri desteklenmelidir. Bu bölümde TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları kapsamındaki dersler için hangi tarzda ek eöğrenme malzemelerinin önerildiğine ve nasıl bir bağlantı ile geliştirilmeleri gerektiğine değinilmiştir.

### 4.2.1. Storyboard

Temel beklenti öğrenenin temel malzemeyi incelemesi ve ek malzemelerle öğrenme sürecini iyileştirmesidir. Bu doğrultuda ek malzemelerin mutlaka temel malzemeyi kaynak olarak kullanması gerekir. Bu kaynağın ek malzemeye dönüşümü öncesi ham bir yapıya dönüştürülmesi ve tasarımcıyı yönlendirmesi gerekir. Tasarımcı, temel malzemeye ve öğrenme amaçlarına bağlı olarak içerikleri organize etmeli, nasıl bir ortam üzerinde ek malzeme tasarlayacağına karar vermeli, organize edilen içerikleri ekran ekran ayarlamalı, her ekran için görsel, seslendirme, yazı gibi alt bileşenleri belirlemeli ve tasarlamalıdır. Bu tasarıma storyboard oluşturma denir. Storyboard, geliştirilecek ek malzemenin senaryosudur. Böylece tasarımcı senaryosunu oluşturduğu malzemeyi farklı kişilerden destek alarak geliştirebilir.

### 4.2.2. Öğretici Kılavuzları

Öğretici kılavuzları, ilgili modül içeriğine bağlı olarak derslerde kullanılacak sunum dosyaları ve öğretim planları şeklinde tasarlanabilir.

### 4.2.3. Konu Anlatım Videoları

Konu anlatım videoları temel malzemeye bağlı olarak oluşturulmuş senaryo kapsamında iki ya da üç parça ve yaklaşık her bir parça da 8 ile 12 dakika uzunlukta olmalıdır. Bu videolar konunun bütün hatlarını barındırmalı, sunucu, ek animasyon ve yazı eşliğinde stüdyolarda profesyonel videolar olarak hazırlanmalıdır. Aynı zamanda videolar üzerine soru tabanlı etkileşim unsuru eklenebilmeli ve video içeriği bağlamında öğrenene sorular sorularak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği anında takip edilebilmelidir. Öğrenenin yanıtının doğru olup olmamasına göre videoda soruya ilişkin bilgiyi kapsayan sekansı tekrar izlemesi önerilmeli ve gerek görülmemesi durumunda videonun devam etmesi sağlanmalıdır. Öğrenenin kontrolünde olan etkileşimli videonun yanında aynı videonun etkileşimsiz olarak da izlenebilmesi mümkün olabilmelidir. Bu videolar platform bağımsız olarak çalışabilmelidir.

### 4.2.4. Etkileşimli Ders Malzemeleri

Öğrenenlerin malzemeyle etkileşime girmesi ve kendi kontrolünde ilerlemesinin sağlanması öğrenene sorumluluk bilincini aşar ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına imkan verir. Bu bağlamda öğrenen kontrolünde ilerleyişin sağlanabildiği döngüsel etkileşimli malzemelerin olması gerekmektedir. Temel ders malzemesine bağlı olarak üretilen etkileşimli ders malzemesinin;



- Tasarımcı geliştirilecek olan etkileşimli malzeme öncesinde içeriğe göre oluşturulmuş bir ön bilgi yoklama testini giriş bölümüne ekleyebilir.
- Ön test sorularına verilen cevaplara göre içerikteki ilerleyiş organize edilebilir.
- İçerik storyboardtaki ilerleyişe bağlı olarak metin tabanlı, durağan ya da hareketli görsellerle ve işitsel öğelerle desteklenerek hazırlamalıdır.
- İçeriğin başında sağlanan öğrenme amaçlarına bağlı olarak, ölçme değerlendirme araçlarına yer vermelidir.
- Bu araçlar doğru yanlış verisi döndürmemeli, gerektiği durumlarda kullanıcı cevabına göre ilgili bölüme geçmesini sağlamalıdır.
- Etkileşimli malzemelerin bir diğer özelliği de kullanıcı ilerlemesini raporlayabilmesidir. Buradan gelecek verilerle öğrenenlerin durumları ve eksiklikleri belirlenebilir. Tasarımcı, öğrenen verisini döndürebilecek şekilde etkileşimli malzemeyi tasarlamalıdır.
- Etkileşimli malzeme sarmal bir yapıya sahip olmalıdır. Malzeme içerisinde sürekli farklı sayfalara gitmeyi sağlayan bağlantılar öğrenenin kendi isteğine göre ilerlemesine olanak tanıyacaktır. Ancak bu bağlantıların gelişigüzel değil öğrenenlerin malzeme içerisindeki tepkilerine göre (anlatım sonu ölçme-değerlendirme verilerine ve ön test verilerine bağlı olarak) kullanımına dikkat edilmelidir.

#### 4.3. Ölçme- Değerlendirme Araçları

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamına giren dersler için ödevlerin, bölüm sonu ve ara sınav-son sınav formatında kullanılacak soruların ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olarak hazırlanması gerekir. Yararlanıcıların ölçme ve değerlendirme yönetmeliğine bağlı olarak ihtiyaç halinde kullanılacak şekilde süreç değerlendirmesi modeli hazırlanmalı eğitim yönetim sistemi bileşenleriyle uyumlu hale getirilmelidir. Sonuç değerlendirme modeli için sınavların elektronik ve basılabilir formatlarını gözönünde bulundurulmalıdır.

#### 4.4. İçerik Tasarımında Dikkat Edilecek Hususlar

İçerik tasarımı yapılırken üç bölüm üzerinden hareket etmek sistematik bir düzen sağlayacaktır. Bu bölümler giriş, içerik ve sonuç bölümleridir. Giriş bölümünde öğreneni nasıl bir içeriğin beklediği, içerik bölümünde öğrenme süreçleri için gerekli bilgilerin aktarıldığı, sonuç bölümünde ise öğrenenin kendisini test edebileceği bölümler yer alacaktır.

Tasarımcının temel malzeme içeriği hazırlamasında bir dizi kuralı göz önünde bulundurması ve süreci bu kurallara bağlı kalarak ilerletmesi etkili içerik tasarımlarının oluşmasına imkan sağlayacaktır;

- Tasarımcının öğrenme amaçları ve çalışma zamanıyla ilişkili olarak **yapılandırılmış bir içerik** oluşturmaya gayret etmesi gerekir.
- Tasarımcı temel malzemenin bütünsel halde öğrenen için öğretene rolüne büründüğünü unutmamalıdır. Bu doğrultuda kullanılan **dilin açık, anlaşılır olmasına ve edilgen yapıdan uzak olmasına** özen gösterilmelidir.
- **Görsel ve biçimsel tasarım ilkelerine uygun** olmasına dikkat etmelidir.
- Parçalı içerik şeklinde kendi içinde **etkinlik bazlı** bir yapıya sahip tasarımları tercih etmelidir.



- Ek malzemeler temel malzemeye bağlı olarak oluşturulacaktır. Tasarımcı, bu fikre sadık kalarak içeriği **senaryolaştırmaya uygun** bir yapıda tasarlamaya çalışmalıdır.
- İçerik yaşamdan uzak ya da soyut bir yapıda oluşturulmamalı, olabildiğinde **yaşamdan örnekler içeren, günümüz dil standartlarına uygun, somutlaştırılmış bir anlatım** içermelidir.
- İçerik, ölçme ve değerlendirme araçlarının farklı türlerde kullanımına imkan sağlayacak düzeyde hazırlanmalıdır.
- İçerik, öğrenenin süreç boyunca kendi öğrenmesini sorgulamaya itecek şekilde hazırlanmalıdır. Öğrenen ölçme ve değerlendirme araçlarına geçmeden önce de kendi öğrenme sürecini içerik inceleme kısımlarında sorgulayabilmelidir.

#### 4.5. Malzeme Kalitesi ve Verimliliğinin Kontrolü

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamındaki dersler için malzeme tasarımları farklı paydaşlar tarafından gerçekleştirilmesi olasılık dahilindedir. Bu yüzden proje yönetimi sürecinde karar veren kişilerin onay aşamasında aşağıdaki soruları cevaplamasında yarar vardır:

- Malzeme, öğrenme amaçlarıyla uyumlu mu?
- Öğrenen özellikleriyle uyumlu mu?
- Duyuşsal ve sosyal açıdan öğrenenleri olumsuz şekilde etkiler mi?
- Biçimsel ve görsel açıdan iyi bir tasarıma sahip mi?
- Kullanılan dil hedef kitlenin özelliklerine uygun mu?
- Öğrenenleri düşünmeye ve öğrenmelerini sorgulamaya yönlendirecek nitelikte mi?
- Kullanılması için harcanacak zaman ve maliyete değer mi?
- Öğrenenlerin sahip oldukları donanımlarla ve imkanlarla kullanılabilir mi?
- Öğrenenlerin teknoloji okur-yazarlık düzeyine uygun mu?
- Kullanımı kolay mı?
- Yardım bilgisi içeriyor mu?

#### 5. Etkinlik Tasarımı

Ders tasarımı yapılırken içerikle ilişkili olarak öğrenenlerin sistemde aktif olmasına imkan sağlayacak etkinlik tasarımlarını planlamaya dahil edilmelidir. Etkinlikler öğrenenlerin bireysel ya da grup halinde belirli bir zaman diliminde bir eylemde bulunması, ürün geliştirmesi, değerlendirmesi, soru sorması, yorum yapması ya da araştırma yapması gibi özelliklere sahip olabilir.

Etkinliklerde temel amaç öğrenene performans sergileyebildiği imkanlar sunmak olmalıdır.

Ancak tasarımcının öğrenenlerin birbirlerine olan bağlılık ihtiyacını da unutmaması gerekir. Öğrenenlerin ders ortamlarındaki varlığının belirlenmesi ve ortamlarda yer aldığı karakterini yansıtabilmesi gerekir. Bu olgu için literatürde kabul gören kavram sosyal bulunuşluktur. Sosyal bulunuşluk kişi tarafından eşzamanlı ya da eşzamansız ortamlarda -farklı yerde bulunmalarına rağmen- kurulan iletişimde varlıklarının kabul edilme derecesi ya da öğrenenin çevrimiçi ortamlarda var olma duygusu, farkındalık derecesi ya da kendini ortama ait hissetmesi şeklinde tanımlanabilir. Sosyal bulunuşluğu artan öğrenen duyuşsal bağlılığını arttıracak ve olumlu tutum sergileyecek, etkileşim kurabilecek ve aidiyet duygusunu geliştirebilecektir. Bu bağlamda tasarımcının bireysel performansa

yönelik etkinliklere yer vermesi gerektiği gibi öğrenenlerin işbirliği içinde eşzamanlı ya da eşzamansız etkinlikleri de ders tasarımında düşünmesi gerekir.

Grup etkinliğine karar verici etken öğrenme amacıdır. Bunun yanında öğrenen sayısı ve öğrenen özellikleri de tasarımcının grup etkinliği oluştururken dikkat edeceği hususlar arasındadır. Tasarımcı etkinlik tasarımı yaparken özellikle grup etkinlikleri açısından, kullanılan altyapının yeteneklerinin ve sahip olduğu araçların farkında olmalıdır. Altyapıda yararlanılan sistemin neleri yapabildiğini bilmek grup etkinlikleri tasarımında tasarımcının sınırlarının belirlenmesinde yardımcı olacaktır.

Bireysel etkinliklerde asıl kaygı öğrenenin bilişsel performansı olabilir. Ancak grup etkinliklerinde öğrenenin diğer akranlarıyla iletişimde olması gerekeceğinden öğrenenin kendisini sistemde rahat hissedebilmesi ve motivasyonunu koruması gerekir. Aksi durumda beklenenin aksine öğrenen etkinlikte pasif bir role bürünebilir. Bu durumun yaşanmaması için tasarımcı etkinlik tasarımı yaparken bir dizi soruyu cevaplaması ve buna göre yol alması daha etkili olacaktır.

- Planlanan etkinlik öğrenme amaçlarıyla uyumlu mudur?
- Öğrenen özellikleriyle uyumlu mu?
- İlgili modül altında verilen içerikler etkinliğin gerçekleştirilmesi için yeterli olacak mı?
- Etkinlik, öğrenenin önceki öğrendiklerinin üzerine mi kurgulanacak?
- Etkinlik, öğrenme sürecini olumlu etkileyecek mi?
- Öğreten rehberliği için bir yol haritası var mı?
- Üst düzey bilişsel becerilerin gerçekleştirilmesine olanak tanıyor mu?
- Etkinliğe katılım şartları nedir? Zorunlu olarak bir katılım gerekiyor mu yoksa gönüllülük esasına mı dayalı?
- Etkinlik değerlendirmesi öğrenene başarılı olduğunun söylenip söylenemeyeceği şekilde mi tasarlanacak?
- Etkinlik öğrencileri motive edebilir ve olumlu tutuma imkan verebilir düzeyde mi?
- Öğrenenlerin aşamalı olarak tekrarlama ve anlama düzeylerini geliştirme fırsatı var mı?
- Etkinlik, öğrenenlerin kendi kendilerini değerlendirebilecekleri ve hangi aşamada olabileceklerini görebilecekleri bir özelliğe sahip mi?
- Etkinlik kullanımı teknoloji okuryazarlık düzeylerine uygun mu?
- Etkinlik yönergesi açık ve anlaşılır mı?
- Kullanılan dil öğrenenin kaygısını azaltacak düzeyde mi?
- Bu etkinliği gerçekleştirmek için gereken süre hakkında bir açıklama var mı? Etkinlik, eşzamanlı ya da eşzamansız iletişim aracı kullanımına uygun mu?

Yukarıdaki sorular tasarımcının ilgili ve etkili etkinlikler oluşturmasına katkı sağlayacaktır.

## 6. Ölçme ve Değerlendirme Tasarımı

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları kapsamında yapılacak ölçme ve buna bağlı olarak değerlendirme öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını belirleyecektir. Zaman, çaba ve maliyet yönünden sağlanan eğitimin gerekli olup olmadığı, yapılacak ölçümlere göre ortaya çıkarılabilir. Öğretenle projenin her aşamasında yüz yüze yani aynı ortamda olmayan ve

kendi motivasyonundan büyük ölçüde kendisi sorumlu olacak olan öğrenenler için ölçme sonuçları motivasyonlarını artırır nitelikte bir özelliğe sahip olmalıdır.

Bütün bu özelliklerinin yanında belki de en önemli olanı ölçme ve değerlendirme sonrası öğrenenin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak süreç sonrasında devam edip etmeyeceğine, başarılı olup olmadığına, sonraki aşamaya geçip geçmemesine karar verilebilmesidir.

TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları için izlenmesi gereken değerlendirme sürecinde,

- Biçimlendirme amaçlı değerlendirmenin (formative assessment) ve
- Düzey belirleme amaçlı değerlendirmenin (summative assessment) bir arada kullanılması önerilmektedir.

Biçimlendirme amaçlı değerlendirme ile öğrenenlerin süreç boyunca yaptıkları üzerinden değerlendirilmesi sağlanmış olacak ve öğrenme aşamaları biçimlendirilecektir. Sonuç değerlendirmesi ile de öğrenenlerin belirli periyotlarda geçmiş öğrenme deneyimleri test edilecek ve başarıları ölçülerek yargıya varılacaktır.

Eğitim süresince nesnel ya da öznel olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmenin, sürecin tamamına yayılabilmesi ya da sadece eğitim sonrası yapılabilmesi gibi türleri vardır. Kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış ya da eşleştirmeli sorulara bağlı olarak yapılan ölçmeler nesnel bir sonuca ulaştırırken, açık uçlu sorulara ya da proje ödevlerine bağlı olarak yapılan ölçme işlemlerinin ise daha öznel bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ancak, nesnel değerlendirme her ne kadar yargıda kolaylık sağlasa da üst düzey kazanımların belirlenmesinde, performansa dayalı ölçümler kadar etkili olamamaktadır. Her ölçme aracının üstünlükleri ve daha etkili olduğu içerik alanları varken daha sınırlı oldukları alanlar da bulunmaktadır. Bu yüzden farklı düzeyde kazanımlar için farklı ölçme araçlarının kullanımı önemlidir.

## 6.1. Ölçme Araçları

Bilişsel düzeylere ilişkin geliştirilebilecek ve öğrenme amaçları doğrultusunda kullanılacak birçok ölçme aracı vardır. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları için aşağıdaki ölçme araçları önerilmektedir:

- Çoktan seçmeli testler,
- Doğru-yanlış testleri,
- Eşleştirmeli maddeler içeren testler,
- Boşluk doldurma testleri,
- Kısa cevaplı sınavlar ve
- Uzun cevaplı (açık uçlu) sınavlar şeklinde kategorilere ayrılabilir.

## 6.2. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Ölçme, ölçülecek niteliğin olması, niteliğin gözlemlenebilmesi ve gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi şeklinde üç temel noktaya dayanmaktadır. Gözlemlenen niteliğin sayı ve sembollerle ifade edilmesi aşamalarında kullanılan ölçme aracından elde edilen bilginin, pratik

durumlarda kullanılabilmesi için iki temel özelliği sağlamış olması gerekir. Bunlardan ilki ölçme aracının istenilen özelliği ne kadar ölçtüğü (ölçme aracının geçerliği) ve diğeri de ölçme sonuçlarının ne kadar tutarlı (ölçme aracının güvenilirliği) olduğudur.

Geçerlik, bir ölçme aracının ya da yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru bir şekilde ölçmesidir. Kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği olarak üç ayrı türü vardır. Bu geçerlilik türleri bütün ölçme araçlarında gözetilen özelliklerdir. Ancak ölçülmek istenen özelliğin ölçme aracı tarafından ne derece barındırıldığıyla ilgilenen kapsam geçerliğinin bilişsel alan ölçen araçlarda, yapı ve ölçüt geçerliğinin ise duyuşsal alan ölçen araçlarda daha çok ön plana çıktığı söylenebilir. Amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesi olarak ifade edilen geçerlilik, sadece araca bağlı değil, aracın uygulanma koşullarına, uygulandığı gruba ve puanlamasına da bağlıdır.

Güvenirlik, eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme araçları için önemli bir özelliktir. Ölçme araçlarının tesadüfi yapılabilecek hatalardan (puanlayıcının dikkatsizliği, ölçme aracının anlaşılmalığı, yoruma açık durumlar vb.) arınık olması olarak tanımlanan güvenilirlik, ölçme araçlarına göre farklı özellikleri barındırır da temelde;

- Aracın bütününde yer alan soruların, maddelerin veya ifadelerin birbirleriyle tutarlı olup olmaması,
- Ölçme işleminde yararlanılan birimlerin duyarlı olup olmaması ve
- Farklı ölçümlerde de aynı sonuca götürebilecek kararlılığı taşıyıp taşıyamamasıyla ilgilendir.

