



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ BİLİM DALI

ÖĞRETİM TASARIMCILARININ GÜNCEL ROLLERİNE İLİŞKİN PAYDAŞ
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVGİ KIRMACI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. ÖZDEN ŞAHİN İZMİRLİ

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ BİLİM DALI

**ÖĞRETİM TASARIMCILARININ GÜNCEL ROLLERİNE İLİŞKİN PAYDAŞ
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVGİ KIRMACI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. ÖZDEN ŞAHİN İZMİRLİ

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Sevgi KIRMACI tarafından Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ yönetiminde hazırlanan ve **16/06/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Öğretim Tasarımcılarının Güncel Rollerine İlişkin Paydaş Görüşleri**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

.....

(Danışman)

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

.....

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR

.....

Tez No : 10550654

Tez Savunma Tarihi : 16/06/2023

.....

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

16/06/2023

ETİK BEYANI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Sevgi KIRMACI

16/06/2023

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatımın başladığı günden yüksek lisans eğitimini tamamladığım bu günlere kadar üzerimde emeği bulunan tüm hocalarıma ve bana olan güvenlerini her daim hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Tez konumun şekillenmesinden bitirme aşamasına kadar olan süreçte bana özveri ile zaman ayıran, ilgisi, birikimi ve yol göstericiliği için saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ 'ye minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak beni onurlandıran Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Prof. Dr. Cem ÇUHADAR'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca tezime vakit ayırarak çok kıymetli görüşleriyle anlamlı katkılar sunan değerli katılımcılara özel olarak teşekkür ederim.

Ve teşekkürlerin en büyüğü hayatımda olduğu için her gün şükrettiğim, bu zorlu süreçte gösterdiği çaba, özveri ve sabır için minnet duyduğum sevgili eşim Ömer KIRMACI'yadır. Son olarak evimin enerji ve neşe kaynakları, bu yoğun süreçte vakitlerinden aldığım, birlikte büyüdüğüm canım yavrularım Kerem ve Deniz KIRMACI'ya anlayış ve sabırları için sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Sevgi KIRMACI

Haziran, 2023

ÖZET

ÖĞRETİM TASARIMCILARININ GÜNCEL ROLLERİNE İLİŞKİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ

Sevgi KIRMACI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

16/06/2023, 125

Bu araştırmada öğretim tasarımcılığı olgusunun derinlemesine analizi yapılarak öğretim tasarımcılarının görevleri ve üstlendikleri rollere ilişkin belirsizliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda “öğretim tasarımcılığı” olgusu üzerindeki belirsizliğin çözümlenmesine yönelik “Öğretim tasarımcısı ne yapar? ve Üstlendikleri roller nelerdir?” sorularının yanıtları aranmıştır. Olgubilim araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmada öğretim tasarımcılığı olgusunun derinlemesine analiz yapılabilmesi amacı ile üç farklı paydaştan veriler toplanmıştır. Bu bağlamda öğretim tasarımcısı yetiştiren altı akademisyen ve farklı sektörlerde çalışan altı öğretim tasarımcısı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda üç farklı kaynaktan öğretim tasarımcısı arayan iş ilanları üç aylık bir zaman dilimi içerisinde birer ay arayla periyodik olarak toplanmıştır. Sonuç olarak toplanan 1262 iş ilanından 37’si analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak her bir kaynaktan (Akademisyen, Çalışan ve İş ilanları) toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim tasarımcılarının görev tanımları öğretimsel, yönetsel ve bireysel becerilere dayalı olarak üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğretimsel görevlerin genel olarak ADDIE basamakları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Akademisyenlerde analiz basamağının, çalışanlarda tasarım ve uygulama, iş ilanlarında ise değerlendirme basamağının ön plana çıktığı görülmektedir. Yönetimsel görevlerde eğitimin

planlanması ve koordinasyonu, proje yönetimi, bütçe ve zaman yönetimi, değişim yönetimi ve ÖYS yönetimi gibi görevlerin öne çıktığı görülmektedir. Bireysel beceriye dayanan görevlerde ise iletişim ve iş birliği, yeniliklerin takibi, problem çözme ve teknoloji entegrasyonu görevlerine ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretim tasarımcılarının bu görevleri yerine getirirken eğitmen, eğitim uzmanı, öğretim teknolojileri uzmanı, danışman, içerik geliştirme uzmanı, proje yöneticisi gibi farklı rollere sahip olabileceği görülmüştür. Analiz edilen iş ilanlarında “öğretim tasarımcısı” unvanıyla pozisyon aranmadığı daha çok “öğretim teknolojileri uzmanı” ve “eğitim uzmanı” unvanlarının yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Tasarımı, Öğretim Tasarımcısı, Öğretim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri Uzmanı, Olgubilim Çalışması