Tasarımcının ölçme aracı tasarımında bahsedilen nitelikleri gözetmesi ve bu yönde ölçme tasarımını yapması geçerli, ve güvenilir ölçümlere ulaşmasına ve buna bağlı olarak gerçekçi değerlendirmeler yapmasına imkan sağlayacaktır.

## 7. Tasarım Kontrol Aşamaları

Bütün tasarımlar genelde aynı yapıya sahiptir. İlk olarak tasarımın ne için ve kim için yapıldığını iyi belirlemek gerekir. Derse ait öğrenme amaçlarının proje amaçlarıyla ilişkili olması gerekir. Katılımcılara sunulacak olan bu hizmetler arasında bir uyum yakalanmasına dikkat edilmelidir. Bu şekilde bütünsel olarak proje amaçlarının ulaşılabilir olmasına katkı sağlanmış olacaktır.

Ders tasarımı yaparken; öğrenme amaçları, öğrenme faaliyetleri, öğrenme kaynakları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrenen özellikleri arasındaki ilişki her zaman gözetilmelidir. Aynı zamanda öğrenenlerin önceki öğrenmelerinin neler olabileceği belirlenmeli ve içerik önceki öğrenmelerin üzerine kurgulanmalıdır.

Ders tasarlanırken makro ve mikro düzeyde bir dizi karar verilmesi gerekir. Bu kararlar birbiriyle tutarlı olmalı ve dinamik olmalıdır. Tasarımcı gerektiğinde karar değişikliğine gidebileceği bir örüntüde tasarımını gerçekleştirmelidir.

Öğretim tasarımı süreçlerine bağlı olarak geliştirilecek bir kontrol listesi ders tasarımı yaparken tasarımcıya iyi bir yol haritası oluşturacaktır. Bu yöntemle tasarımcılar öğrenenlerin başarılı olabilecekleri, etkili, çekici, sürdürülebilir, bilgilendirici ve pratik uygulamalar ortaya çıkarabilmelerine olanak tanıyacaktır.

Tasarımcının kontrol listesini oluştururken kendisine bir dizi soru sorması gerekir. Bu sorular dersin yapısı, değerlendirme yaklaşımı, içerik, biçimsel tasarım, multimedya içerikler, ve ders erişimi-kullanılabilirliği temaları altında toplanabilir.

## 7.1. Dersin Yapısı

- Öğrenen analizi yapıldı mı?
- Benzer derslerin nasıl bir yapıya sahip olduğu belirlendi mi?
- Ders amaçları açık ve anlaşılır mı? Değerlendirmeye ilişkin kriterleri içeriyor mu?
- Öğrenenlerden beklenen davranışlar belirlendi mi?
- Öğretim stratejisi belirlendi mi?
- İletişim stratejisi ve araçları belirlendi mi?
- Öğrenen destek sistemi kurgulandı mı?

## 7.2. Değerlendirme Yaklaşımı

- Ölçme değerlendirme araçları açık ve anlaşılır şekilde oluşturuldu mu?
- Ölçme aracı çeşitliliği var mı?
- Geçme ve başarısız olma ölçütleri belirlendi mi?
- Ölçme ve değerlendirme süreçleri dersin amaçlarıyla ilişkili mi?
- Ölçme ve değerlendirme sonrası geribildirim süreci kurgulandı mı?
- Dersin değerlendirilmesi için bir yöntem belirlendi mi?

## 7.3. İçerik

- İçerik oluşturulurken öğrenme stratejisine bağlı kalındı mı?
- İçerik dilbilgisi kurallarına uygun olarak hazırlandı mı?
- İçerik dersin amaçlarını kapsar nitelikte mi?
- Kullanılan dil açık ve anlaşılır mı?
- İçerik hedef kitlenin seviyesine uygun olarak hazırlanmış mı?
- Metinsel içerik multimedya içeriklere dönüştürebilecek şekilde senaryolaştırmaya uygun mu?

## 7.4. Biçimsel Tasarım

- İçerik hedef kitleye uygun şekilde tasarlandı mı?
- Biçimsel tasarım ilkelerine uygun mu?
- Yazı tipi, büyüklüğü, vurgular ve renk tercihleri doğru şekilde kullanıldı mı?
- Resimler hedef kitlenin anlayabileceği ve içerikle uyumlu şekilde seçildi mi?
- Resimler için görsel tasarım ilkelerine uyuldu mu?

## 7.5. Multimedya İçerikler

- Kullanılan resim, video ve seslerin yasal olarak kullanımında bir sakınca olup olmadığı araştırıldı mı?
- Dosya boyutları düşük hızlı internet hizmetleriyle de erişilebilecek büyüklükte mi?

- Multimedya öğeleri dersin amaçları ve amaçlar kapsamında oluşturulmuş ham içerikle tutarlı mı?
- Multimedya içerikler hazırlanırken kullanım kolaylığı gözetildi mi?

#### 7.6. Ders Erişimi ve Kullanılabilirliği

- Dersin sunulacağı altyapı hazır mı?
- Derse erişim için basit düzeyde teknoloji okur yazarlığı yeterli mi?
- Ders içerisinde ikili kodlama kuramına göre metinsel olmayan tüm içerikler metinlerle desteklendi mi?
- Tüm alanlar tıklanabilir düzeyde mi?
- Ders ortamına ulaşım kolay mı?
- Uyumluluk, işlevsellik ve tutarlılık gözetildi mi?

#### 7.7. Kontrol Çizelgesi

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için belirlenen amaçlar doğrultusunda ders tasarımı yaparken başlangıçtan sonuca kadar bütün süreçlerini barındıran yukarıdaki soruların yanıtlayabilmesi gerekir. Bu sorular tasarım süreci boyunca farklı zamanlarda kullanılmaktadır. Bazıları planlama aşamasında cevaplanırken bazıları örnek uygulamalar sonrasında ya da test aşamalarında tekrar cevaplanmalıdır. Bazı sorulara cevap bulunamadığında bir önceki aşamaya geri dönmeli ve gerekirse değişiklik yapıldıktan sonra önceki sorulara tekrar cevap verilmeye çalışılmalıdır. Tasarımcı bu sorulara cevap verdikten sonra kontrol listesini altı aşamaya kadar indirebilir.

- Dersin proje amaçlarıyla uyumluluğu
- Ders tanıtımı / Ders izlencesi
- Dersin öğrenme amaçları
- Ölçme ve değerlendirme araçları
- Ders Planı
- Öğrenme Etkinlikleri





## EK – 3 EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ

### 6284 SAYILI AİLENİN KORUNMASI VE KADINA KARŞI ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE DAİR KANUN: UYGULAMA, RİSKLER VE TARTIŞMALAR

#### ÖNSÖZ

6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun; “şiddete uğrayan veya şiddete uğrama tehlikesi bulunan kadınların, çocukların, aile bireylerinin ve tek taraflı ısrarlı takip mağduru olan kişilerin korunması ve bu kişilere yönelik şiddetin önlenmesi amacı”ni taşımaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için gerekli olan tedbirlerin alınmasına yönelik bir takım usul ve esaslar da yine bu kanunla hukuk dünyasına kazandırılmıştır.

Bununla beraber, toplumsal ihtiyacın aşikâr olduğu Kanun’un uygulamasında bazı iyileştirmeye muhtaç alanların da ortaya çıktığından bahsetmek gerekmektedir. İyileştirme ihtiyacının kendisini kuvvetlice hissettirdiği konular arasında, yasadan sapan uygulamaların tespiti ve bunların izalesi büyük önemi haizdir. Bu kanun kapsamında, yargı sistemi içindeki birimlerin yetkisinin neler olduğunun somut olarak tespiti de Kanun’un etkin icrasına önemli bir katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde, tedbir kararları ve sürelerine ilişkin kesinliğe ulaşılmasında büyük bir toplumsal menfaat olduğu aşikârdır.

Bu program ile 6284 Sayılı Kanun’un uygulanmasında belli bir anlayış ve uygulama birliğine ulaşılması amaçlanmaktadır.

## I. PROGRAMIN ADI

6284 SAYILI AİLENİN KORUNMASI VE KADINA KARŞI ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE DAİR KANUN: UYGULAMA, RİSKLER VE TARTIŞMALAR

## II. PROGRAMIN GİRİŞ KOŞULLARI

Türkiye Adalet Akademisi tarafından düzenlenmesi planlanan bu eğitime hâkim ve savcılar katılmaktadır.

## III. EĞİTİCİLERİN NİTELİĞİ

### Uzaktan Yapılacak Eğitimler için Eğitici Görevlendirmesi

Eğitim programı modülleri tablosu eğitim şekli sütununda “uzaktan” olarak belirtilen modüller uzaktan eğitimle eş zamansız olarak gerçekleştirileceği için herhangi bir eğitici görevlendirmesi yapılmayacaktır.

### Yüz Yüze Yapılacak Eğitimler için Eğitici Görevlendirmesi

6284 sayılı Kanun’un uygulamasına dair uygulama ve çalışma tecrübesine sahip savcılar ile konu hakkında çalışmalar yapmış öğretim elemanları görev alabilir.

## IV. PROGRAMIN AMAÇLARI

Bu eğitim programını tamamlayan katılımcıların aşağıdaki becerilere sahip olması amaçlanmaktadır:

1. Kadına yönelik şiddet ile mücadelede kamu kurum ve kuruluşlarının sorumluluğunu betimleyebilmek,
2. Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun’un kapsamını, uluslararası hukuk ve standartların da yardımıyla açıklayabilmek,
3. Kanun’un önem attığı hukuk devleti, sosyal devlet, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadına yönelik şiddet kavramlarını yorumlayabilmek,
4. Tek-tip (Şablon) Karar kavramını soyut olarak açıklayabilmek ve bu Kanun bakımından şablon kararların tehlikelerini ifade edebilmek,
5. Aile içi şiddetin nedenlerini açıklayabilmek,
6. Aile içi şiddetin ortaya çıkmasının ve tekrarının önlenmesi için gerekli olan tedbirleri değerlendirebilmek,
7. Şikayet kurumunu açıklayabilmek,
8. Şikayetten vazgeçmeye dair somut uygulamadaki riskleri betimleyebilmek,
9. Korumucu Tedbirler ile Önleyici Tedbirler arasındaki farkları açıklayabilmek,
10. Kanun’da öngörülen tedbirler bakımından aciliyet unsurunu açıklayabilmek,
11. Uzaklaştırma kararını açıklayabilmek,
12. Uzaklaştırma kararının sonuçlarını sınıflayabilmek,

13. Kanun’da düzenlenen uzaklaştırma kararını ayrıntılı ve gerekçeli olarak yazabilmek,
14. Kanun’da düzenlenen itiraz kurumunu açıklayabilmek,
15. Kanun’da düzenlenen itiraz kurumunu amacına uygun kullanabilmek,
16. Kanun’da düzenlenen koruma tedbirlerinin amaçları ve önemini açıklayabilmek,
17. Kanun’da düzenlenen zorlama hapsinin amaçlarını açıklayabilmek,
18. Kanun’da düzenlenen zorlama hapsinin takdir koşullarını açıklayabilmek.

## XIX. PROGRAMIN UYGULANMASIYLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR

1. 6284 Sayılı Kanun’un yargı mensuplarınca tam olarak içselleştirilmesinin sağlanarak; etkin bir uygulamaya kavuşturulması, kadına yönelik şiddet ile mücadelede büyük önemi haiz bir husustur. Kanunun etkin uygulanmasında, hakim ve savcıların kanun hakkında tam ve doğru olarak bilgi sahibi olması kritik önemdedir. Kadın-erkek eşitliğine önem atfeden Kanun’a tabi olarak gerekli tedbirlerin alınabilmesi, öncelikle belirlenen problemler alanlarda önleyici ve düzeltici etkisi olacak eğitimlerin sağlanması ile mümkündür. Bu program da tam olarak bu amaca hizmet etmektedir.
2. Programın, esneklik ve verimlilik açısından sağlayacağı faydalar düşünülerek harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla sunulması tasarlanmıştır.
3. Programın uzaktan yürütülecek kısmı eş zamansız (asenكرون) olarak uygulanacaktır.
4. Program için belirlenmiş olan modüller uzaktan ve yüz yüze yürütülecek biçimde tasarlanmıştır. Program amaçlarına erişebilmek için katılımcılara giriş düzeyindeki kazanımların öğrenme etkinlikleri uzaktan, uygulama düzeyindeki kazanımların öğrenme etkinlikleri ise yüz yüze sağlanacaktır.
5. Programın yüz yüze kısmı TAA bünyesinde yetkilendirilmiş olan öğretim merkezlerinde uygulanacaktır.
6. Program TAA uzaktan eğitim platformu üzerinden uygulamaya konulacaktır. Uzaktan eğitim platformu eğitim faaliyetlerinin istenilen kaliteye ulaşabilmesi ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğretim materyali etkileşiminin sağlanabilmesi için; öğretim materyali sunma (etkileşimli e-kitap, elektronik kitaplar, ses, video, animasyon, soru, grafik ve metinler), sunulan öğretim materyalini paylaşma ve tartışma, dersleri yönetme, canlı ders, elektronik ortamda ölçme-değerlendirme (çevrimiçi test) ve geri bildirim sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, alınan eğitimlerle ilgili kayıtları tutma, takip etme ve ilgili raporları alma gibi işlevleri yerine getirmek üzere tasarlanmıştır.
7. Programın uzaktan bölümüne ait dijital içerik, TAA uzaktan eğitim platformu üzerinden katılımcılara eş zamansız olarak uygulanacaktır. Yüz yüze yürütülecek modüller için de TAA uzaktan eğitim platformunda yer alan içerikler kullanılacaktır.
8. Program boyunca kursiyerlerin yüz yüze derslere ek olarak ders öncesi ve ders sonrası çevrimiçi öğrenme ortamlarını da kullanması beklenir. Çevrimiçi ortamlarla yüz yüze ortamların bir arada kullanılması harmanlanmış öğrenme olarak tanımlanır. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve

tekniklerini bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrimiçi teknolojiler ile destekleme sürecidir.

9. Kurs programına katılımcı kabulü ve belgelendirme gibi iş ve işlemler TAA uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirilecektir.

## X. PROGRAM SÜRESİ VE İÇERİĞİ

Kurs programının toplam süresi 40 saattir. Sürelerin konulara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Konular	Uzaktan**	Yüzyüze*
Kadına Yönelik Şiddet ve Aile-içi Şiddet	3	1
Hukuk Devleti, Aile Kavramı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	3	1
6284 Sayılı Kanun'un Amacı ve Müstakar Uygulanması	3	1
Neden ve Sonuçlarıyla Şablon Kararlar	3	1
6284 Sayılı Kanun ile Düzenlenen Tedbir Türleri	3	1
Teorik ve Pratik Açından Uzaklaştırma Kararları	2	3
Teorik ve Pratik Açından Koruma Tedbirleri	2	3
Teorik ve Pratik Açından Zorlama Hapsi	2	3
Teorik ve Pratik Açından İtiraz Kurumu	2	3
<b>TOPLAM (Ders Saati)</b>	<b>23</b>	<b>17</b>

\* Program için önerilen ders saati süresi 45 dakika olarak düşünülmelidir.

\*\* Uzaktan çalışma için ayrılmış olan süreler kullanıcının hızına göre değişkenlik gösterilebilir. Uzaktan kısım ile ilgili süre için video ya da benzeri içeriklerle doldurulması gereken süre olarak anlaşılmalıdır. İlgili süre iyi bir çalışma için önerilen ve tekrarları içeren süre olarak düşünülmelidir.

## XI. PROGRAM İÇİN UYGULAMA ÖNERİSİ

1. Uzaktan kısım için okuma metinleri, videolar, etkileşimli malzemeler ve ölçme araçlarının eklenmesi ve eğitim programı öncesinde katılımcılarla paylaşılması önerilmektedir.
2. Uzaktan kısmın yüzyüze öncesi ve yüzyüze sonrası olacak şekilde ikiye ayrılarak planlanması önerilmektedir. Böylece katılımcı yüzyüze etkinliklere katılmadan önce konuya hazırlanmış olacak, yüzyüze etkinliğe katılıp öğrenimi güçlendirecek ve yüzyüze etkinlik sonrası aynı içeriğe ait farklı malzeme türleri ile de öğrenimi kalıcı hale getirebilecektir.
3. Uzaktan yüzyüze öncesi için okuma metinleri ve videolar, uzaktan yüzyüze sonrası için etkileşimli materyaller ve kendini test edebileceği ölçme araçları kullanılabilir.

4. Yüzyüze için eğitmenin kullanabileceği materyaller hazırlanmalıdır. Bu materyaller sunum dosyaları ve takip etmesi gereken anlatım programı olabilir.
5. Yüzyüze yürütülecek her ders; konu anlatımı ve katılımcılarla soru-cevap bölümü olacak şekilde iki bölüm olarak planlanmalıdır.
6. Konu anlatımı bölümü giriş, anlatım ve tekrar bölümlerini içermelidir (Toplam 20-25 dk).
7. Giriş bölümünde ilgili konu öncesi uzaktan gerekli çalışmaların yapılıp yapılmadığı sorulmalıdır(Öneri: 1-2 dk).
8. Sonrasında ilgili konu kapsamındaki geçmiş deneyimleri ya da örnek duyuları sorgulanabilir(Öneri: 1-2 dk).
9. Girişte ilgili konunun amaçları ve önemi paylaşılmalıdır. (Öneri: 2-3 dk)
10. Konular, örneklerle ve açıklamalarla, katılımcıları da etkin katılıma teşvik ederek anlatılmalıdır (Öneri: 12-15 dk)
11. Sonuç bölümünde kısa bir özet sağlanarak, katılımcılara konunun önemi yinelenmelidir (Öneri: 3-5 dk).
12. Soru-cevap bölümünde katılımcıların sorularına öncelik tanınmalı ve birlikte etkileşim içinde sorular cevaplanmalıdır (Toplam 15-20 dk).
13. Öğrenciden soru gelmeme ihtimaline karşı eğitmenler kendi sorularını hazırlamalı ve soru-cevap bölümü için hazırlıklı olunmalıdır.
14. Soru-cevap bölümlerinde doğru-yanlış gibi kısa geribildirim yerine, doğruyu ve yanlış nedenleriyle ayrıntılı bir şekilde açıklayan ifadeler kullanılmalıdır.