ABSTRACT

STAKEHOLDERS' PERSPECTIVES ON THE CURRENT ROLES OF INSTRUCTIONAL DESIGNERS

Sevgi KIRMACI

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Computer Education and Instructional Technology

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ

16/06/2023, 125

In this study, an in-depth analysis of the phenomenon of instructional design was conducted with the aim of resolving the ambiguity regarding the tasks of instructional designers and the roles they assume. In this context, answers to the questions "What does an instructional designer do?" and "What roles do they assume?" were sought to unravel the ambiguity surrounding the phenomenon of instructional design. Data from three different stakeholders were collected using the phenomenological research method to enable a thorough analysis of the phenomenon of instructional design. In this regard, semi-structured interviews were conducted with six academics who train instructional designers and six instructional designers working in various sectors. Additionally, job postings seeking instructional designers from three different sources were collected periodically at one-month intervals over a three-month period. As a result, out of the 1262 job postings collected, 37 were analyzed. The data collected from each source (Academics, Practitioners, and Job Postings) were analyzed using content analysis method. The findings of the study indicate that the job descriptions of instructional designers can be categorized into three categories based on instructional, managerial, and individual skills. The instructional tasks generally show similarities to the ADDIE stages. The analysis phase stands out for academics, while design and implementation are emphasized for practitioners, and evaluation for job postings. In terms of managerial tasks, planning and coordination of education, project management,

budget, and time management, change management, and LMS management are highlighted. As for tasks based on individual skills, communication, and collaboration, keeping up with innovations, problem-solving, and technology integration are identified. On the other hand, it is observed that instructional designers may have different roles such as instructor, education specialist, instructional technology specialist, consultant, content development specialist, and project manager while performing these tasks. The analyzed job postings predominantly feature positions with titles such as "instructional technology specialist" and "education specialist," rather than explicitly seeking the position of "instructional designer".

Keywords: Instructional Design, Instructional Designer, Instructional Technologies, Instructional Technology Specialist, Phenomenological Study

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durum.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Araştırma Soruları.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi.....	10
2.1.2. Öğretim Tasarımı.....	17
2.1.3. Öğretim Tasarımcısı.....	20
2.1.4. Öğretim Tasarımcısı Görev ve Rollerini.....	22
2.1.5. Mesleki Standartlar ve Yeterlikler.....	30
2.3. İlgili Araştırmalar.....	36
2.3.1. Öğretim Tasarımcısının Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Araştırmalar.....	36

2.3.2. Öğretim Tasarımcısının Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar.....	45
---	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ /MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.2.1 Akademisyenler	55
3.2.2 Çalışanlar	56
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	57
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.2. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi	62
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik İçin Alınan Tedbirler	63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öğretim teknolojileri alanındaki akademisyenlere göre öğretim tasarımcısının görevlerine ilişkin bulgular.....	67
4.2. Öğretim teknolojileri alanındaki akademisyenlere göre öğretim tasarımcısının rollerine ilişkin bulgular.....	73
4.3. Öğretim tasarımcısı olarak çalışan uzmanlara göre öğretim tasarımcısının görevlerine ilişkin bulgular.....	76
4.4. Öğretim tasarımcısı olarak çalışan uzmanlara göre öğretim tasarımcısının rollerine ilişkin bulgular.....	80
4.5. Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarında öğretim tasarımcısından beklenen görevlere ilişkin bulgular.....	82
4.6. Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarındaki öğretim tasarımcıları pozisyonlarına ilişkin bulgular.....	88

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	97
5.2. Öneriler.....	109
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	109
5.2.2. Öğretim Tasarımcısı Yetiştiren Akademik Programlara Yönelik Öneriler.....	110
5.2.3. Aday Öğretim Tasarımcılarına Yönelik Öneriler.....	111
5.2.4. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	112
5.2.5. İşverenlere Yönelik Öneriler	113
KAYNAKÇA	114
EKLER	I
EK-1 ETİK KURUL RAPORU	I
EK-2 AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU	II
EK-3 ÇALIŞAN GÖRÜŞME SORULARI.....	IV

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

IBSTPI	International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (Uluslararası Eğitim, Performans ve Öğretim Standartları Kurulu)
ISTE	International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)
ISPI	International Society for Performance Improvement (Uluslararası Performans Gelişimi Topluluğu)
ATD	Association for Talent Development (Yetenek Geliştirme Derneği)
AECT	Association for Educational Communications and Technology (Eğitsel İletişim ve Teknoloji Derneği)
ÖYS	Öğrenme Yönetim Sistemi
ADDIE	Tasarım tabanlı süreçlerin çerçevesinde yer alan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi temel aşamaları barındıran çerçevedir.
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Öğretim Tasarımcılarının Rollerini	25
Tablo 2	Öğretim tasarımı ve teknolojisi standartları yayımlayan meslek kuruluşları	31
Tablo 2 (devamı)	Öğretim tasarımı ve teknolojisi standartları yayımlayan meslek kuruluşları (devamı)	32
Tablo 3	Araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğretim tasarımı ve teknolojileri yeterlikleri	34
Tablo 4	Akademisyen katılımcılar hakkındaki genel bilgiler	55
Tablo 5	Görüşme yapılan öğretim tasarımı uzmanlarına ait bazı bilgiler	56
Tablo 6	Görüşmelere ait bazı bilgiler	58
Tablo 7	Arama yapılan tarihlere göre insan kaynakları sitesinde bulunan iş ilanı sayıları	60
Tablo 8	İş ilanı sayılarının aşamalara göre dağılımı	61
Tablo 9	Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının rolleri	74
Tablo 10	Çalışanlara göre öğretim tasarımcılarının rolleri	81
Tablo 11	İş ilanlarında ortaya çıkan pozisyonlar	89
Tablo 12	İş ilanları kategorilerine ait görev tanımları tablosu	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Araştırma sürecinin boyutları	54
Şekil 2	İş ilanlarının seçimi	60
Şekil 3	İçerik analizi süreci	62
Şekil 4	Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının görev tanımları	68
Şekil 5	Çalışanlara göre öğretim tasarımcılarının görev tanımı dağılımları	77
Şekil 6	Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarında öğretim tasarımcısından beklenen görevler	84
Şekil 7	Öğretim teknolojileri uzmanlarından beklenen görevler	92
Şekil 8	Eğitim uzmanlarından beklenen görevler	93
Şekil 9	Öğrenme yönetim sistemi uzmanlarından beklenen görevler	94
Şekil 10	Öğrenme ortamı tasarımcısından beklenen görevler	95
Şekil 11	Öğretim tasarımcılarının paydaşlara göre görev dağılımları	97
Şekil 12	Öğretim tasarımcısının rolleri	105

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Bir bebeğin henüz anne karnındayken annesinin sesini tanınmasıyla başlayan öğrenme deneyimi doğumdan sonraki hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Dünyaya “öğrenebilme” gibi üstün bir yetiyle gelen insan hayatta kalabilmek için uzun süre bakıma ihtiyaç duyar ve biyolojik ihtiyaçların giderilmesi için aileyle kurulan ilişkiler sayesinde ilk etkileşimler bir başka deyişle ilk “öğrenmeler” başlamış olur. Sosyal bir canlı olarak insan, diğer bireylerden öğrendikleriyle değişir ve çevresinde de birtakım değişiklikler yaratır. İnsanlık tarihi öğrendikleriyle kendi kültürünü oluşturabilmiş, bilgi birikimi ve tecrübelerini gelecek nesillere aktarma gayreti içerisinde olmuştur. İlkel toplumlarda hayatta kalabilmeye dair avlanma, pişirme, barınma gibi temel yaşamsal beceriler bireylere öğretilirken; yerleşik hayatla beraber üretime, alet yapımına yönelik bilinenler bireylere aktarılmaya çalışılmıştır. Günümüz bilgi çağında ise bireylerin dijital dünyanın getirdikleriyle baş edebiliyor ve hızlı dönüşümlere ayak uydurabiliyor olmalarının önemli bir beceri olduğunu görmekteyiz. Toplumların içinde bulunduğu çağın ahlak ve bilgi birikimini çeşitli şekillerde yeni nesillere aktarma çabası, insanoğlunun var olduğundan bu yana öğretme ve öğrenme sürecinin içerisinde olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2021).