## **XV. TAA BÜNYESİNDEKİ YÜZYÜZE EĞİTİM OTURUMLARI İÇİN GENEL İLKELER**

1. Yüzyüze oturumlar 45 dakikayı geçmemelidir. Her oturum sonunda 15 dakika ara verilmelidir.
2. Yüzyüze yürütülecek her ders; konu anlatımı ve katılımcılarla soru-cevap bölümü olacak şekilde iki bölüm olarak planlanmalıdır.
3. Konu anlatımı bölümü giriş, anlatım ve tekrar bölümlerini içermelidir (Toplam 20-25 dk).
4. Giriş bölümünde ilgili konu öncesi uzaktan gerekli çalışmaların yapılıp yapılmadığı sorulmalıdır(Öneri: 1-2 dk).
5. Sonrasında ilgili konu kapsamındaki geçmiş deneyimleri ya da örnek duyuları sorgulanabilir(Öneri: 1-2 dk).
6. Girişte ilgili konunun amaçları ve önemi paylaşılmalıdır. (Öneri: 2-3 dk)
7. Konular, örneklerle ve açıklamalarla, katılımcıları da etkin katılıma teşvik ederek anlatılmalıdır (Öneri: 12-15 dk)



8. Sonuç bölümünde kısa bir özet sağlanarak, katılımcılara konunun önemi yinelenmelidir (Öneri: 3-5 dk).
9. Soru-cevap bölümünde katılımcıların sorularına öncelik tanınmalı ve birlikte etkileşim içinde sorular cevaplanmalıdır (Toplam 15-20 dk).
10. Öğrenciden soru gelmeme ihtimaline karşı eğitmenler kendi sorularını hazırlamalı ve soru-cevap bölümü için hazırlıklı olunmalıdır.
11. Soru-cevap bölümlerinde doğru-yanlış gibi kısa geribildirim yerine, doğruyu ve yanlış nedenleriyle ayrıntılı bir şekilde açıklayan ifadeler kullanılmalıdır.
12. Oturumun kapanışında kısa bir özet yapılarak, katılımcılara konunun önemi yinelenmelidir (Öneri: 3 dk).

### XIII. PROGRAM UYGULAMA TAKVİMİ

Aşağıda sunulan iki tabloda, uzaktan 23 saat ve yüzyüze 17 saat olmak üzere toplamda 40 saat olarak planlanan eğitim programının uygulanmasında kullanılacak iki farklı takvim paylaşılmaktadır. Kurumun ve katılımcıların koşullarına göre dönemsel olarak daha avantajlı olduğu düşünülen takvim tercih edilebilir. Birinci öneri 15 güne yayılması dolayısıyla katılımcılara yüzyüze etkinlikler arasında işlerine devam edebilme esnekliğini sağlamaktadır. İkinci öneride ise geleneksel yaklaşıma daha uygun olarak yüzyüze ders oturumları 3 ya da uygun olan durumlarda 4 günde toplanmıştır. Ardışık günlerden oluşan ikinci uygulama önerisi için hazırlanan örnek program gündemi de aşağıda sunulmuştur. TAA her iki takvimi de avantajları ve sınırlılıklarını değerlendirerek kullanabilir. Uygulamanın ayrıntıları için tabloların altında sunulan açıklamalardan yararlanılmalıdır.

UYGULAMA TAKVİMİ İÇİN BİRİNCİ ÖNERİ*									
	Uzaktan/ Yüzyüze	Uzaktan	Yüzyüze	Uzaktan	Yüzyüze	Uzaktan	Yüzyüze	Uzaktan	Yüzyüze
	1. Gün	2.-5. Gün	6. Gün	7.-9. Gün	10. Gün	11.-12. Gün	13. Gün	13.- 14. Gün	15. Gün
Tanıtım**	1								
Kadına Yönelik Şiddet ve Aile-içi Şiddet		2	1	1					
Hukuk Devleti, Aile Kavramı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği		2	1	1					
6284 Sayılı Kanun'un Amacı ve Müstakar Uygulanması		2	1	1					
Neden ve Sonuçlarıyla Şablon Kararlar		2	1	1					
6284 Sayılı Kanun ile Düzenlenen Tedbir Türleri		2	1	1					
Teorik ve Pratik Açından Uzaklaştırma Kararları				1	3	1			
Teorik ve Pratik Açından Koruma Tedbirleri				1	3	1			
Teorik ve Pratik Açından Zorlama Hapsi						1	3	1	
Teorik ve Pratik Açından İtiraz Kurumu						1	3	1	
Kapanış/Ölçme-Değerlendirme***								4****	3

\* Bu öneri kurum bünyesinde normal şartlar altında hazırlanan zaman konusunda esnekliği olabilecek program yapısı için oluşturulmuştur.

\*\* Tanıtım, programa başvuru yapmış katılımcılar için planlanması gereken bölümdür. Bu bölümde uzaktan yüzyüze öncesi ve sonrası bölümlerin tanıtılması, katılımcılardan beklentilerin neler olduğu ve nasıl çalışmalar gerektiğinin yer alması önerilmektedir. Program öncesi ön-test uygulanacak ise bu bölümde kullanılabilir.

\*\*\* Program boyunca yürütülen etkinliklerin işlevselliğinin sorgulandığı, görüşlerin alındığı, son-test/başarı sınavının uygulandığı bölümdür.

\*\*\*\* Programda saat olarak yer almaktadır. Katılımcıların uzaktan yüzyüze sonrası tekrar için ayırdıkları süreler sınava hazırlık için yeterli olacaktır. Ancak uzaktan yüzyüze sonrası tekrarları tam olarak yapamamış olan katılımcılar için sınava hazırlanabilmeleri kapsamında 4 saatlik bir öneri sunulabilir.

UYGULAMA TAKVİMİ İÇİN İKİNCİ ÖNERİ*						
	Uzaktan	Yüzyüze	Yüzyüze	Yüzyüze	Yüzyüze	Uzaktan
	1-7 Gün***	1. Gün	2. Gün	3. Gün	4. Gün	1-4 Gün*****
Tanıtım**	1					
Kadına Yönelik Şiddet ve Aile-içi Şiddet	2	1				1
Hukuk Devleti, Aile Kavramı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	2	1				1
6284 Sayılı Kanun'un Amacı ve Müstakar Uygulanması	2	1				1
Neden ve Sonuçlarıyla Şablon Kararlar	2	1				1
6284 Sayılı Kanun ile Düzenlenen Tedbir Türleri	2	1				1
Teorik ve Pratik Açından Uzaklaştırma Kararları	1		3			1
Teorik ve Pratik Açından Koruma Tedbirleri	1		3			1
Teorik ve Pratik Açından Zorlama Hapsi	1			3		1
Teorik ve Pratik Açından İtiraz Kurumu	1			3		1
Kapanış/Ölçme-Değerlendirme****					6	

\* Bu öneri hızlandırılmış olarak belirli bir zamanda gerçekleştirilme mecburiyeti olan ve zaman konusunda esnekliği olmayan program yapısı için oluşturulmuştur.

\*\* Katılımcılar belirlendikten en az bir hafta önce uzaktan eşzamanlı ya da eşzamansız olarak tanıtım bölümünün paylaşılması önerilmektedir.

Tanıtım, programa başvuru yapmış katılımcılar için planlanması gereken bölümdür. Bu bölümde uzaktan yüzyüze öncesi ve sonrası bölümlerin tanıtılması, katılımcılardan beklentilerin neler olduğu

ve nasıl çalışmaları gerektiğinin yer alması önerilmektedir. Program öncesi ön-test uygulanacak ise bu bölümde kullanılabilir.

\*\*\* Yüzyüze için esneklik sağlanamadığından dolayı bütün içeriğin yüzyüze görüşmeler öncesinde katılımcılara uzaktan ulaştırılması gerekecektir. Yaklaşık yedi gün ilgili içeriğin okuma metinleri ve/veya videolar üzerinden incelenmesi için yeterli bir süre olacaktır.

\*\*\*\* Bu bölümde kapanış etkinlikleri öncesi katılımcıların kendi aralarında ve eğitmenlerle birlikte geçmiş bütün etkinliklerin hızlıca tekrarını içermelidir. 3-4 saatlik bir bölüm tekrar için kullanılabilir. Sonrasında ise kapanış ve ölçme-değerlendirme yapılabilir. Kapanış/Ölçme-Değerlendirme program boyunca yürütülen etkinliklerin işlevselliğinin sorgulandığı, görüşlerin alındığı, son-test ve başarı sınavının uygulandığı bölümdür.

\*\*\*\*\* Uzaktan 1-4 gün, yüzyüze etkinlikler ve ölçme sonrası katılımcılara çalışmaların tekrarını yapabilecekleri öneri olarak sunulan süredir. Programda saat olarak yer almamaktadır. Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanabilmesi için katılımcıların programın etkisinden kopmadan tekrarları yapması önerilmelidir. İçeriğin tekrar incelenmesi, etkileşimli içerikler ve ölçme araçlarıyla ilgili tekrarın yapılabileceği belirtilebilir.

6284 SAYILI AİLENİN KORUNMASI VE KADINA KARŞI ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE DAİR  
KANUN: UYGULAMA, RİSKLER VE TARTIŞMALAR MESLEK İÇİ EĞİTİM SEMİNERİ

(Tarih - Yer)

1. GÜN / TARİH

08.45-09.00	Kayıt İşlemleri
09.00-09.20	Saygı Duruşu – İstiklal Marşı- Açılış Konuşmaları
09.20-09.30	Eğitim Düzeninin Sağlanması
09.30-10.15	Kadına Yönelik Şiddet ve Aile-içi Şiddet Eğitim Sorumlusu
10.15-10.30	Çay- Kahve Arası
10.30-11.15	Hukuk Devleti, Aile Kavramı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Sorumlusu
11.15-11.30	Çay- Kahve Arası
11.30-12.15	6284 Sayılı Kanun'un Amacı ve Müstakar Uygulanması Eğitim Sorumlusu
12.15-14.00	Öğle Arası – Yemek
14.00-14.45	Neden ve Sonuçlarıyla Şablon Kararlar Eğitim Sorumlusu
14.45-15.00	Çay- Kahve Arası
15.00-15.45	6284 Sayılı Kanun ile Düzenlenen Tedbir Türleri Eğitim Sorumlusu
15.45-16.00	Çay- Kahve Arası
16.00-16.45	Teorik ve Pratik Açından Uzaklaştırma Kararları Eğitim Sorumlusu

2. GÜN / TARİH

09.00-09.45	Teorik ve Pratik Açından Uzaklaştırma Kararları (Devam) Eğitim Sorumlusu
09.45-10.00	Çay - Kahve Arası
10.00-10.45	Teorik ve Pratik Açından Uzaklaştırma Kararları (Devam) Eğitim Sorumlusu
10.45-11.00	Çay - Kahve Arası
11.00-11.45	Teorik ve Pratik Açından Koruma Tedbirleri Eğitim Sorumlusu
11.45-12.00	Çay - Kahve Arası
12.00-12.45	Teorik ve Pratik Açından Koruma Tedbirleri (Devam) Eğitim Sorumlusu
12.45-14.00	Öğle Arası – Yemek
14.00-14.45	Teorik ve Pratik Açından Koruma Tedbirleri (Devam) Eğitim Sorumlusu
14.45-15.00	Çay- Kahve Arası
15.00-15.45	Teorik ve Pratik Açından Zorlama Hapsi Eğitim Sorumlusu
15.45-16.00	Çay- Kahve Arası
16.00-16.45	Teorik ve Pratik Açından Zorlama Hapsi (Devam) Eğitim Sorumlusu



## 3. GÜN / TARİH

09.00-09.45	Teorik ve Pratik Açıdan Zorlama Hapsi (Devam) Eğitim Sorumlusu
09.45-10.00	Çay - Kahve Arası
10.00-10.45	Teorik ve Pratik Açıdan İtiraz Kurumu Eğitim Sorumlusu
10.45-11.00	Çay - Kahve Arası
11.00-11.45	Teorik ve Pratik Açıdan İtiraz Kurumu (Devam) Eğitim Sorumlusu
11.45-12.00	Çay - Kahve Arası
12.00-12.45	Teorik ve Pratik Açıdan İtiraz Kurumu (Devam) Eğitim Sorumlusu
12.45-14.00	Öğle Arası – Yemek
14.00-14.45	Soru / Cevap, Tekrar ve Kapanış Tüm Katılımcılar
14.45-15.00	Kapanış Tüm Katılımcılar

## XIV. ÖLÇME DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ESASLAR

1. Kurum tarafından harmanlanmış öğrenme yoluyla verilen kurslara ilişkin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin elektronik ortamda gerçekleştirilmesi esastır.
2. Katılımcıların başarıları Yönetmelik hükümlerine göre belirlenir.
3. Programları tamamlayanların belgelendirilmesi Yönetmelik hükümlerine göre yapılır.
4. Katılımcıların başarı durumlarını değerlendirmek için mutlak değerlendirme yaklaşımı kullanılır. Mutlak değerlendirmede başarı ölçütü dersin kazanımlarıdır. Mutlak değerlendirmede, ölçme kapsamındaki davranışların belli bir oranının kazanılmış olması gerekmektedir. Mutlak değerlendirmede ilgili ders kapsamındaki kazanımların her bir katılımcı tarafından ne düzeyde kazanıldığı ölçülür. Program süreci boyunca katılımcıların gelişimini takip etmek, öğrenme güçlüklerini belirlemek, geri bildirim vermek ve kursiyerlerin öğrenmelerine yardımcı olmak için süreç değerlendirme yapılır. Süreç değerlendirme, sürekli geri bildirimlerle katılımcıların öğrenme süreçlerinin geliştirildiği ve iyileştirildiği, öğrenmelerinin süreç boyunca takip edildiği değerlendirme türüdür.
5. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve katılımcıların gelişimini izlemeyi amaçlar. Bu amaçla sürece dayalı bir değerlendirme yapılır. Katılımcıların modül sonu performanslarını ölçebilmek amacıyla süreç içerisinde farklı türlerde değerlendirme gerçekleştirilir.
6. Kursiyerlerin başarılarını ölçmek için her modül sonunda yazılı sınav ve/veya uygulama sınavı yapılır. Sınavlarda çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirmeli maddeler içeren sorular, boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı ve uzun cevaplı (açık uçlu) sorular gibi farklı soru türlerine yer verilir. Uygulama sınavı ilgili modül kapsamında eğitici kontrolünde gerçekleştirilir.

Uygulamaya dayalı sınavlar, gözlem formu ve/veya dereceli puanlama çizelgesi aracılığıyla değerlendirilir.

7. Program sonunda yazılı sınav yapılır.

## **VIII. PROGRAMIN UYGULANMASINDA KULLANILACAK ÖĞRETİM ARAÇ GEREÇLERİ**

Programın uygulama sürecinde Türkiye Adalet Akademisi tarafından hazırlanacak ve sunulacak görsel ve işitsel öğrenme malzemeleri kullanılır.

Öğrenme malzemeleri PDF, ePUB ve HTML5 gibi formatlarda hazırlanan temel ders malzemesi, anlatım sunumları, etkileşimli ve etkileşimsiz konu anlatım videoları, tartışma forumu, sorular, etkinlikler ve ihtiyaç halinde ek malzemeler ile basılı yayınlardan oluşur.

## **IX. BELGELENDİRME**

Eğitim programı sonunda uygulanan sınavda %70 başarı gösteren katılımcılara başarı belgesi verilir.



## EK – 4 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME FORMATLARINA İLİŞKİN ÖNERİLER

Bu ekin amacı Türkiye Adalet Akademisi bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitim uygulamalarında benimsenen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını değerlendirmek ve uluslararası literatür, uygulamalar ve EJTN standartlarını göz önünde bulundurarak öneriler sunmaktır.

### GİRİŞ

Değerlendirme, bir eğitim ya da öğretim programına veya buna benzer amaç taşıyan bir projeye yönelik değer belirlenmesi amacıyla birtakım araçlar ve yöntemlerin kullanılması sonucunda yapılan veri toplama ve analiz etme etkinliği olarak ifade edilebilir. Bu etkinlik neticesinde, değerlendirmesi yapılan programın ya da projenin devam ettirilmesi, sonlandırılması ve varsa geliştirilmesi gereken yanlarının ortaya çıkartılması gibi çeşitli çıktılar elde edilir. Bu kapsamda Türkiye Adalet Akademisi bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitim uygulamalarında benimsenen ölçme ve değerlendirme ilkeleri ve uygulamaları incelenerek başarının ölçülmesinde kullanılmasına yönelik bir model önerilmektedir.

Öncelikle, eğitim programlarının değerlendirilmesinin önemi ile değerlendirme modellerine kısaca değinilmiştir. Ardından TAA bünyesinde kullanılması önerilen Kirkpatrick Değerlendirme Modeli incelenmiştir. Son olarak da var olan ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

### I. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirme genel olarak bir eğitim, öğretim ya da buna benzer bir amacı taşıyan bir projenin veya programın değerini belirleyebilmek amacıyla çeşitli araçlar ve yöntemlerin kullanılması aracılığıyla veri toplama ve analiz yapma etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda değerlendirme, söz konusu projenin veya programın işleyen ya da işlemeyen yanlarının tespit edilmesini sağlar ve programın devam ettirilmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması gibi birtakım kararların verilmesine hizmet eder.

Eğitimde değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilme nedeni geri bildirim, kontrol, araştırma, arabuluculuk ve güç oyunu olmak üzere beş ana amaç etrafında açıklanabilir:

**1. Geribildirim:** Bu amaçlardan ilki olan geribildirim, eğitim programlarının hem tasarımında hem de geliştirilmesinde kalite kontrolünü sağlar ve geribildirim, değerlendirme etkinliğinin doğal bir amacı olarak görülebilir. Bu amacı yerine getirmek için aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Eğitim programının hedefleri karşılandı mı?

- Önemli konular ve öğrenme içeriği kapsandı mı?
- Eğitimden önce ve sonra öğrenmede bir gelişme var mı?
- Eğitim programı en çok kime, en az kime faydalı oldu?
- Eğitim programı hakkında hangi noktalar iyi, hangi noktalar kötüydü?

**2. Kontrol:** İkinci amaç olan kontrol, eğitim politikalarının ve uygulamalarının kurumun hedefleri ile uyumlu bir hale getirilmesidir. Bunu sağlayabilmek için eğitim programı ile ilgili olarak aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Eğitimin kuruma sağladığı değer nedir?
- Fayda ölçütleri, maliyet ölçütleri ile karşılaştırılıyor mu?
- Eğitim dışındaki çözümler değerlendiriliyor mu?

**3. Araştırma:** Eğitim programı değerlendirilmesi aynı zamanda araştırma amaçlı da olabilir. Bu amaç çerçevesinde yapılan değerlendirme çalışmaları söz konusu program içerisinde yer alan uygulamaları geliştirmek ve literatüre yeni bilgiler sağlamak için yapılabilir. Dolayısıyla bu noktada aşağıdaki sorular cevaplamak gerekecektir:

- Elde edilen sonuçlar veri tarafından ne kadar destekleniyor?
- Bu sonuçlar başka bağlamlara ne derecede uygulanabilir?

**4. Arabuluculuk:** Değerlendirme konusu olan eğitim programının geleceğine dair kararlar verilirken paydaşlar arasında bir uzlaşmaya varabilmek için arabuluculuk yapmayı ifade eder. Bu bağlamda aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Yöneticiler eğitim öncesi ve sonrası etkinliklere katıldılar mı?
- Yeni öğrenilen bilgi/beceriye kullanmaya yönelik çalışma ortamında değişiklikler yapıldı mı?
- Eğitim bölümü, eğitim alan personeli eğitimin önemini gösterecek stratejik noktalara gönderiyor mu?

**5. Güç Oyunu:** Son amaç olan güç oyunu ise değerlendirme sonrasında elde edilen sonuçların uygun bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir. Bu amaç için de aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Toplanan veriler güvenilir yöntemler aracılığıyla mı toplandı?
- Sonuçlar adil ve etik olarak sunuldu mu?
- Sonuçlar uygun paydaşlar ile paylaşıldı mı?

Buraya kadar ele alınan ve sınıflandırılan değerlendirme amaçları birlikte ya da tek tek kullanılarak bir eğitim programının değerlendirilmesinde uygulanabilir. Sonuç olarak bu amaçlar, değerlendirmenin esas amacı olan aşağıdaki soruların cevaplanmasında yardımcı olur:

- Eğitim, kurumsal hedeflere ulaşmada ya da süreçleri iyileştirmede yardımcı oluyor mu? (Bir başka deyişle, kuruma faydası nedir?)
- Eğitim hedef kitlenin performansını iyileştiriyor mu? (Hedef kitleye faydası nedir?)
- Eğitim süreci verimli mi? (Maliyetin karşılığı en iyi şekilde alınıyor mu?)

Türkiye Adalet Akademisi bünyesinde gerçekleştirilen meslek öncesi ve meslek içi yukarıda sunulan beş amaç etrafında tasarlanmalıdır. Öncelikle değerlendirme çalışmaları sonunda elde edilen veriler ve bu

verilere dayalı olarak çıkarılan sonuçlar, meslek içi eğitimlerin güçlü ve zayıf yönlerinin keşfedilmesini sağlayarak geliştirilmesi gereken yönler için geribildirim sağlayacaktır. Ayrıca, amaçlanan hedeflere ne derece erişildiği ve bu hedeflerin T.C. Adalet Bakanlığı politikalarıyla uyumluluğunu ve ilgili kurumlar ile hedef kitleye etkisinin kontrol belirlenmesini sağlayacaktır. Buna ek olarak, değerlendirme çalışmalarını da bilimsel yöntemler ve veri analiz aşamaları işe koşularak yargı eğitimine ilişkin literatüre bilimsel katkı sağlanacaktır. Bu amaç değerlendirme etkinliklerinin araştırma hedefiyle ilişkilidir. Ayrıca, değerlendirme sonunda elde edilecek sonuçlar, eğitim programının devam ettirilip ettirilmemesi veya geliştirilmesine yönelik bilgiler sunacağı için bu değerlendirme çalışması, meslek içi eğitimleri destekleyen, geliştiren ve sonuçlarından etkilenen paydaşlar arası arabuluculuk amaçlarını yerine getirecektir. Bununla birlikte, değerlendirme bilimsel yöntemler, kullanılan veri toplama araçları ve bilimsel açıdan güvenilir ve geçerli analiz yöntemleri kullanılarak bilimsel etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bu yönüyle, değerlendirme sonrasında elde edilen sonuçların uygun bir şekilde paylaşılması ve amacına uygun kullanılması sağlanacaktır.

### 1. Değerlendirme Modellerinin Sınıflandırılması ve Sık Kullanılan Modeller

Yargı eğitimi uygulamalarında kullanılan değerlendirme modellerine bakıldığında her bir modelin farklı bir unsuru ön plana çıkardığı ve değerlendirme modelleri için farklı sınıflandırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu değerlendirme modellerinin bazılarında daha çok hedefler vurgulanıp önceden belirlenmiş amaç çıktılara ne düzeyde yaklaşıldığı değerlendirilmekteyken (hedef-temelli yaklaşımı temel alan modeller), bazı modellerde değerlendirme nesnesinin yer aldığı bağlam ön plana çıkmaktadır (sistem değerlendirmeyi temel alan modeller). Bununla birlikte, ilgili araştırmalarda yaklaşım ve model kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir (Payne, 1994; Scriven, 1991). Örneğin, Scriven (1991) model kavramını değerlendirme anlayışı, yaklaşımı ya da yöntemi (doğal, amaçsız vb.) olarak adlandırmaktadır.

Yine de değerlendirme yaklaşımları Payne'e (1994) göre dört başlıkta sınıflandırılabilir:

- Yönetim Modelleri,
- Yargı Modelleri,
- Antropolojik Modeller ve
- Tüketici Modelleri.

Aşağıda, bu başlıklar altında sınıflandırılan modeller incelenmiştir.

#### 1.1. Yönetim Modelleri

Bu modelde değerlendiricinin görevi, yöneticilere veya karar verme sorumluluğuna sahip önemli paydaşlara karar vermelerinde yardımcı olmak için bilgi sağlamaktır. Bu başlık altında sınıflandırılan önemli değerlendirme modelleri şunlardır:

##### 1.1.1. Kullanım Odaklı Değerlendirme Modeli

Yönetim modelleri içerisinde ele alınan önemli bir model Michael Patton tarafından geliştirilen Kullanım Odaklı Değerlendirme (Utilization Focused Evaluation) modelidir (1997). Model,



değerlendiricilerin birincil hedef kitleyi oluşturan kullanıcılara bilgi sağlaması gerektiğini ileri sürmektedir. Modele göre bir değerlendirme etkinliğinin başarısı kullanıcıya sağladığı faydayla ölçülmelidir. Ayrıca, değerlendirme sürecinde değerlendiriciler ve kullanıcılar birlikte karar vererek söz konusu değerlendirme çalışması için en uygun amaç (biçimlendirme, karar verme, geliştirme), veri türü (nicel, nitel, karma), tasarım (doğal, deneysel vb.) ve odak (süreç, çıktı, etki, fayda-maliyet vb.) hakkında ortak hareket etmektedir.

## 1.1.2. CIPP Modeli

Yönetim modelleri içerisinde sınıflandırılmış diğer bir model ise Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Ürün) [kısaca CIPP] modelidir. Bu modelde yer alan bağlam değerlendirme, değerlendirilen programın içinde bulunduğu bağlamın incelenmesini hedeflemektedir. Burada yapılması gereken görevler arasında ihtiyaç analizi, hedef analizi, program/proje amaçlarının belirlenmesi ve amaçların gereksinimlere ne kadar cevap verebileceğinin belirlenmesi bulunmaktadır. Sonuç olarak, bağlam değerlendirmesi özellikle program planlamaya ilişkin karar verme sürecini daha etkili kılmaya yardım etmektedir.

## 1.1.3. Mantık Modeli

Sistem yaklaşımı altında geliştirilmiş bir başka model de Mantık (Logic) modelidir (Coffman, 1999). Bu model, bir program ya da projenin basitleştirilmiş bir görselidir. Bu görselde sistem içinde yer alan kaynaklar, gerçekleşen etkinlikler ve sonuç olarak sağlanan faydalar arasındaki mantıklı ilişkiler gösterilmektedir. Model, bir programın ya da projenin nasıl işleme gerektiği yönünde akla yatkın ve duyarlı değerlendirme yaklaşımları sunarken aynı zamanda söz konusu programın ya da projenin var olma gerekçesini ve arkasındaki mantığın şemasını çizmektedir.

## 1.2. Yargı Modelleri

Yargı metaforu kullanımından hareket eden yargı ya da rakip odaklı değerlendirme modelleri, değerlendiricilerin önyargılı olabileceklerini varsayarak, farklı tarafların kendi değerlendirmelerini yapmaları temeline dayanmaktadır (Payne, 1994). Duruşmaya benzer bir çevrede her değerlendirici, değerlendirme nesnesine ilişkin bulgularını ve yargılarını savunur. Böylelikle, nesnelere yönelik geliştirilen farklı açıklamalar değerlendirmenin sağlamasının yapılmasına olanak tanımaktadır.

## 1.3. Antropolojik Modeller

Antropolojik modeller, nitel yaklaşıma dayalı modeller olarak sınıflandırılmaktadır (Payne, 1994). Nitel araştırma yöntemleri, genel olarak dünyayı anlamak için keşfedici olmayı, tümevarımsal bir yaklaşımı ve betimleyici veri toplama gerektirmektedir. Antropolojik olarak sınıflandırılan ve birbirine benzeyen modeller arasında şunlar yer almaktadır:

- **Hedef Yönelimsiz Değerlendirme Modeli (Goal-Free Evaluation Model):** Bu modelde değerlendirmenin temel işlevi, başka bir değerlendirmeci tarafından hedef yönelimli modelle toplanan verileri nitel ve açıklayıcı veriler aracılığıyla desteklemektir. Değerlendirmeci, programın hedeflerinden habersiz olarak sahada çalışır ve tümevarımsal veriler toplar.

- **Duyarlı Değerlendirme Modeli (Responsive Evaluation Model):** Bu model, paydaşların endişe ve sorunlarına yönelik duyarlı ve esnek olabilme temeline dayanmaktadır. Bu bakımdan program değerlendirmesinde etkili olabilmek için katılımcıların ve paydaşların gereksinimlerine yanıt verebilmek ve farklı değer yargılarına açık olabilmek gerekmektedir.
- **Naturalistik Değerlendirme Modeli (Naturalistic Evaluation Model):** Bu model, değerlendiricilerin bir programın değerlendirmesini tanımladıkları, değerlendirdikleri ve daha sonra da elde ettikleri bulguları sundukları bir süreçtir. Bir başka deyişle, değerlendirmenin değerlendirmesidir. Böylelikle tanımlamanın ve değerlendirmenin nasıl sağlandığı ve gerçekleştirildiği tespit edilmektedir (Guba, 1987).

Bu modellerde değerlendirmeciler sahaya inmekte ve gerçek ortamda programı incelemektedirler. Dolayısıyla, modeller özellikle bir programın uygulama sürecini betimleme, katılım düzeyini tespit etme ve katılımcıların programın etkilerine ilişkin düşüncelerini öğrenme gibi konularda oldukça faydalı veriler sunmaktadır (Patton, 2002).

#### 1.4. Tüketici Modelleri

Tüketici modellerinde değerlendirme etkinliği, müşterilerin ya da katılımcıların bir ürünü veya eğitim hizmetini almaya karar verdiklerinde söz konusu ürüne-hizmete yönelik değerlendirmeleri inceleyerek seçimlerini yapmalarına benzetilmektedir. Bir anlamda özetleyici (summative) değerlendirme değildir (Payne, 1994). Bu bakımdan ürünün-hizmetin almaya değer olup olmadığına ilişkin karar verilmesinde var olan benzer ürünlerle karşılaştırma yapmayı gerektirmektedir.

### 2. Donald Kirkpatrick Değerlendirme Modeli

TAA bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitimlerin değerlendirilmesi için EJTN kılavuzunda da belirtilen Kirkpatrick Dört Seviyeli Değerlendirme Modelinin (Kirkpatrick's Four-Level Model) kullanılması önerilmektedir. Eğitimlerin değerlendirilmesinde sık kullanılan bir değerlendirme modeli olan Donald Kirkpatrick'in Dört Seviyeli Değerlendirme Modeli eğitim, meslek içi eğitim, örgün eğitim, uzaktan eğitim, endüstri ve sağlık gibi birçok alanda kullanılan kavramsal bir değerlendirme modelidir (Newcomer ve Allen, 2010). Bu başlık altında D. Kirkpatrick'in değerlendirme modelinin aşamalarına yer verilmiş ve takip eden başlıklarda modelin uygulanmasına ilişkin avantajlar ve dezavantajlar ele alınmıştır.

#### 2.1. Kirkpatrick Modelinin Uygulanması ve Aşamaları

Eğitim bağlamında değerlendirme, bir eğitimin etkisini ve değerini belirlemek için verilerin toplanması ve yorumlanması sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda değerlendirme, öğretim materyallerinin, program hedeflerini karşılamadaki etkinliğini ölçer. Dolayısıyla, bir eğitim programının nasıl işlediğinin saptanması, söz konusu programın devam ettirilip ettirilmemesi konusunda karar verilmesi veya iyileştirme-geliştirme için fikirler edinilmesinde bu modelden yararlanılmaktadır. Ayrıca model, bir performans sorununu çözmek için eğitim verilmesinin gerekip gerekmediğinin değerlendirilmesine de yardımcı olmaktadır. Bu sürece genel değerlendirme adı verilir (Praslova, 2010). Donald Kirkpatrick, eğitim sürecini değerlendirmek için bütüncül ve etkili bir model geliştirmiştir. Geliştirdiği bu model,

aşamalı olarak sıralanan dört değerlendirme seviyesiyle özellikle meslek içi eğitimlerin ve/veya beceri eğitimlerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Kirkpatrick'ın dört seviyeli eğitim değerlendirme modeli, eğitim programlarının etkisini nesnel olarak analiz etmek, eğitimi alanların ne kadar iyi öğrendiğini anlayabilmek ve gelecekteki öğrenme deneyimlerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Model, eğitim ve öğretim programlarının sonuçlarını/çıktılarını analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan bir modeldir. Dört seviye kriterine dayanarak söz konusu eğitimin yeterliliğinin belirlenmesi için hem formal hem de informal her türlü eğitim biçimini dikkate almakta ve modelin her bir ardışık seviyesi, eğitim programının etkinliğinin bir boyutunun ölçümünü temsil etmektedir (Chang ve Chen, 2014).

Bu seviyelerden ilki (Seviye 1) katılımcıların eğitime nasıl tepki verdiğinin ölçülmesidir (memnuniyet vb.). İkinci seviye ise öğrenmedir ve katılımcıların eğitim aracılığıyla gerçekten hedeflenen becerileri öğrenip öğrenmediklerini inceler (bilgi, beceri ya da deneyimde artış vb.). Üçüncüsü (Seviye 3) davranıştır ve eğitimi alanların bu eğitimden öğrendiklerini uygulamada kullanıp kullanmadıklarına bakar (davranışlardaki değişiklik). Dördüncü ve sonuncusu (Seviye 4) ise sonuçlardır ve eğitimi alan kişilerin bir işletme ya da kuruluş üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirler (Abdulghani vd., 2014).



Şekil 1. Kirkpatrick Modeli'nin Dört Seviyesi

Özetle Kirkpatrick'ın değerlendirme modelinin dört seviyesi (Şekil 1) temelde şunları ölçümler (Paull vd., 2016, s.494):

- Tepki: Eğitimi alanların eğitim hakkında ne düşündükleri ve hissettikleri,
- Öğrenme: Bilgi ve beceride ortaya çıkan artış,
- Davranış: Öğrenilen becerilerin pratikte kullanılma düzeyi,
- Sonuçlar: Eğitimi alanların performansından kaynaklanan iş ya da çevre üzerindeki etkiler.

Kirkpatrick modeli, Şekil 1'de görüldüğü gibi değerlendirmeyi birinci seviyeden başlatır ve bunun devamında zaman ve kaynakların el verdiği ölçüde ikinci, üçüncü ve dördüncü düzeylerde sırasıyla ilerletir. Bir önceki seviyelerden elde edilen veriler, devamında gelen seviyelerin analizi için bir temel olarak kullanılır. Dolayısıyla birbirini takip eden her seviye, eğitim programının kullanılabilirliğinin daha doğru bir ölçümünü sağlar (Abdulghani vd., 2014). Ancak, aynı anda birbirini takip eden analizler daha çok zaman alır ve zorlu bir değerlendirme sürecini beraberinde getirir. Modelin uygulamaları, çok boyutlu olduğu için zorluğu ve birinci seviyeden dördüncü seviyeye doğru maliyetini arttırması gibi dezavantajları bulunmasına rağmen söz konusu model kapsamında tüm ölçümler, öğrenmenin bütün ve anlamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi için önerilmektedir. Tablo 1'de modeldeki seviyeler ve uygulamalar gösterilmektedir (Chang ve Chen, 2014; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Tablo 1. Kirkpatrick modelindeki seviyeler ve uygulamalar

Seviye	Değerlendirme Türü	Değerlendirmenin Tanımı ve Özellikleri	Araçların ve Yöntemlerin Örnekleri	Uygulanabilirlik
1	Tepki	Tepki değerlendirmesi, eğitimi alanların eğitim ya da öğrenme deneyimi hakkında nasıl hissettikleridir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geri bildirim formları,</li> <li>• Sözel tepkiler,</li> <li>• Eğitim sonrası anketler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hızlı ve elde etmesi kolay,</li> <li>• Toplaması ve analiz etmesi ekonomik.</li> </ul>
2	Öğrenme	Öğrenmenin değerlendirilmesi, bilgideki öncesinde ve sonrasında artışın ölçülmesidir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genellikle eğitimden önce ve sonra değerlendirmeler ya da testler,</li> <li>• Görüşme ve gözlemler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurgulaması nispeten basittir. Ölçülebilir beceriler için nettir,</li> <li>• Karmaşık öğrenme için zorluklar barındırır.</li> </ul>
3	Davranış	Davranış değerlendirme, öğrenilenin pratikte ne ölçüde kullanıldığınıdır.	Değişimin, değişimin uygunluğunun ve değişimin sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesi için zaman içinde gözlem ve görüşme yapılması gerekmektedir.	Davranış değişikliğinin ölçülmesi paydaşlar arası iş birliği gerektirir.
4	Sonuçlar	Sonuç değerlendirme, eğitimi alanın işletme ya da çevre üzerindeki etkisidir.	Ölçümler yönetim sistemleri ve raporlama yoluyla uygulanmaktadır.	Tüm kurumun değerlendirilmesi yerine örneklemin değerlendirilmesi önerilmektedir.