İnsanın hayatta kalma ve neslinin devamlılığını sağlama güdüsünün ötesinde daha iyi bir yaşam sürme ve kendini gerçekleştirme (Şimşek, 2021) gibi hedefleri bulunmaktadır. Erdem'e (2020) göre birey tek başına yaşamını sürdürebilecek yeterli güce sahip değildir ve daha iyi bir yaşam/gelecek için gereken nitelikleri kazanmak için eğitime ihtiyaç duyar. Ayrıca birey doğal yollarla kendi kendine öğrenemeyeceği fakat öğrenmesi gerektiği düşünülen şeyler için özel oluşturulmuş öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyar. Şöyle ki yaşamsal zorunluluğu olmayan ama daha nitelikli bir yaşamın gereği olarak görülen ikincil öğrenmeleri kendiliğinden öğrenebilecek biyolojik bir donanıma sahip değildir. Bu durumun sonucu olarak bireylerin öğrenme yetilerinin yönetilerek amaçlanan hedeflere doğru yönlendirilmesine yani “öğretim” faaliyetlerine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim ve öğretime dair yapılan faaliyetlerin geçmişi insanlık tarihi kadar eski olsa da bu alana yönelik bilimsel çalışmaların 1900'ler de hız kazandığı görülmektedir. 20. yüzyılın başlarında araştırmacı John Dewey, insanların nasıl öğrendikleri ile elde edilen bilimsel bilgilerin eğitim ğretim ortamlarında pratik uygulamalara dönüştürülerek kullanılması için bir bilim dalına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Morrison, Ross ve Kemp, 2012). 1892'de kurulan Amerikan Psikoloji Derneği'nin eğitim psikolojisi alanındaki çalışmaları ve ğretim medyasında meydana gelen gelişmelere paralel olarak Dewey'in işaret ettiği bu bilim dalı "ğretim tasarımı" olarak ortaya çıkmıştır (Brown ve Green, 2015). Öğretim tasarımı özellikle II. Dünya Savaşı sırasında ABD'nin birçok askeri, kısa süre içerisinde ve özel olarak tasarlanmış tekniklerle eğiterek savaşın kaderini değiştirmesiyle dikkatleri üzerine çekmiş ve böylece popülerlik kazanmıştır.

Öğretim tasarımının ortaya çıkışı nispeten yeni sayılsa da (Brown ve Green, 2015; şimşek, 2021) 60 yılı aşkın bir süredir uygulama alanlarını ve teorik temellerini sürekli geliştirmiş ve halen de gelişmektedir (Seel, Lehmann, Blumschein ve Podolskiy, 2017). 1900'lerin ortalarından itibaren gelişimini hızlandıran ğretim tasarımı kavramı, altında etkili ğretim ortamı ve öğrenme sorunlarına yönelik zm arayışları sistemleştirilerek tartışılmış ve tartışılmaya da devam etmektedir (Erdem, 2020).

Alanyazında gerek bilim insanların gerekse meslek kuruluşlarında çalışan alan uzmanlarının ğretim tasarımının ne olduğunu açıklamaya çalışan birçok tanımı bulunmaktadır. Örneğin;

- Merrill ve ğretim Tasarımı2 Araştırma Grubu (ID2 Research Group) (1996) ğretim tasarımını, bilgi ve beceri edinimini daha etkili, verimli ve çekici hale getiren, bilinen ve doğrulanmış öğrenme stratejilerini öğretimsel deneyimlerle birleştiren bir *teknoloji* olarak tanımlamaktadır.
- Smith ve Ragan (1999) ğretim tasarımını, ğretim materyallerinin, öğrenme aktivitelerinin, bilgi kaynaklarının ve değerlendirmenin öğrenme amacı ile sistematik ve yansıtıcı *planlama süreci* olarak tanımlamaktadır.