### 2.1.1. Birinci Seviye: Tepki (Reaction)

Tepki değerlendirmesi, katılımcıların eğitimin konusu ve eğitim programının işleyişi gibi eğitim programının çeşitli yönleri hakkında ne düşündüklerinin ölçümüdür. Temel olarak hedef kitle memnuniyetinin bir ölçümüdür. Kurumsal yöneticiler genellikle hedef kitlenin yorumlarına dayanarak söz konusu eğitim hakkında kararlar aldığı için bu aşama önemlidir (Praslova, 2010). Katılımcıların, bu değerlendirme çalışması bağlamında da öğrencilerin, tepkilerini ölçmek “daha etkili bir eğitim vermek istiyoruz, bu yüzden size ne derece yardımcı olduğumuzu bilmemiz gerekiyor” demektir. Dolayısıyla, bu aşamada sorulan en önemli soru; “öğrenciler eğitim programını hangi açılardan beğendiler ve eğitime ilişkin neler düşünüyorlar” sorusudur. Bir başka deyişle, bu seviyenin amacı, eğitimi alanların düşüncelerini belirleyen soruları sorarak onların eğitim modeline yönelik nasıl tepki verdiklerini değerlendirmektir. Dolayısıyla onların söz konusu bu deneyimlerden keyif alıp almadıkları ve programdaki materyali uygulamada yararlı bulup bulmadıkları bu aşamada kendilerine yöneltilen sorular aracılığıyla anlaşılabilir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Katılımcıların eğitim programına ne kadar katılım gösterdiklerini, ne kadar etkin bir şekilde katkıda bulduklarını ve nasıl tepki verdiklerini ölçmek, onların eğitimi/programı ne kadar iyi anladıklarını kavramada yardımcı olur. Böylelikle, bu değerlendirme eksik olabilecek önemli konuları da belirlemeye yardımcı olacağı için gelecekteki eğitim programlarında iyileştirmeler yapmaya olanak sağlar (Aryadoust, 2017).

Yukarıda da belirtildiği gibi; söz konusu eğitim programının gelecekteki kullanımı açısından modelin geliştirilmesine yardımcı olma amacıyla eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların yanıtları, modeldeki bir sonraki seviyeyi öğrenmek için çok önemlidir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Katılımcıların verdiği iyimser bir tepki öğrenmeyi kesin olarak sağlamasa bile, verecekleri olumsuz bir tepki onların eğitime karşı ilgi ve motivasyonunun düşük olduğunu belirtir. Katılımcıların bir eğitim programına karşı hissettikleri olumsuz duygular, bir başka deyişle geliştirdikleri olumsuz tepkiler, öğrenmek için daha az çaba göstermelerine neden olabilecektir. Dolayısıyla tepkiyi ölçmenin bir diğer nedeni, katılımcıların motive olmalarını ve öğrenmeye odaklanmalarını sağlayacak stratejilerin belirlenmesine rehberlik etmektir.

Eğitimi alanların tepki seviyesini ölçmek için aşağıdaki sorular sorulabilir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006):

- Eğitim zamanınızı ayırmaya değer miydi?
- Eğitimin başarılı olduğunu düşündünüz mü?
- Sizce eğitimin en güçlü ve en zayıf yönleri nelerdi?
- Mekânı ve sunum tarzını beğendiniz mi?
- Eğitim programı kişisel öğrenme tarzınıza uygun muydu?
- Eğitim etkinlikleri ilgi çekici miydi?
- Bu eğitimden öğrendiğiniz en önemli üç şey nedir?
- Buradan öğrendiklerinizden neleri pratikte uygulamayı planlıyorsunuz?



Eğitimi alanların tepkilerini ölçmek için genellikle memnuniyet anketleri kullanılmaktadır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Aynı zamanda eğitim programı esnasında eğitimi alanların vücut dilleri izlenebilmekte ya da onlardan sözlü geribildirim istenilebilmektedir. Bununla birlikte tepkiler, katılımcıların duygularının ve memnuniyetlerinin bir göstergesidir.

### 2.1.2. Öğrenme (Learning)

Öğrenmenin değerlendirilmesi, hedef kitlede kazanılması planlanan bilgi ve becerileri ne ölçüde geliştirdiğinin ya da eğitim nedeniyle hedef kitle üzerinde değişen/gelişen tutumların bir ölçümüdür (Aryadoust, 2017). Genel olarak düşünüldüğünde, bir eğitim programı bilgilerin, becerilerin ya da tutumların yalnızca birini ya da daha fazlasını gerçekleştirmektedir. Bazı programlar eğitimi alanların kavramlarını, ilkelerini ya da teknik bilgilerini geliştirmeyi amaçlarken diğer eğitimler yeni beceriler öğretmeyi ya da eski becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bazı programlar da tutumları değiştirmeye çalışmaktadır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Dolayısıyla bu seviyede sorulan temel soru yeni bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde öğrenildiğidir.

İkinci seviye, eğitimi alanların neleri öğrenip neleri öğrenemediğini ölçmeye odaklanır. Ayrıca, eğitimi alanların aldıkları eğitimin sonucu olarak farklı bir şekilde neler yapabileceklerini, bunu yaparken kendilerinden ne kadar emin olduklarını ve değişimleri yaparken ne kadar motive olduklarını da ölçer. Dolayısıyla bu düzey; eğitimin, eğitimi alanların eğitim becerilerini, tutumlarını, bilgilerini ve güvenlerini nasıl geliştirdiğini göstermektedir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu seviyede bir değerlendirme yapmak, katılımcıların uzmanlıklarında, bilgilerinde ya da düşüncelerinde neleri geliştirdiklerini ölçmek anlamına gelmektedir. Bu ölçüm, birinci seviyeyle karşılaştırıldığında daha zor ve zaman alıcıdır.

Hedeflere bağlı olarak öğrenme, farklı yollarla ölçümlenebilmektedir. Kullanılan teknikler resmi testlerden resmi olmayan testlere, öz değerlendirmelerden takım değerlendirmelerine kadar değişiklik göstermektedir. Katılımcıların ne düzeyde anlayıp anlamadıklarını görebilmek için eğitimden önce (ön-test) ve eğitimden sonra (son-test) doğrudan değerlendirmeler yapılır (Praslova, 2010). Eğitim öncesinde ve sonrasında ölçümlenecek daha tutarlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır ve kurumun eğitimlerin etkisinin veriye dayalı olarak raporlandırabilmesine olanak tanımaktadır. Örneğin; eğitim başlamadan önce eğitimi alanların bilgilerini, beceri düzeylerini ve tutumlarını belirlemek için sınav yapılır. Eğitim programı bittiğinde, eğitimi alanların öğrendiklerini ölçümlenmek için ikinci kez sınav yapılır ve aradaki fark eğitim programının ne kadar etkili olduğunu belirler. Bu sınavlarda hem farklı ölçme araçları (yazılı sınav, sözlü sınav, örnek olay çözümleme, görüşme vb.) hem de farklı ölçme maddeleri ve soru türleri (çoktan seçmeli, kısa yanıt, boşluk doldurma, açık uçlu vb.) kullanılarak hedeflenen beceriye en uygun seçenekler kullanılabilir.

Eğitimi alanların öğrenme (learning) seviyesini ölçmek için şu sorular sorulabilir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006):

- Eğitim programı aracılığıyla neler öğrenildi?
- Hangi beceriler geliştirildi ya da iyileştirildi?
- Hangi tutumlar değiştirildi?
- Hangi becerilerde eksiklikler var?



### 2.1.3. Davranış (Behavior)

Davranış değerlendirmesi, katılımcıların eğitim programı sonrasında mesleklerini gerçekleştirirken kendilerinden beklenen davranışları ne derecede kullanabildiklerinin bir ölçümüdür (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Genellikle *eğitimin transferi* olarak da adlandırılan bu seviye, eğitim programını tamamladıktan sonra katılımcıların uygulamada davranışlarındaki farklılıkları analiz edilir (Praslova, 2010). Bu seviye, değişimi değerlendirmek için meslek içi eğitim programı aracılığıyla öğrenilen bilginin ya da becerilerin kullanılıp kullanılmadığını bulmaya olanak tanımaktadır. Bu bağlamda elde edilen bilgiler katılımcıların eğitim programında öğrendiklerini ne derecede uyguladıklarını anlamaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, bireylerin yardıma ihtiyaç duyabilecekleri noktaları da ortaya çıkarabilmektedir. Ancak, davranışın yalnızca koşullar uygun olduğunda değişebileceği unutulmamalıdır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Örneğin yargı eğitiminde, özel bir mahkemede kullanılması beklenen bir beceri kapsandıysa, katılımcılar bu becerileri ilgili mahkemede kullanılabilme olanağı bulmuş olmalıdır. Bu seviyede, davranış değişikliğine ilişkin ölçme-değerlendirme yapılırken ölçmenin zamanlaması göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada cevabı aranan temel soru; “eğitimde öğrenilenler, katılımcılar tarafından pratikte uygulanmakta mıdır” sorusudur.

Bireylerin çoğu için bu seviye, bir eğitim programının kullanılabilirliğinin doğru bir değerlendirmesini sunmaktadır. Diğer taraftan, bu seviyede değerlendirme yapmak ilk iki seviyeyle karşılaştırıldığında daha karmaşıktır, çünkü söz konusu bireyin buradan öğrendiği şeyleri düzenli bir şekilde nasıl kullanacağını tam olarak ne zaman, ne sıklıkta ve nasıl değerlendirileceğini belirlemek genellikle zordur. Bu seviyedeki ölçme etkinlikleri, meslek içi eğitim programından yaklaşık 3–6 ay sonra başlatılmalıdır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Bu seviyede yapılan bir değerlendirme sonucunda eğitim alan hakim ve savcılarının davranışlarında çok küçük bir değişiklik görüldüğünde, eğitim alanların gerekli ölçüde öğrenemedikleri ya da bu eğitimin etkisiz olduğu sonucuna varılabilmektedir. Diğer taraftan, eğitim alanların çok şey öğrenmeleri de olasıdır, ancak kurum ya da takım kültürünün davranışsal değişimi engellemesi de mümkündür ve bu yeni düşünceleri uygulamak için çok az yer olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, eğitimi alanlar yeni bilgileri uygulama konusunda kendilerine güven duymayabilirler ya da bunu uygulamak için gerekli fırsatları yakalayamadıkları için uygulamaya geçirmek için yeterli zamanları olmayabilir. Dolayısıyla, davranıştaki değişiklikleri teşvik eden, güçlendiren ya da ödüllendiren süreçlerin geliştirilmesi bu seviyede çok önemlidir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bir katılımcı yeni bir beceriyi etkin bir şekilde kullanıyorsa bunun vurgulanması ve o kişinin takdir edilmesi gerekir.

Davranışların etkili bir şekilde ölçülmesi, ilk eğitimi izleyen haftalar ya da aylar boyunca gerçekleşmesi gereken uzun vadeli bir süreçtir. Böyle bir değerlendirmede aşağıda sunulan sorular sorulabilir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006):

- Eğitimi alanlar eğitim süresince öğrendiklerini pratikte kullanmaya başladılar mı?
- Eğitimi alanlar yeni bilgilerini, becerilerini ya da tutumlarını başkalarına öğretebiliyorlar mı?
- Eğitimi alanlar davranışlarını değiştirdiklerinin farkındalar mı?

- Davranışa yansımayan beceriler hangileridir? Bu becerilerin pratikte uygulanabilmesi için var olan eğitimler nasıl revize edilmelidir?

Davranışı ölçümlemenin en iyi yollarından biri gözlem ve görüşme yapmaktır. Bir diğeri ise katılımcıların idari amirlerinden anketler aracılığıyla yeni becerilerin kullanımına yönelik veriler toplamaktır. Görüşme ve gözlem gibi yöntemler daha geçerli ve güvenilir veriler sağlamaktadır ancak uygulaması oldukça zaman ve emek gerektirmektedir. Anket gibi yöntemler ise güvenilirliği daha düşük veri sağlamakla birlikte daha büyük kitlelere uygulanabildiği için zaman ve temsil yeteneği (genelleştirilebilir) açısından avantajlara sahiptir. Hangi yöntem ve ölçme araçlarının kullanılacağına sunulan eğitimin kapsamı, beceri alanı, kurumsal öncelikler ve hedef kitle sayısı gibi değişkenler göz önünde bulundurularak karar verilmelidir.

#### 2.1.4. Sonuçlar (Results)

Sonuçların değerlendirilmesinde eğitimin nihai sonuçları analiz edilir. Bu boyut ayrıca eğitim programını gerçekleştiren kurumun amaçları doğrultusunda yapılan eğitim yatırımının getirisini (return-on-investment, ROI) gösteren sonuçları da içerebilir. Yaygın bir şekilde eğitim programının temel amacı olarak kabul edilen dördüncü seviye, söz konusu eğitim programına ilişkin kullanılan modelin genel başarısını, düşük harcama, daha yüksek yatırım getirileri, daha yüksek ürün kalitesi, iş yerinde daha çok iş güvenliği, daha verimli hizmet süreleri gibi faktörleri ölçerek belirler. Bununla birlikte, dördüncü seviye en maliyetli ve en zaman alıcı seviyedir (Kirkpatrick, 2006). Buradaki büyük zorluklardan biri, hangi sonuçların, yararların ya da nihai sonuçların eğitimle yakından ilişkili olduğunu belirlemek ve bu sonuçları uzun vadede ölçmek için etkili bir yol bulabilmektir (Praslova, 2010).



Şekil 2. Kirkpatrick Değerlendirme Modeli Kaynak: Abdulghani vd., 2014, s.25

Çoğu eğitim programının amacı düşük maliyet, yüksek kalite, artan üretim ve düşük personel değişim oranları gibi sonuçlarla ifade edilebilir. Eğitim programlarını doğrudan istenen sonuçlar açısından değerlendirmek gerekir. Değerlendiricilerin ilk üç adımda ölçütleri kullanarak değerlendirmeye başlaması gereklidir: Tepki, öğrenme ve davranış.

Değerlendiriciler ilk olarak görmek istedikleri sonuçları belirterek ve ardından bunları sağlama olasılığı yüksek olan eğitimleri geliştirerek, Kirkpatrick modelini (Şekil 2) sıklıkla geriye doğru kullanırlar. Bu da eğitimin amaçlarına öncelik verilmesine ve onun daha etkili olmasına yardımcı olmaktadır.

## 2.2. Kirkpatrick Değerlendirme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları

Kirkpatrick değerlendirme modeli, geçmişe dayanan temeli ve birçok farklı alanda program değerlendirilmesinde kullanılması bakımından yaygın kullanım alanı olan bir değerlendirme modelidir. Eğitimlerin değerlendirilmesinde öğrenme ve gelişimin ne düzeyde sağlandığını tespit eden yaklaşımların çoğunda Kirkpatrick'in modeli temel alınmaktadır. (Elkeles ve Phillips, 2007). Bu bağlamda, modelin tercih edilmesindeki nedenlerin başında yaygın bir şekilde kullanılması ve farklı alanlarda pratik bir şekilde uygulanabilir olması yer almaktadır (Keck ve Alper, 2006; Rajeev vd., 2009). Bu özellikleriyle modelin, *EJTN kılavuzunda da yargı eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılması önerilmektedir.*

Kirkpatrick'in değerlendirme modeli sadedir, anlaşılması ve uygulanması açısından değerlendiricilere pratiklik sağlamaktadır. Tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlardan oluşan seviyelerin nasıl ölçüleceği konusunda farklı görüşler olsa da, sade olmasından ötürü hızlı karar alınmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda modelin dört seviyesi çeşitli kurumlar ve/veya eğitimciler için değerlendirilme süreçlerinde somut bir ölçüm aracı sağlamaktadır (Newcomer ve Allen, 2010). Böylelikle somut olarak gözlemlenebilen ve değerlendirilebilen faktörlerin doğrudan ölçümlenmesine olanak tanımaktadır.

Kirkpatrick değerlendirme modelinin dezavantajları daha çok söz konusu dört seviyenin hiyerarşik olmasından dolayı zaman zaman tutarsız sonuçlar üretebileceği yönündedir. Bu durumda, değerlendirme yapıldığında elde edilen sonuçlar, doğru bir şekilde yorumlamayı ve raporlamayı sınırlandırmaktadır (Bates, 2004). Çünkü geçmişte birçok değerlendirme çalışması Kirkpatrick modelinin iki ya da daha fazla seviyesini kullanarak eğitim değerlendirmesi yapmış ve eğitimin farklı seviyeler için farklı etkileri olduğunu bildirmiştir (Holton, 1996). Dolayısıyla, eğitim sonucunda yapılacak değerlendirmeleri birbirinden bağımsız olarak değil, seviyeler arasındaki etkilerine bakılarak bütünlük bir yorumlama yapmak gerekmektedir.

Kirkpatrick'in dört seviyeli eğitim değerlendirme modelinin hem güçlü hem de sınırlı yönleri vardır. Burada önemli olan, yapılan eğitim değerlendirmesine modeli uyarlamak ve değerlendirmeyi uyarlama çerçevesinde bütünlük bir şekilde yapabilmektir. Her eğitim değerlendirmesinin iş gereksinimleri ve gerçekleri farklıdır. Modeli, iş gereksinimleri ve gerçekleri çerçevesinde uyarlamak ise hem söz konusu kısıtlılıkları azaltacak hem de etkili bir şekilde modelin kullanılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, TAA bünyesinde gerçekleştirilen eğitim uygulamalarında başarının ölçümü için, bir eğitim sürecinin farklı aşamalarına sistematik bir biçimde odaklanmayı sağlaması, somut ve gözlenebilen çıktılarının ölçülmesini sağlaması ve anlaşılması ve uygulanması açısından pratik çözümler önermesi nedeniyle Kirkpatrick değerlendirme modelinin kullanılması önerilmektedir.

## II. TAA ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ KIRKPATRICK DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ

Türkiye Adalet Akademisi bünyesinde sunulan meslek içi eğitimlerde başarının ölçülmesi ve eğitim programının değerlendirilmesi için kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamaları Kirkpatrick Dört Seviyeli Değerlendirme Modeli bağlamında incelenmiş ve her seviyeye ilişkin değerlendirme sonuçları aşağıda sunulmuştur.

### 1. Tepki (Reaction)

TAA meslek içi eğitimlerini yüz yüze ve uzaktan olmak üzere iki farklı yaklaşımla sunmaktadır. Bu eğitimlerin ardından katılımcılara aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet anketi uygulanmaktadır. Memnuniyet anketleriyle ulaşılan veriler **TAA 2021-2025 Stratejik Plan**'da belirtilen Temel Performans Göstergeleri arasında yer alan *eğitimlerden duyulan memnuniyet oranı* ve öğretim görevlileri ve *eğiticilerden duyulan memnuniyet oranı* göstergelerine hizmet etmektedir. Bu iki gösterge için 2025 yılında ulaşılması beklenen hedefler de sırasıyla %85 ve %80 olarak belirlenmiştir. Bu değerler bir eğitim programına ilişkin memnuniyeti belirlemek için yeterli ve evrensel standartlara uygundur.