- Richey, Klein ve Tracey (2011), alanı öğrenme ve performansı kolaylaştıran durumların geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sürdürülebilmesi için durumlara özel koşulları inceleyen ve tasarımı yapan *bilim ve sanat* olarak tanımlamaktadır.
- Reiser (2018) alanı *öğretim tasarımı ve teknolojisi* olarak isimlendirmiştir. Öğretim tasarımının öğrenme ve performans problemlerinin analizine odaklandığını savunur. Eğitim kurumları ve iş yerlerindeki öğrenme ve performansı iyileştirmeye dönük öğretimsel ve öğretimsel olmayan süreç ve kaynakların tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetilmesi olarak tanımlar.
- Şimşek (2021) ise öğretim tasarımını belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerinin giderilebilmesi için işlevsel öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Öğretim tasarımının disiplinler arası bir bilim ve uygulama alanı olması nedeniyle ilişkili olduğu diğer alanlarda yaşanan gelişmelerden doğrudan etkilenerek, kapsamı genişlemiş, dolayısıyla yapılan tanımlamalarda da değişimlere sebep olmuştur (Reiser, 2018; Şimşek, 2021). Alana dair tanımlamalardaki değişim ve çeşitlilik, öğretimin nasıl olması gerektiğine dair planlanan süreçlerin hayata geçirilmesi sırasında kılavuzluk yapan öğretim tasarımı modellerine de yansımıştır. Alanyazında oldukça fazla öğretim tasarımı modeli bulunmakta ve bu modellerin bazı açılarından farklılaştıkları görülmektedir. Şendurur (2022), öğretim tasarımı modellerindeki bu farklılığın kaynağını, problem durumuna yaklaşımdaki çeşitlilik olarak belirtmiştir. Şöyle ki; benimsenen öğrenme kuramının türü (davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı gibi), öğrenci merkezli, öğretmen merkezli veya karma yaklaşım, öğrenme ortamlarındaki yaklaşımlar (yüz yüze, uzaktan, karma), hedef temelli- görev temelli yaklaşımlar, doğrusal, sarmal, bütünsel ve esnek yaklaşımların seçim farklılıklarına göre öğretim tasarımı modelleri de çeşitlenmektedir.

Öğretim tasarımının dinamik bir zemin üzerinde oturması ve ilişkili olduğu diğer disiplinlerde yaşanan gelişmelerden etkilenmesi, bu alanın sahadaki uygulayıcıları olan öğretim tasarımcılarının rol ve becerilerinde değişimler yaratması kaçınılmazdır. Alanyazında öğretim tasarımcılarının çalışma alanlarını ve görev tanımlarını, sahip olması beklenen yeterlikleri belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Örn. Chartier, 2021;

Ertmer ve diğerkleri, 2008; Gardner, Snyder, Guilkey, Abbott ve Barclay, 2021; Izmirli ve Kurt, 2009; Ritzhaupt ve Kumar, 2015; Wang, Chen, Ritzhaupt ve Martin, 2021). Uluslararası Eğitim, Performans ve Öğretim Standartları Kurulu (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education (ISTE)), Uluslararası Performans Gelişimi Topluluğu (International Society for Performance Improvement (ISPI)), Yetenek Geliştirme Derneği (Association for Talent Development (ATD)), Eğitsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology (AECT)) gibi bazı kuruluşlar, sürekli değişip genişleyen bir alan içerisinde öğretim tasarımcılarının sahip olması gereken rol ve yeterlikleri belirleme (Şimşek, 2021), öğretim tasarımlarının günümüzde barındırması beklenen bazı özellikleri ortaya çıkarma ve standartları oluşturmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (Martin ve Ritzhaupt, 2020).

Sanayi, tıp, askeri ve eğitim alanlarında öğretim tasarımcıları için birçok iş imkânı bulunmaktadır (Morrison, Ross, Kemp, 2012). Farklı kurumlardaki işlerin doğası gereği öğretim tasarımcılarının aldıkları eğitim, çalıştıkları kurumsal kültür ve mesleğe yatkınlıkları bağlamında farklı roller üstlendikleri görülmektedir (Moallem, 1995; Schwier ve Wilson, 2010). Alanyazında yer alan çalışmalara göre öğretim tasarımı mesleği dünyanın farklı yerlerinde hatta aynı kurum içerisinde bile farklı unvanlarla anılabilmekte (Sharif ve Cho, 2015 ;Sharif ve Gisbert, 2015) ve yeterlikleri değişebilmektedir (Izmirli ve Kurt, 2009; Sugar, Hoard, Brown ve Daniels, 2012; Larson ve Lockee, 2009). Öğretim tasarımcıları öğretim teknolojisi uzmanı, müfredat geliştirici, performans geliştirme danışmanı ve eğitim yöneticisi gibi çeşitli iş unvanları alabilmektedir (Klein ve Kelly, 2018; Sharif ve Cho, 2015). Bu unvan farklılıklarının öğretim tasarımcılarının iş ortamına (Klein ve Kelly, 2018) ve iş ortamında üstlendikleri rollere göre farklılaştığı belirtilmektedir (Gibby, Quiros, Demps ve Liu, 2002).

Alanyazındaki farklı iş ortamı ve rollerde çalışan öğretim tasarımcılarının yetkinliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların bazıları yükseköğretimdeki öğretim tasarımcılarına (Örn. Kumar ve Ritzhaupt, 2017; Kenny, Zhang, Schwier ve Campbell, 2005; Campbell, Schwier ve Kenny, 2006; Ritzhaupt ve Kumar, 2015) bazıları proje

yöneticisi olarak çalışan öğretim tasarımcılarına (Örn. Van Rooij, 2010, 2013) bazıları yeni medya üretimi sürecinde rol alan öğretim tasarımcılarına (Örn. Gibby ve diğerleri, 2002, Sugar ve diğerleri, 2007; Ritzhaupt, Martin ve Daniels, 2010) bazıları çevrimiçi kurs hazırlayan öğretim tasarımcılarının (Örn. Kumar ve Ritzhaupt, 2017) yetkinliklerine odaklanmıştır. Aynı zamanda bazı araştırmalar öğretim tasarımcılarının geleneksel olmayan rollerine dikkat çekerek mesleğin “sosyal değişimin aracı” (Örn. Gibbons, 2003; Kenny ve diğerleri, 2005; Campbell, Schwier ve Kenny, 2005; 2006; 2009) ve “yurttaş odaklı profesyonel” rollerine (Örn. Yusop ve Correia, 2012; 2014) odaklanmıştır.

Öğretim tasarımcılarının yetkinliklerinin bazıları yıllar içerisinde sabit kalırken bazı yetkinliklerin değişen çalışma biçimleri, yeni araçların ortaya çıkışı ve yaygın olarak kullanılmasıyla değişim eğilimi gösterdiği belirtilmektedir (Giacumo ve Breman, 2021, Klein ve Kelly, 2018). Xie, Gulinna ve Rice (2021) çalışmalarında, COVID-19 küresel salgını sırasında ortaya çıkan acil uzaktan öğretimde, öğretim tasarımcılarının rollerinde meydana gelen eğitimcilere daha fazla destek ve kaynak sağlama, öğrencilerin birbiri ve öğretmenle bağlılığını arttıracak ilgi çekici çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlama gibi birtakım değişimleri ortaya koymaktadır. Öğretim tasarımcılarının rolleri ve yetkinliklerinde yaşanan değişimleri ortaya çıkarmak için bu alanda periyodik aralıklarla ve çok yönlü çalışmaların yapılması gerekmektedir (Wang ve diğerleri, 2021; Kang ve Ritzhaupt, 2015).