Tepki düzeyinde kullanılan memnuniyet anketleri incelendiğinde şu faktörlerin/yapıların kapsandığı görülmektedir: Eğitim Süreci, Eğiticiler, Eğitim İçeriği, Hazırlık ve Bilgilendirme, Teknik Altyapı. Eğitimleri tamamlayan hakim ve avcılarının bu faktörlere ilişkin sunulan ifadelere katılma düzeylerini 5'li Likert Tipi bir ölçek kullanarak belirtmeleri beklenmektedir. Likert Tipi maddelerden oluşan anketler de uluslararası eğitim uygulamalarında en sık kullanılan araçların başında gelmektedir ve bu yönüyle kullanımı uygundur.

Anketlerin giriş bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin de veri toplanmaktadır. Bu bölümde kapsanan değişkenler arasında cinsiyet, yaş, unvan, kıdem, teknolojik cihaz sahipliği, ve teknoloji kullanım becerileri yer almaktadır.

Giriş bölümünde yaş ve kıdem değişkenleri yıl olarak belirtilmektedir ancak bu veri 5 yıl altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası gibi kategorilerde Sıralama düzeyinde toplanmaktadır. Değişkenler İsimsel, Sıralama, Aralıklı ve Oranlı olmak üzere dört hiyerarşik kategoride sınıflandırılır. Verilerin daha güçlü istatistiksel analizlerde kullanılabilmesi için mümkün olduğunca en üst seviye olan Oranlı ölçekte toplanması önerilir. Dolayısıyla Memnuniyet Anketlerinin giriş bölümlerinde toplanan yaş ve kıdem değişkenlerinin kategorik seçenekler yerine katılımcının yaşını tam olarak yazabileceği açık uçlu bir maddeyle toplanması önerilmektedir. Bu sayede katılımcılar arasındaki farklılıklar veriye tam olarak yansıtılabilecek ve gerekirse istatistiksel analizlerde farklı yaş gruplandırmaları oluşturulabilecektir.

TAA bünyesindeki eğitimlerde Tepki seviyesinde memnuniyetin ölçülmesi etkili ve uygun bir uygulamadır. Tepkiler, meslek içi eğitim katılımcılarının eğitim programı hakkındaki görüşlerine değer verildiğinin gösterilmesi ve katılımcıların bakış açısından eğitimin geliştirilmesine yönelik geri bildirim alınmasını sağlamaktadır. Katılımcıların eğitim içeriği, eğiticiler, öğretim yöntemleri gibi konulardaki memnuniyetsizliği, eğitim programının yeniden değerlendirilerek değiştirilmesi veya kaldırılması yönünde karar alınması amacıyla da kullanılabilir.

Memnuniyet anketlerinde kapsanan faktörler incelendiğinde de genel olarak yeterli oldukları ancak geliştirmeye açık alanların olduğu da görülmektedir. Morgan ve Casper (2000), 400 farklı hizmet içi eğitim programına katılan toplam 9000 kamu çalışanı üzerinde üç yıl boyunca yaptıkları boylamsal bir çalışmada, tepkilerin altı boyutlu bir yapı oluşturduğunu belirtmektedir. Söz konusu boyutlar;

- Eğiticiden duyulan memnuniyet,
- Eğitimin uygulanış şeklinden duyulan memnuniyet,
- Eğitimdeki ölçme sürecinden duyulan memnuniyet,
- Eğitim programının faydasından duyulan memnuniyet,
- Eğitim yardımcı malzemelerinden duyulan memnuniyet,
- Eğitim programının yapısından duyulan memnuniyettir.

Bu bilgiler ışığında, meslek içi eğitimlerden duyulan memnuniyetin ölçülmesinde halihazırda kullanılan faktörlere ek olarak katılımcılar tarafından hissedilen fayda ve eğitimlerde kullanılan öğretim malzemelerinin (sunular, basılı malzemeler, alıştırmalar vb.) de memnuniyet anketlerine eklenerek Tepki seviyesinde ölçülmesi önerilmektedir.

Memnuniyet anketlerinin son bölümünde katılımcıların görüşlerini kendi ifadeleriyle yazabilecekleri bir alan bulunmaktadır. Bu uygulama özellikle eğitimler sonunda ön görülemeyen pozitif ve negatif unsurların detaylı olarak belirtilebilmesini sağladığı için oldukça faydalıdır ve devam ettirilmesi önerilmektedir.

## 2. Öğrenme (Learning)

Tepkiler katılımcıların öğrenme motivasyonlarını ölçmesine rağmen olumlu tepkiler her zaman öğrenmenin gerçekleştiğini göstermez, ancak olumsuz tepkiler öğrenmenin gerçekleşme ihtimalini azaltır. Eğiticiler, katılımcıların eğitim programına gösterdikleri ilk tepkilerin olumlu yönde olmasının öğrenme için güzel bir atmosfer yaratabileceğini, fakat bu durumun kesin olarak yüksek seviyede öğrenme ile sonuçlanmayabileceğine inanmaktadır. Tepkilerin öğrenme ve işbaşı performansı ile ilişkili olamayabileceği, eğitim etkinliğinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bir konudur (Goldstein ve Ford, 2002). Reaksiyonların olumlu olması, tek başına bir başarı ölçütü olarak kabul edilmemelidir. Katılımcıların olumlu tepkileri eğiticiden, eğitim ortamının fiziksel koşullarından ve eğitim esnasında hoşça vakit geçirip geçirmediğilerinden de etkilenebilir. Bu bağlamda, kurumlar yalnızca reaksiyonların değerlendirilmesinin yanıltıcı sonuçlar verebileceğini göz önünde bulundurmalıdırlar.

Bir meslek içi eğitim programının ardından bir memnuniyet düzeyinin ölçülmesine ek olarak öğrenme düzeyinin de ölçülmesi gerekmektedir.



TAA bünyesindeki eğitimler gönüllülük esasına dayalıdır ve eğitim sonunda katılımcılar bir sınava tabi tutulmamaktadır. Bu uygulama, eğitim programlarının etkisinin belgelenmesi açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Yargı eğitimi alanında Avrupa'daki diğer ülkelerin uygulamaları incelendiğinde de İsviçre ve İspanya'da eğitimler sonunda başarıya bağlı olarak sertifikalandırma yapıldığı görülmektedir. Her ne kadar bazı eğitimlere katılım isteğe bağlı olsa da katılımcılar eğitim programı sonunda sertifika alabilmek için bir sınava girmek ve belirli ölçütlere göre başarılı olmak zorundadır. Örneğin İsviçre'de Hâkim Akademisinin sertifika programlarına katılmak genellikle isteğe bağlıdır ancak Bern, Fribourg/Freiburg ve Thurgau kantonlarında, hâkim seçilmeden önce veya hâkim olarak göreve başlandıktan sonra İsviçre Hâkim Akademisinde eğitim almak zorunlu tutulmaktadır (TAA, 2020). Bu eğitimler sonunda da her modül ile ilgili 90 dakikalık yazılı bir sınav yapılmaktadır. Ayrıca, sertifika programının sonunda bir bitirme ödevinin hazırlanması beklenmekte ve bu iki ölçme aracındaki başarı düzeyine göre sertifika verilmektedir. Aynı şekilde İspanya'da da meslek içi eğitime katılmak için hâlihazırda gönüllülük esasına dayanmaktaysa da eğitime katılımın zorunlu hâle getirilmesi beklenmektedir. Var olan durumda meslek içi eğitime katılmak, ihtisas mahkemelerine atanabilmenin şartlarından biri olarak belirlenmiştir. İhtisas mahkemesine atanabilmek için, ihtisas alanı ile ilgili en az iki haftalık bir kursa katılmış olmak şartı bulunmaktadır (TAA, 2020).

TAA bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitim programları için İsviçre ve İspanya'daki gibi *katılımın ve ders geçmenin zorunlu olduğu bir model önerilmektedir*. Meslek içi eğitim isteğe bırakılabilecek bir konu değildir. Bankacılık, eğitim, hava yolu ulaşımı gibi pek çok sektörde çalışanların meslek içi eğitimlere katılımı zorunludur ve programlar sonunda sınavlar uygulanmaktadır.

EJTN yargı eğitimi rehberinde de belirtildiği üzere, yetişkin öğrenme süreci bireysel gelişim ve değişimle ilgilidir. Eğitim sürecini tasarlarken bilgi düzeyi, beceri ve davranışlar göz önüne alınmalıdır. Eğitimin yargı sistemi ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilirliğini doğrulamak için meslek içi eğitimlerde de öğrenme süreci kontrol edilmeli ve test edilmelidir.

Öğrenmenin derecesinin saptanabilmesi için katılımcıların eğitim öncesinde ve sonrasında başarı durumunu tespit etmek amacıyla ölçümler yapılmalıdır. Öğrenme aşamasına ilişkin ölçümler bir takım değerlendirme tekniklerinin kullanımıyla kolaylıkla yapılabilir. Bilgi ve tutum ağırlıklı eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi kâğıt-kalem testleri veya çevrimiçi testler ile yapılabilir. Beceri ağırlıklı eğitimlerde ise performans testlerine başvurulabilir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2007).

Öğrenme düzeyinin belirlenmesi için kullanılması önerilen en etkili yöntem ön-test ve son-test kullanımıdır. Bu yöntemde katılımcılar eğitimler öncesinde eğitim programında kapsanacak bilgi ve becerileri kapsayan bir sınava tabi tutulur. Katılımcılar eğitim programı sonunda da aynı becerileri kapsayan ancak farklı sorulardan (maddelerden) oluşan bir sınava daha katılırlar. Her iki sınavda aynı soruların kullanılması güvenilirliği düşüreceği için aynı becerileri ölçen farklı soruların kullanılması önerilmektedir. Her iki sınav arasındaki fark eğitim programı sayesinde elde edilen öğrenme düzeyini yansıtabilecektir ve eğitimlerin etkililiğini belgelemek için kullanılacak en güçlü veriyi sağlayacaktır.

EJTN standartlarında da belirtildiği üzere, eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi sürecinde eğitim dışı faktörlerin etkilerini azaltmak amacıyla koşulların uygun olması durumunda deney ve kontrol



grubu da kullanılabilir. Deney ve kontrol gruplarının bilgi ortalaması arasındaki fark karşılaştırılarak eğitimin etkinliği hakkında bir yargıya varılabilir. Bu aşamadaki ölçümler programın etkinliğini veya etkisizliğini ortaya çıkarır fakat yeni kazanılan bilgi, tutum ve becerilerin iş ortamında kullanılacağını garanti etmeyebilir.

### 3. Davranış ve Sonuçlar (Behaviour and Results)

Kirkpatrick 4 Seviyeli Değerlendirme Modelinin son iki seviyesi Davranış ve Sonuçlar olarak adlandırılmaktadır. Davranış aşamasında katılımcıların aldıkları eğitim sonrasında eğitimlerde kapsanan becerilere yönelik olarak iş ortamlarındaki davranışlarının ne düzeyde değiştiği saptanmaya çalışılır. Katılımcıların aldıkları eğitim sonucunda öğrendikleri ve elde ettikleri becerileri iş ortamlarına aktarmamaları yada aktaramamaları bu eğitimin kuruma katkı sağlamadığını gösterir. Son aşama olan Sonuçlar düzeyi de Kirkpatrick modelinin kurum performansına ışık tutan programın maliyetinin ve yararının belirlendiği aşamadır. Bu aşamada, bir önceki seviyede belirlenen iş ortamındaki davranış değişikliklerinin katılımcılara ve kuruma katkıları, eğitimin maliyeti ile sonucundaki elde edilen faydanın karşılaştırması yapılır.

Bu son iki seviyede, eğitim etkinliğine yönelik ölçümlerin güvenilirliğini sağlamak için eğitimin etkilerinin diğer dış etkilerden ayrıştırılması gerekecektir. Bu nedenle, bu iki aşamada değerlendirme yapılması ilk iki seviyeye göre daha zaman alıcı ve zordur. Dünyadaki örnekler de incelendiğinde çalışanlarına hizmet içi eğitim sunan kurumların sadece yaklaşık olarak %8'inin bu iki aşamada değerlendirme gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu iki aşamanın yoğun zaman, maliyet ve insan kaynağı gerektirmesi uygulanma oranındaki düşüklüğün temel sebebidir.

Halen mesleklerini yürütmekte olan hakim ve savcılarının hem lisans eğitimleri hem de meslek öncesi eğitimleri tamamladıkları düşünüldüğünde, TAA bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitimlerin kapsamı genel olarak uygulamada yaşanan sorunların ve mevzuat değişikliklerine uyum olduğu görülmektedir. Düzenlenen eğitim programlarının ve tekil derslerin yoğunluğu da göz önünde bulundurulduğunda, *kısa vadede TAA'nın bu iki seviyede değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmesi önerilmemektedir. Bunun yerine, meslek içi eğitimlerin sertifikalandırılması, bu sertifikaların atama ve yükselme ölçütleri arasına alınması ve bu etkinliklerin değerlendirilmesinde de Kirkpatrick modelinin ilk iki seviyesinin kullanılması önerilmektedir.* TAA'nın kısa vadede bu adımların atılmasına odaklanması, ancak orta ve uzun vadede kurumun ve özellikle ciddi sonuçları olacağı düşünülen kapsamlı eğitim programlarının değerlendirilmesi için de Davranış ve Sonuç seviyelerinde ölçme-değerlendirme planlamalarının yapılması önerilmektedir. Bu öneri 31 Mayıs 2019 tarihinde kamuoyu ile paylaşılan Yargı Reformu Strateji Belgesinde belirtilen meslek içi eğitim hedefleriyle de örtüşmektedir.

### III. KAYNAKÇA

- Abdulghani, H., Shaik, S., Khamis, N., Al-Drees, A., Irshad, M., Khalil, M. Alhaqwi, A. ve Isnani, A. (2014). Research methodology workshops evaluation using the kirkpatrick's model: Translating theory into practice. *Medical Teacher*, 36(1), 24-29.
- Aryadoust, V. (2017). Adapting levels 1 and 2 of Kirkpatrick's model of training evaluation to examine the effectiveness of a tertiary-level writing course. *Pedagogies: An International Journal*, 12(2), 151-179.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Chang, N. ve Chen, L. (2014). Evaluating the learning effectiveness of an online information literacy class based on the kirkpatrick framework. *International Journal of Libraries and Information Studies*, 64(3), 211-223.
- Coffman, J. (1999). *Learning from logic models: An example of a family/school partnership program*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Goldstein, I.L. ve Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, cevelopment, and evaluation*. Wadsworth.
- Guba, E. G. (1987). What have we learned about naturalistic evaluation? *Evaluation Practice*, 8(1), 23-43.
- Holton, III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Kirkpatrick, D. L. ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- Newcomer, K. E., and Allen, H. (2010). Public service education: Adding value in the public interest. *Journal of Public Affairs Education*, 16(2), 207-229.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215-225.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. CA: Sage.
- Paull, M., Whitsed, C. ve Girardi, A. (2016). Applying the kirkpatrick model: Evaluating an interaction for learning framework curriculum intervention. *Issues in Educational Research*, 26(3), 490-507.
- Payne, D.A. (1994). *Designing educational project and program evaluations: A practical overview based on research and experience*. Boston: Kluwer Academic.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Türkiye Adalet Akademisi (2020). *Meslek öncesi eğitimin analizi ve bir model önerisi*. Ankara: TAA.



## EK – 5 EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN ÖNERİLER

Bu ek, Türkiye Adalet Akademisi bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi eğitim uygulamalarında kullanılabilen iyileştirme önerilerini ve geliştirilen model önerisini içermektedir.

### GİRİŞ

Eğitim programı için tasarım yapmak oldukça kapsamlı bir süreçtir. Yüz yüze, uzaktan ya da harmanlanmış öğrenme modeline göre öğrenme süreçlerini bilginin öğrenene iletişim araçları ya da öğretici üzerinden aktarıldığı şeklinin bir öğretim yaklaşımı olduğunu düşünmek tamamen yanlış bir kanıdır. İşlevsel bir eğitim programı öğretme-öğrenme yöntemlerini, sınıf yönetimini, planlamayı, rehberliği ve bütün bunların organize edilebilmesini içermelidir. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları da bu bakış açısı ile incelenmiş ve önceki raporlarda değerlendirmeler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Öneriler geliştirirken EJTN ve Yönetmelikler bağlamında belirtilmiş kriterler ve alanyazın göz önünde bulundurulmuştur.

Özellikle son dönemde kullanım alanı oldukça genişleyen ve öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında en çok önerilen yaklaşımlardan biri olan harmanlanmış öğrenme üzerine yoğunlaşmıştır. Bilindiği üzere harmanlanmış öğrenme yüz yüze ve uzaktan öğrenmenin etkili yönlerini birleştiren bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda sınıf dışı etkinlikler için ve ders esnası süreçleri için yazılımsal ve donanımsal altyapının neler olabileceği, nasıl yönetilebileceği ve sürdürülebilirliği için neler yapılabileceği önceki raporlara ayrıntılı olarak eklenmiştir. Aynı zamanda eğitsel süreçler için de ders tasarımının planlanmasından, içerik türlerine kadar ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

EJTN ve alanyazınında vurguladığı gibi çağdaş eğitim modellerinin işlevsel olabilmesi eğitmen becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda rapor kapsamında TAA tasarım süreçlerinden ve model önerisinden önce eğiticilerin sahip olması gereken özelliklere yer verilmiştir. Sonrasında önceki raporlarda ayrıntılı olarak değinilen süreçlerin derlenmiş bir hali ve uygulamaya yönelik bir model önerisi sunulmuştur.

### I. EĞİTİCİLER

Günümüz eğitim programlarının işlevselliği için eğiticilerin sadece alan bilgisi değil iletişim, öğrenme psikolojisi ve tasarım gibi farklı becerilere de sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler maddeler halinde sunulmuştur. TAA bünyesinde eğitimler öncesinde ya da eğitim programının geliştirilmesi öncesinde eğitmenlerin aşağıdaki kazanımlara ulaşabilmeleri için eğitici eğitimi organize edebileceği düşünülmektedir.

- Yetişkin eğitiminin ihtiyaçlarını açıklayabilmek.

- Yetişkin öğrencilerin öğrenme farklılıklarını açıklayabilmek.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için farklı iletişim yöntemlerini uygulayabilmek.
- Çevrimiçi ortamlarda sınıf yönetimi özelliklerini tartışabilmek.
- Yetişkinler için kullanılacak farklı eğitim yaklaşımlarını kullanabilmek.
- Derse katılacak öğrencilerin seviyesini belirlemeye yönelik etkinlikler yapabilmek.
- Ders modüllerinin öğretiminde kullanılacak yöntem, teknik ve materyalleri kullanabilmek.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ortamları düzenleyebilmek.
- Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli katılımcıları göz önünde bulundurabilmek.
- Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanabilmek.
- Etkili grup dinamikleri oluşturmak için stratejileri açıklayabilmek.
- Öğrenme yönetim sistemini kullanabilmek.
- Harmanlanmış öğrenme modeli uygulamalarını açıklayabilmek.
- Ters yüz sınıf modeli uygulamalarını açıklayabilmek.
- Süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme yaklaşımlarını kullanabilmek.
- Farklı öğrenme modellerine göre sınıf yönetiminin aşamalarını açıklayabilmek.
- Ders öncesi ve sonrası aktiviteyi takip edebilmek.
- Ders sırasında eğitim kılavuzunu kullanabilmek.

## II. ÖĞRENENLER VE TASARIM SÜREÇLERİ

TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları için süreçlerin planlanması ilk adım olmalıdır. Bu bağlamda özellikle ikinci raporda teknik ve fonksiyonel süreçlerin nasıl planlanabileceği ve kullanıcı türlerinin nasıl bir dağılım gösterilebileceğine ayrıntılı olarak değinilmiştir. Bu raporda özellikle eğitsel boyutta ilk olarak dikkat edilmesi gerekenlerin neler olabileceğine yer verilmiştir.

### 1. Öğrenen Özellikleri

Öğrenenler arasındaki farklılıklar ders tasarımı süreçlerinde büyük bir öneme sahiptir. Öğrenenler genel olarak bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal açıdan farklılıklara sahiptir. Düzenlenecek eğitimlerde bu farklılıkların neler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim programları için öğrenen özelliklerini belirleme aşamalarında aşağıdaki sorulara cevap aranabilir:

- Öğrenenlerin neyi öğrenme ihtiyaçları var?
- Öğrenenlerin bu ders hakkındaki ön bilgileri nasıldır?
- Ders sonunda öğreneceklerinin kendilerine ne sağlayacağını düşünüyorlar?
- Öğrenenlerin demografik dağılımları nasıldır?

## 2. Ders Tasarımı Süreçleri

Ders tasarımı yaparken; öğrenen özellikleri, bilişsel alan, etkileşim, zaman-mekan farklılığı ve ortam kullanımı tasarımcının ders tasarımı öncesinde göz önünde bulundurması gereken konular arasında olmalıdır. Tasarım öncesi varsayımlar olarak dikkat edilmesi gereken bu konuların ayrıntılarına önceki raporlarda yer verilmiştir.

Ders içerisindeki birçok kaynak ve bilgi öğrenenin ilgisine, davranışına ya da motivasyonuna etki edebilir. Bu etki tasarımcının kontrolünde amaçlı ya da farkında olmadan amaçsızca ortaya çıkıyor olabilir. Ancak bu etkinin dersin başında oluşması, öğrenenin öğrenme sürecine başlamadan önce bilinçli olarak yaratılmaya çalışılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Öğrenen harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış bir derse eriştiğinde dersin genel görünümünü, kendisinden beklenenleri, nasıl çalışması gerektiği, ders kaynaklarının ne olduğu gibi bilgilere erişmesi öğrenende istenilen etkinin oluşmasına olanak tanıyacaktır.

Öğrenme süreci tanıtım bölümleri tasarımcıya ya da derse göre değişkenlik gösterebilir. TAA bünyesinde öğrenme süreçlerinin izlenince yapısıyla öğrenenlere sunulması gerekir.

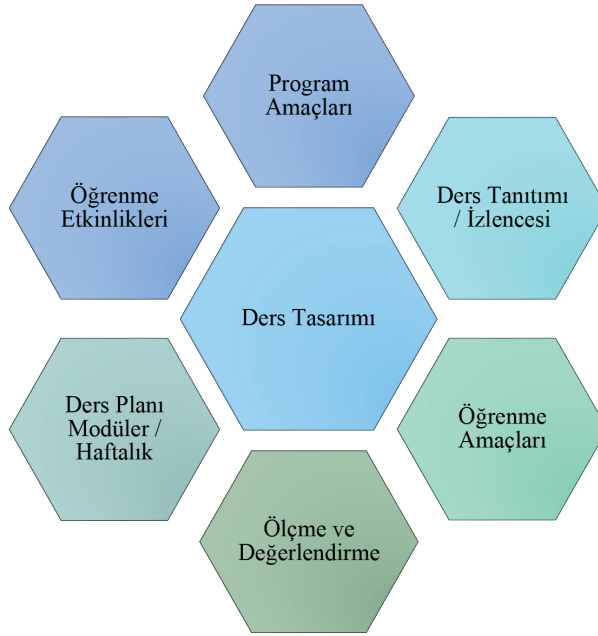
## 3. Öğrenme Süreçleri Kontrol Çizelgesi

Ders tasarımı yaparken; öğrenme amaçları, öğrenme faaliyetleri, öğrenme kaynakları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğrenen özellikleri arasındaki ilişki her zaman gözetilmelidir. Aynı zamanda öğrenenlerin önceki öğrenmelerinin neler olabileceği belirlenmeli ve içerik önceki öğrenmelerin üzerine kurgulanmalıdır.

Ders tasarımı yaratıcılık isteyen bir süreçtir. Tasarımcının makro ve mikro düzeyde bir dizi karar vermesi gerekir. Bu kararlar birbiriyle tutarlı olmalı ve dinamik olmalıdır. Tasarımcı gerektiğinde karar değişikliğine gidebileceği bir örüntüde tasarımını gerçekleştirmelidir.

Ders tasarımının ana hatları program amaçlarına bağlı olmakla birlikte tasarımcının yönetmelik ve esaslarla sınırlarının çizilmiş olabileceği de unutulmamalıdır. Bu bağlamda tasarımcı bağlı bulunduğunu yükümlülüklerin farkında olarak kararlarını geliştirilmelidir. Bu yükümlülükler farklı düzeylerde eğitim-öğretim yönetmelikleri olabileceği gibi, ilgili kurumun teknik ve fonksiyonel yeterliliklerine göre de şekillenebilir.





Şekil 1. Ders Tasarımı kontrol listesi aşamaları

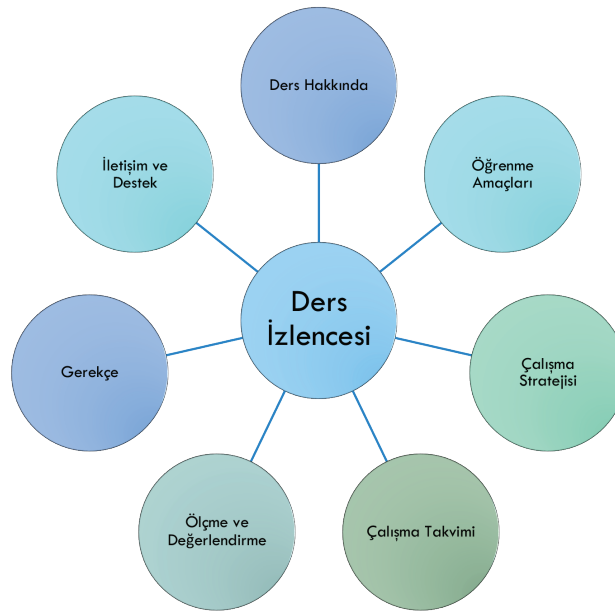
Ders tasarımı kontrol listesi daha önceki raporda tasarımcının bir dizi soruyla yararlanabileceği bir çizelge olarak paylaşılmıştır. Bu raporda ise somut olarak örneklendirilerek sunulmuştur. İlk adım dersin bağlı olduğu alandır. Bu alan program olarak isimlendirilebilir. Her ders bir programı tamamlayan parçalar olarak düşünülebilir. Bu bağlamda tasarımcının dersi tasarlarken bağlı olduğu programın özelliklerini, programın amaçlarını ve sınırlarını iyi bilmesi gerekir.

Harmanlanmış öğrenmede öğrenen ders başlığını tıkladığında dersin ana sayfasına ulaşacaktır. Özellikle ilk kayıt sürecinde bu sayfa büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda öğrenen derse geldiğinde dersi tanıyabilmelidir. Öğrenene derse neden katılması gerektiği, kısa bir metinle de olsa, anlatılmış olmalıdır. Bu madde tasarımcı kontrol listesinin ikinci adımıdır. Ders tanıtımının en az üç bölümü içermesine özen gösterilmelidir. Bu bölümler aracılığıyla öğrenene dersin kapsamının ne olduğu, hangi konuları içerdiği, neleri nasıl öğrenecekleri ve nasıl değerlendirilecekleri anlatılabilmelidir. Ders tanıtımına ek olarak ders izlencesi diğer bölümleriyle birlikte dersin içerisine eklemek üzere hazırlanmalıdır.

### 3.1. Ders İzlencesi

Öğrenen açık ve uzaktan öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış bir derse eriştiğinde dersin genel görünümünü, kendisinden beklenenleri, nasıl çalışması gerektiği, ders kaynaklarının ne olduğu gibi bilgilere erişmesi öğrenende istenilen etkinin oluşmasına olanak tanıyacaktır. Bu bilgileri genel olarak kapsayan eklentiye ders izlencesi (syllabus) adı verilir ve dersin ilk ögesi olarak yerleştirilir. Ders izlencesi oluştururken tasarımcı öğrenciyi motive etmeyi, dersin genel olarak yapılandırılmış formatını ve amaç-

performans göstergesini ortaya koyabilmeyi amaçlamalıdır. Bu yapıya uygun tasarlanan ders izlencesi; dersin öğrenende iyi bir izlenim oluşturmaya, öğrenenlerin öğrenme amaçlarından haberdar olmasına, ders yürütücüsünün planına bağlı kalmasına, öğrenenlerin dönem boyunca öğrenme süreçlerinin farkına varmasına ve beklentilerinin karşılanma düzeyini algılamasına yardımcı olacaktır. İyi bir ders izlencesi ders hakkında oldukça fazla bilgi içerir. Öğrenenin ders öncesi kaygısını ortadan kaldırır ve öğreneni tam anlamıyla derse hazırlar. Özellikle TAA bünyesinde yürütülen eğitim programlarında bir ders kapsamında ders izlencesi öğrenenin rehberi niteliğinde olmalıdır.



Şekil 2. Ders İzlencesi Bölümleri

Ders tanıtımını ve izlencesini hazırlarken tasarımcının aktif dil kullanmaya özen göstermesi, ben dilini tercih etmesi ve akademik ifadelerle ağırlıkta yer vermemesi önerilmektedir. Gerekirse tasarım multimedya içerikleriyle (görsel, işitsel ya da görsel-işitsel öğeler) zenginleştirilebilir.

Tasarımcı için sonraki kontrol listesi adımı dersin öğrenme amaçlarıdır. Dersin amaçları öğrenene dersin stratejisi ve değerlendirme süreçleri için bir rehber olma özelliğine sahiptir.

### 3.2. Öğrenme Amaçları

Öğrenenlerin ne öğrenmeleri gerektiğine karar vermek öğrenme sürecinin ilk adımıdır. Öğrenenler için içeriğin ve etkinliklerin düzeyleri ders kapsamında oluşturulmuş amaçlarla ilişkilidir. Amaçlar dersin ana hatlarını belirler. Öğrenenlerden beklenen öğrenme deneyimlerinin ne olacağı bu aşamada ortaya çıkar. Böylece öğrenen hangi süreçte kendisinden ne beklediğini algılar ve amaçlarla ilişkili etkinlikler üzerinden öğrenme süreci sonrasında hangi eylemlerde bulunabileceğini ve bu eylemleri

nasıl sergileyebileceğini anlayabilir. TAA bünyesinde yürütülen eğitimler kapsamında eğitimcilerin öğrenme amaçlarını kapsayıcı ve ölçülebilir nitelikte yazmaları gerekecektir.

Dersin ana hatlarının ne olduğunu belirten ve açık bir görünüm çizecek olan amaçlar; dersin tanımlanmasına, öğrenme stratejisinin takip edilebilmesine, değerlendirme araçlarının tanımlanmasına ve öğrenenlere kesin olarak ne beklendiğinin belirtilebilmesine olanak tanır.

Tasarımcı dersin amaçları bağlamında kendisine bahsi geçen soruları sorarken bunları öğrenenlerin anlayabileceği şekilde dersin başlangıcına yerleştirmelidir ve ders tamamen hazır olduğunda belirlediği amaçları gözden geçirmelidir. Ders amaçları yazılırken öğrenen özellikleri, dersi tamamladıktan sonra neleri yapabilir olabilecekleri ve neden bu içeriği öğrenmeleri gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Amaç yazımında Bloom taksonomisi takip edilebilir. Beklenen öğrenme düzeyine göre amaç yazımı farklılık gösterecektir. Bu düzeyler hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma şeklinde sınıflandırılmaktadır.

- Hatırlama düzeyinde öğrenen bilgiyi geri çağırabilir.
- Anlama düzeyinde fikirleri ya da genel bağlamı açıklayabilir.
- Uygulama düzeyinde bilgiyi kullanabilir.
- Analiz düzeyinde bilgiyi parçalarına ayırabilir.
- Değerlendirme düzeyinde bilgiye göre bir duruş sergileyebilir ya da karar verebilir.
- Yaratma düzeyinde ise yeni fikirler ortaya çıkarabilir ya da ürüne dönüştürebilir.

### 3.3. Ders Planı, Uygulama Modeli ve İçerikler

Ders planı, içeriğin hazırlandığı ve öğrenme süreçlerinin planlandığı yerdir. İlk aşamalarda yer alan ve sonraki aşamalarda bahsedilecek olan bütün aşamaların farklı zamanlarda öğrenenle buluşturulmasına olanak tanıyan kısım ders planı kısmıdır. İçerik öğrenme amaçlarına ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına bağlı olarak; farklı öğrenme stratejisine göre farklı biçimsel özelliklerle ve farklı türde ortamlar aracılığıyla tasarlanır. Bu içerikler ders planı bölümünde konulara bölünmüş olarak, haftalık, aylık ya da farklı zamanlarda çalışılabilecek bir formatta modüller olarak tasarlanır. Bu farklılığın sebebi ders özellikleri, öğrenenler ya da program olabilir. TAA bünyesinde yürütülen eğitim programları özelinde ders yapısı için aşağıdaki gibi bir uygulama modeli kullanılabilir. Bu modelde harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından ters yüz edilmiş sınıf tercih edilmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf konu anlatımlarının dersten önce öğrenen tarafından çalışıldığı, ders esnasında öğretenele etkileşimin artırıldığı ve dersten sonra da bütün yapının tekrar edilerek performansa dönüştürüldüğü bir modeldir.

Bahsi geçen öğrenme modelinin başarılı olabilmesi için öğrenen motivasyonunun yüksek olması gerektiğinin bilincinde olarak ön düzenleme araçlarına gerekli özen gösterilmelidir. Öğrenenler geleneksel öğrenme süreçlerine göre daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşayacaklardır. Bu nedenle içeriğin öğrenenler için kullanılabilirliği, yardım bilgisini içermesi, yansıtma güdülerini işe koşabilecekleri tasarım unsurlarının gözetilmesi, ihtiyaçları halinde içeriğin kişiselleşmesine olanak tanıyacak ve süreç boyunca öncesi ve sonrası bilgilendirmelerle öğrenenlere destek olunabileceği bir farkındalıkla gerekli çalışmalar yürütülmelidir.

EJTN'nin de çağdaş eğitim modeli vurgusunda ve yönlendirmelerinde olduğu gibi temel amaç öğrenenin aktif katılımını sağlamak olmalıdır. Bunun için eğitim programları kapsamında belirlenen yüz yüze ya da eşzamanlı uzaktan görüşmelerin öncesi ve sonrası kullanılabilir. Eğitim programları modülleri için ders öncesi ve sonrasında kullanılmak üzere öğrenene bireysel hızında öğrenme olanağı sunulmaya çalışılmalı ve öğrenenlerin tüm öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması amaçlanmalıdır. Aynı zamanda, eğitmen tarafından yönetilecek olan ders esnası süreçlerinde de kullanılması için öğreten kılavuzları hazırlanmalıdır. Öğrenen ve öğretenlere -süreç boyunca sorun yaşamamaları için- yeni öğrenme modeli tanıtılmalı, görev ve sorumlulukları anlatılmalı ve oryantasyon malzemeleri planlanmalıdır.

TAA bünyesindeki eğitimlerin incelenmesi ve stratejik planın gözden geçirilmesine bağlı olarak kullanılabilir bir model önerisi geliştirilmiştir. Bu model üç aşamalı olarak planlanmıştır. Tabloda modelin adımlarına yer verilmiştir.

Öğrenme Sürecinin Planlanması	1.Aşama	2.Aşama	3.Aşama
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenme amaçlarını belirleme</li> <li>2. Öğrenen grubunu analiz etme</li> <li>3. Öğrenme etkinliklerini planlama</li> <li>4. Öğrenme içeriklerini üretme</li> <li>5. Kullanılacak dijital platformu test etme</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenen rol ve sorumluluklarını açıklama</li> <li>2. Modül öncesi öğreneni test etme ve eksik olunan konuları kişiye özel hale getirme.</li> <li>3. İçerikleri öğrenenlere ulaştırma (PDF, ePUB, HTML5, video malzemeler)</li> <li>4. Öğrenenlere içerikler ile ne yapacaklarını açıklama ve amaç verme</li> <li>5. Öğrenenlerin ders içeriklerini etkinlikler öncesinde bireysel hızlarında çalışmalarına olanak tanıma</li> <li>6. Öğrenenlerin ders içerikleri ile etkileşimlerini analitik sistemi ile analiz etme</li> <li>7. Ders etkinliklerine geçmeden önce öğreneni ders etkinlikleri ve ders öncesi işlemler bağlamında bilgilendirme</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etkileşimli ders malzemeleri ile etkileşime girmeleri için yönlendirme</li> <li>2. Öğrenenlerin davranışlarına sistem üzerinden geribildirim verme</li> <li>3. Öğreten Kılavuzuna bağlı kalarak ders esnasını tamamlama</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenenlerin modül konularını tekrar etmeleri için yönlendirme</li> <li>2. Öğrenenlerin izleme etkinlikleri ile süreç değerlendirme etkinlikleri yapmasını sağlama (Modül sonu sınavlar, etkinlikler)</li> <li>3. Öğrenen performansını değerlendirme</li> <li>4. Öğrenene sistem üzerinden durumu hakkında bilgi verme ve ihtiyaç duyduğu yönlendirmeyi gerçekleştirme</li> </ol>

TAA bünyesinde yürütülen meslek içi eğitim programları için amaçlanan öğrenme modeli ve uygulama adımları tablodaki gibi planlanmıştır. Yenilikçi bir öğrenme modeli olarak değerlendirilebilecek olan bu yaklaşımla hem öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımında hem de öğrenilen içeriklerin daha kalıcı olmasında yararlı bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımla;

- Farklı öğrenme biçimlerine ve tercihlerine sahip öğrenenler için esneklik sağlanmış olabileceği,

- Farklı sürelerde öğrenebilen öğrenenlerin anlayamadıkları noktaları diledikleri kadar tekrar etmelerine olanak tanınabileceği,
- Anlamli öğrenme etkinlikleriyle kalıcı öğrenmenin oluşması sağlanabileceği,
- Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde denetiminin artmasına imkan verilmiş olabileceği ve
- İstikrarlı bir şekilde uygulandığında öğrenenlerin üst bilişsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

### 3.4. İletişim

Tasarımcının ders tasarımı kapsamında iletişim süreçlerini planlarken öğrenene hangi araçlar üzerinden ulaşacağına karar vermesi gerekir. Bu karar öğrenen özellikleri, öğrenme amaçları ve etkinlikler bağlamında şekillenmelidir. Genel olarak açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında öğrenen ile yerine göre tek yönlü, yerine göre iki yönlü iletişim planlanabilir. Dikkat edilmesi gereken temel konu öğrenen özelliklerinin, öğrenme amaçlarının ve etkinliklerle zenginleştirilen içeriklerin, iletişimi tasarlarken göz önünde bulundurulması ve ortam tasarımından geribildirim mekanizmasına kadar iletişim öğeleri arasındaki tutarlılığın gözetilmesidir.

### 3.5. İçerik

İçerik sadece düz bir metin olarak düşünülmemelidir. Aynı şekilde video malzemelerin, ek kaynakların, sesli malzemelerin ya da etkileşimli malzemelerin yer aldığı bir havuz gibi de düşünülmesi yanlıştır. Öğrenen tek bir malzemeden öğrenemeyebilir ya da birçok malzemeden neyi çalışması gerektiğini çoğunlukla anlayamayacağı için yine öğrenme sürecini başarılı atlatamayabilir. Bu ve benzeri durumlar tasarımcıyı yapılandırılmış bir dizi karara götürecektir. Tasarımcı ilk olarak temel bir malzeme oluşturmaya odaklanmalı ve bu malzemeye ek olarak temel malzemeyle ilişkili farklı öğrenme stillerini destekleyebilmek ve öğrenme sürecinde kalıcılığı arttırmak için ek malzemelere yönelmelidir.

#### 3.5.1. Temel ders malzemesi

Tasarımcının ders planı kapsamında almış olduğu kararlara bağlı olarak ilk göz önünde bulunduracağı süreç kendi kendine çalışma kapsamında, ne kadarlık bir süre için temel malzeme tasarımı yapılacağıdır. Bu süreç kabaca belirlendikten sonra temel malzemenin tasarımına başlanabilir. Temel malzeme tasarımı yapılırken üç bölüm üzerinden hareket etmek sistematik bir düzen sağlayacaktır. Bu bölümler giriş, içerik ve sonuç bölümleridir. Giriş bölümünde öğreneni nasıl bir içeriğin beklediği, içerik bölümünde öğrenme süreçleri için gerekli bilgilerin aktarıldığı, sonuç bölümünde ise öğrenenin kendisini test edebileceği bölümler yer almalıdır.

#### 3.5.2. Tasarım Unsurları

Temel ya da ek malzeme tasarlarken en küçük ayrıntı bile öğrenenlerin dikkatini çekebilir. Beklentinin aksine bir etki yarattırsa öğrenen süreçten kopabilir ya da önyargıya sahip olabilir. İçerik hazırlanırken öğrenenin sempatisini kazanabilmeye, ilgisini çekebilme ve dikkatini dağıtmamaya odaklanılmalıdır. Tasarımcının çekici ve verimli öğrenme malzemeleri hazırlaması için dikkat etmesi gereken unsurlar



vardır. Bu unsurlar, renk tercihi, yazı stili, çizgi kullanımı, şekil kullanımı, ritim ve zıtlık tercihleridir. Malzeme geliştirme süreçlerinde tasarım unsurları ve özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

### 3.5.3. Görsel tasarım ilkeleri

Bütünlük, denge, vurgu ve hizalama görsel tasarımlarda dikkat edilmesi gereken temel ilkeler arasındadır. Hangi görsel tasarım ilkelerinin ne zaman kullanılacağını belirleyen kıstas, yapılan tasarımın ve ihtiyacın ne olduğudur. Dolayısıyla tasarım ilkelerini işe koşarken ihtiyacın ve amacın iyi analiz edilmesi, kullanılması planlanan tasarım ilkelerinin de neler olabileceği gözönünde bulundurulmalıdır.

### 3.5.4. Senaryolaştırma (Storyboard)

Öğrenenler birbirlerinden farklı şekillerde çalışmayı ve öğrenmeyi tercih ederler. Bu beklenti etkisini en çok ders malzemelerinde gösterir. Temel bir ders malzemesi tasarımcı tarafından oluşturulmuş olsa da öğrenenlerin talepleri doğrultusunda bu içerik yeterli olmayacaktır. İzlemek isteyen, dinlemek isteyen, etkileşime girmek isteyen bir çok öğrenen olacaktır. Bu çeşitliliğin bir diğer sebebi de öğrenen özelliklerinin yanında öğrenmede kalıcılığı arttırmayı amaçlamaktır. Öğrenenler sadece okuyarak istenilen düzeyde kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmeleri pek mümkün değildir. Ek malzemelerle öğrenenlerin öğrenme süreçleri desteklenmelidir. Ancak bu ek malzemeler temel malzemeden kopuk bir izlenim oluşturmamalı, yanlış öğrenmelere sebep olmamalıdır. Tasarımcı temel malzemeye ve öğrenme amaçlarına bağlı olarak içerikleri organize etmeli, nasıl bir ortam üzerinde ek malzeme tasarlayacağına karar vermeli, organize edilen içerikleri ekran ekran ayarlamalı, her ekran için görsel, seslendirme, yazı gibi alt bileşenleri belirlemeli ve tasarlamalıdır. Bu tasarıma storyboard oluşturma denir. Storyboard, geliştirilecek ek malzemenin senaryosudur. Böylece tasarımcı senaryosunu oluşturduğu malzemeyi farklı kişilerden destek alarak geliştirebilir.

### 3.5.5. Görsel Malzemeler

Görsel malzemelerin (durağan veya hareketli) kullanımının; daha fazla bilgiyi daha kısa zamanda öğrenme, kavramlar arası ilişkileri anlamlı olarak yapılandırma ve bilginin daha uzun süreli olarak depolanmasında önemli etkileri olduğu ve görselleştirmenin daha iyi anlama için ilişkileri belirginleştirdiği bilinmektedir. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin bütünü görmesi ve yorumlaması, öğrencilere bilgi aktarması ve konunun zenginleştirilmesi için tercih edilebilecek görsel malzemeler; kavramları somutlaştırmak, yorumlamak, aralarındaki ilişkileri görmek, dikkat çekmek ve dikkati korumak için de kullanılabilir. Görsel malzemeler tasarımcıların bütünü görselleştirmekte kullandıkları tasarımlardır. Gerçek bir resim kullanılabileceği gibi diyagramlar, zaman çizelgeleri, kavram haritaları, posterler, grafikler ve tablolar da görsel malzeme olarak tasarlanabilir. Eğitim programı için içeriklerin geliştirilmesinde görsel malzemelerin kullanımına dikkat edilmelidir.

### 3.5.6. Görsel – İşitsel Malzemeler

Öğrenenler için en çok tercih edilen malzeme türü görsel ve işitsel malzemelerdir. İyi yapılandırılmış görsel ve işitsel malzemeler öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak ve öğrenmedeki kalıcılığı arttıracaktır. Tasarımcının bu malzeme türlerinin tasarımında ilk olarak temel malzemeye bağlı

geliştirilmiş storyboarda bağlı kalacağını bilmesidir. Böylece temel malzemeden gelen öğrencinin ilgili ek malzemeyi pekiştirmek ya da anlayamayan noktaları anlayabilmek için kullanılabilmesi sağlanmış olacaktır. Görsel ve işitsel malzemeler kendi içerisinde birçok farklı türe ayrılabilir. Ancak temel ayırım olarak sunular, videolar ve animasyonlar gösterilebilir. Eğitim programları kapsamında öğretene ve öğrenenin süreç boyunca yararlanabilmesi için bahsi geçen görsel-işitsel malzemelerin geliştirilmesine özen gösterilmelidir.

### 3.5.7. İşitsel Malzemeler

Ders tasarımı kapsamında belirlenen öğrenen özellikleri farklı türde malzeme geliştirilmesinin temel sebeplerindedir. Bazı öğrenenlerin görme duyusunda sorun olabilir. Bazı öğrenenler mobil olarak çalışma zamanı buluyor olabilir. Bazı öğrenenler ise okumaktan çok dinlemeyi tercih ediyor olabilirler. Bu gibi durumlarda tasarımcının ek malzeme tasarımlarında sadece işitsel olarak malzemelerin tasarıma yer verebilir. Sesli kitaplar oluşturabilir. Görsel anlatımları seslendirebilir ya da sesli betimlemeler yapabilir. Sesli malzeme üretiminde tasarımcının etkili malzeme üretimi için; seslendirme metinleri oluşturması ve profesyonel bir ses eşliğinde yalıtılmış bir ortamda üretimi gerçekleştirilebilir.

### 3.5.8. Etkileşimli Malzemeler

Bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler etkileşimli ders malzemesi tasarımı konusunda tasarımcı için birçok araç kullanımına imkan sağlamaktadır. Tasarımcı temel ders malzemesine bağlı olarak storyboard üretimini yaptıktan sonra hangi araçla etkileşimli malzeme üreteceğine karar verir ve üretimi başlatır. Üretilen ders malzemesinin sadece ileri geri bağlantı kontrolü ile görsel-işitsel araçlardan olan sunu malzemesine dönüştürmemelidir. Bu malzemenin etkili bir malzeme olması; öğrenenin içeriğin ilerleyişine, içeriğe bağlı olarak ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına, yerine göre içeriğin metinsel olarak okunmasına ya da işitsel olarak dinlenebilmesine olanak tanınmasına, gerekli görülmesi halinde basit eğitsel oyunları barındırmasına bağlıdır. Bazı durumlarda dış kaynaklara erişim de malzemenin içerisinden sağlanabilir. Başka bir ortamdaki video etkileşimli malzeme içerisine çağrılabilir. Web görünümde farklı web sayfaları malzeme içerisinde gösterilebilir.

### 3.5.9. Malzeme Kalitesi Ve Verimliliği

Tasarımcı bazı durumlarda malzeme üretmek yerine birebir öğrenme amacına ve temel malzemeye uygun hazır içerikleri kullanabilir. Bu içeriklerin tasarımcı tarafından kontrol edilirken tasarımcının içerik bağlamında kendisine sorması gereken bir dizi soruyu cevaplaması ve sonuçların olumlu olması durumunda kullanması gerekir. Bu sorular sadece farklı malzeme kullanımlarında değil tasarımcının kendi üretimi olan malzemelerin kullanımında da cevaplanması doğru malzeme kullanımı anlamında tasarımcının işini kolaylaştıracaktır. Eğitimcilerin ya da TAA bünyesinde görevlendirilmiş ilgili eğitim programı koordinatörlerinin dersler kapsamında ürettiği ya da hazır olarak kullanacağı malzemenin kalitesinin ve verimliliğinin nasıl kontrol edilebileceğine ilişkin süreçlere önceki raporda ayrıntılı olarak değinilmiştir.

### 3.6. Etkinlikler

Tasarımcı ders tasarımı yaparken içerikle ilişkili olarak öğrenenlerin sistemde aktif olmasına imkan sağlayacak etkinlik tasarımlarını planlamasına dahil etmelidir. Etkinlikler öğrenenlerin bireysel ya da grup halinde belirli bir zaman diliminde bir eylemde bulunması, ürün geliştirmesi, değerlendirmesi, soru sorması, yorum yapması ya da araştırma yapması gibi özelliklere sahip olabilir. Etkinlik tasarımı, tasarımcının öğrenen özelliklerine bağlı olarak dersin genelinde belirlemiş olduğu çalışma stratejisine göre şekillenebilir. Temel amaç öğrenene performans sergileyebildiği imkanlar sunmak olmalıdır.

### 3.7. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı tasarımcının özenle çalışması gereken bir başka adımdır. Kontrol listesinde mutlaka yer almalıdır. Harmanlanmış öğrenmede yapılan ölçmenin ve buna bağlı olarak değerlendirmenin önemli yönü, öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmış olup olmadığını belirlemektir. Zaman, çaba ve maliyet yönünden sağlanan eğitimin gerekli olup olmadığı yapılacak ölçümlere göre ortaya çıkarılabilir. Öğretenle aynı ortamda olmayan ve kendi motivasyonundan büyük ölçüde kendisi sorumlu olan uzaktan öğrenenler için ölçme sonuçları motivasyonlarını artırır nitelikte bir özelliğe sahip olabilir. Bütün bu özelliklerinin yanında belki de en önemli olanı ölçme ve değerlendirme sonrası öğrenenin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak süreç sonrasında devam edip etmeyeceğine, başarılı olup olmadığına, sonraki aşamaya geçip geçmemesine karar verilebilmesidir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler sadece öğrenenin kazanımlarını yansıtmakla kalmaz, öğretimin verimliliğine ve etkililiğine yönelik bilgiler de sağlar. Böylelikle en genel anlamda sürecin aksayan ve eksik yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Dersin aksayan ve eksik yönlerinin belirlenmesi ise, öğrenme süreçlerinin geliştirmeye yönelik önlemler alınabilmesi ve düzenlemeler yapılabilmesi açısından da önemlidir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin; öğrenme amaçlarıyla uyumlu olmasına, birden fazla ölçme aracı kullanılmış olmasına, güvenilir ve geçerli ölçümler yapılmasına olanak tanıyacak bir düzenlemeye sahip olmasına dikkat edilmelidir.

Yüz yüze da harmanlanmış öğrenme uygulamalarında ölçme ve değerlendirme süreçleri tasarlanırken tasarımcının planlama, uygulama, karar verme, geribildirim ve sonuçların kaydedilmesi gibi aşamaları izlemesinde yarar vardır. Bu yaklaşımla süreç boyunca nasıl bir yol belirlediği, hangi aşamaya müdahale etmesi gerektiği ve öğrenenlerin durumlarının ne olduğunu belirleyebilmesi çok daha kolay olacaktır. Bilişsel düzeylere ilişkin geliştirilebilecek ve öğrenme amaçları doğrultusunda kullanılacak birçok ölçme aracı vardır. Bu ölçme araçları geleneksel öğretim anlayışından uzaklaşan ve günümüzde özellikle küçük gruplarda kullanılması muhtemel olan portfolyo, durum çalışması, proje, yansıtıcı etkinlikler gibi alternatif ölçme araçları olabileceği gibi geleneksel yaklaşımda geniş kitlelere uygun çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli maddeler içeren testler, boşluk doldurma testleri, kısa cevaplı sınavlar ve uzun cevaplı (açık uçlu) sınavlar da olabilir. Özellikle TAA bünyesindeki meslek içi eğitimler uygulamaya yönelik ihtiyaçları kapsadığı için, durum çalışması, örnek olay incelemesi ve tartışma gibi küçük grup etkinliklerinin hem öğretim etkinlikleri olarak hem de ölçme aracı olarak kullanılması önerilmektedir.

### III. SONUÇ

Yukarıda sunulan model önerilirken Türkiye Adalet Akademisi'nin sahip olduğu Uzaktan Eğitim Merkezi, Ölçme ve Değerlendirme Merkezi ve video stüdyosu gibi birim ve olanakları göz önünde bulundurulmuştur. Bu olanaklar kullanılarak ve konusunda deneyimli içerik uzmanlarının desteğiyle geliştirilecek içerikler uzun yıllar boyunca gerekli revizyonlar yapılarak kullanılabilir. İyi tasarlanmış bir Harmanlanmış Öğrenme tabanlı meslek içi eğitim programı aşağıdaki olanakları sunacaktır:

- Öğrenenlerin öğrenmeyi göstermesi ve uygulaması
- Öğrenenlerin anlamlı etkinlikler aracılığıyla çevrimiçi olarak birlikte işbirliği yapma fırsatı
- Düzenli geri bildirim – katılımı sürdürmek ve öğrenenin ilerlemesini ölçmek için çok önemlidir
- Düzenli bilgi güncellemeleri
- Güncel, ilgili, müfredatla uyumlu ve iyi üretilmiş yüksek kaliteli öğrenme kaynakları
- Bir dizi multimedya/çoklu ortam formatı
- Yüz yüze öğretimin temel üstünlüklerinin hem eşzamanlı hem de eşzamansız formatlarda çevrimiçi olarak yansıtılabilmesi
- Öğrenenlerin ek desteğe ihtiyaç duydukları durumlarda çevrimiçi öğrenme bölümlerini desteklemek için yüz yüze oturumların kullanımı
- Akran desteği bağlamında kullanılabilir çevrimiçi topluluk/destek alanları
- Herkes için erişilebilirlik
- Öğrenenlerin kendi zaman ve mekan tercihine göre öğrenme malzemelerine esnek erişimi
- Yatırımın dönüşü – özellikle görsel, işitsel ve metin tabanlı elektronik öğrenme malzemelerinin uzun yıllar kullanılabilmesi

Harmanlanmış öğrenme, katılımcıların kuramsal bilgiyi uzaktan öğrenebilmelerine ve yüz yüze sınıf etkinliklerinde bu kuramsal bilgiye ilişkin uygulama yapabilmelerine olanak tanıyacaktır. Bu yaklaşımda, öğrenenlerin ve öğretmenlerin zamanını bilgi aktarımıyla harcamak yerine, harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze kısmı, aktif olarak becerileri uygulamak ve öğretmenlerden uygulamalı eğitim almak için harcanır. Özellikle meslek içi eğitimlerde katılımcı hakim ve savcılarının uygulamaya dönük pratik becerilere ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı bir eğitim programının daha etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir.