Bir meslek olarak öğretim tasarımı ilişkili olduğu diğer alanlardaki gelişmelere bağlı olarak dinamik ve karmaşık kabul edilmektedir (Wang ve diğerleri, 2021). Öğretim tasarımı uygulamalarının yaygınlık kazandığı ülkelerde dahi öğretim tasarımcılarının rol ve konumları henüz tam bilinmemektedir (Schwier ve Wilson, 2010; Sharif ve Cho, 2015; Sharif ve Gisbert, 2015). Öğretim tasarımcılarının rollerine yönelik çalışmaların büyük çoğunluğunun uluslararası alanlarda yapıldığı fakat Türkiye’de çalışan öğretim tasarımcılarının görev tanımları ve yetkinliklerini belirlemeye yönelik ulusal alanyazında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretim teknolojileri uygulamalarının bilimsel olarak incelenmesine gelişmiş ülkelere göre nispeten geç başlanmıştır (Çağiltay ve Göktaş, 2016). Diğer bir ifade ile şu an ki mevcut durumu ortaya koyacak çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü mezunlarından öğretim tasarımı yetkinliklerini yerine getirecek çeşitli

görevler beklenmesine (Yalçın ve Ursavaş, 2021) rağmen sahada hangi rollerde görev aldıkları bilinmemektedir (Atalan, 2022). Hatta bunların ötesinde ülkemizde halen öğretim tasarımcılığı bir meslek olarak yeterince tanınmamaktadır (Şimşek, 2021).

Öğretim tasarımının nispeten genç bir disiplin olmasının da etkisiyle öğretim tasarımcılığı rolü işveren ve hatta bu alanın öğrencileri için bazı belirsizlikler barındırmaktadır (Heggart ve Dickson-Deane, 2021). Öğretim tasarımcılığı rolüne ait sorumluluklar ve barındırdığı iş unvanları kurumdan kuruma hatta ülkeden ülkeye göre değişiklik göstermektedir (ATD Research, 2015). Öğretim tasarımcıları çoğunlukla “teknik” bir kişi olarak algılanmakta ve çalışma ortamlarında görev alanları dışındaki birçok görevi yerine getirmesi beklenebilmektedir. Aday öğretim tasarımcılarının mesleğe dair yeterince bilgilendirilmemiş algılarının kimliklerine yönelik zorluklar oluşturduğu ve bazı durumlarda belirsiz rollerin öğretim tasarımcılarının iş yerindeki statüsünü olumsuz etkilediği belirtilmektedir. (Sharif ve Cho, 2015). Dolayısıyla meslek üzerindeki belirsizliklerin giderilerek bu alanda çalışmak isteyenlerin ve işverenlerin bilgilendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Hali hazırda çalışmakta olan ve gelecekte öğretim tasarımcılığı mesleğini gerçekleştireceklerin, kendilerini hangi işlere hazırlayacaklarının farkında olmaları, öğretim tasarımcılığı mesleğinin barındırdığı rol ve sorumlulukları bilmeleri gerekmektedir (Klein ve Kelly, 2018; Wang ve diğerleri, 2021).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, farklı paydaşların bakış açısından incelenerek Türkiye’deki öğretim tasarımcılarının görev ve rollerinin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1.2.1. Araştırma Soruları

1. Öğretim teknolojileri alanındaki akademisyenlere göre,
 - 1.1. Öğretim tasarımcısının görevleri nelerdir?
 - 1.2. Öğretim tasarımcısının rolleri nelerdir?
2. Öğretim tasarımcısı olarak çalışan uzmanlara göre,
 - 2.1. Öğretim tasarımcısının görevleri nelerdir?

- 2.2. Öğretim tasarımcısının rolleri nelerdir?
3. Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarında,
 - 3.1. Öğretim tasarımcısından beklenen görevler nelerdir?
 - 3.2. Öğretim tasarımcıları hangi pozisyonlara istihdam edilmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışmanın öğretim tasarımcısı yetiştiren lisans bölümü programları ve iş arayan bireyler açısından çıkarımları vardır. İş arayan bireyler sektörde sahip olacakları rollere yönelik hangi yetkinliklerin gerektiğini bilmeleri ve kendilerini buna hazırlamaları açısından çalışma bulgularının yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde öğretim tasarımcısı yetiştiren yüksek öğretim programlarının müfredatlarını gözden geçirerek alanın taleplerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde hangi uygulamaların programa dahil edileceği konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu açıdan öğretim tasarımı uzmanlarının rollerinin belirlenmesi ve güncellenmesi önemli görülmektedir (Klein ve Kelly, 2018).

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve değişen eğitim ihtiyaçları, öğretim tasarımcılarının rollerinin ve görevlerinin sürekli olarak yeniden değerlendirilmesini ve güncellenmesini gerektirmektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime olan talep ve gereksinimler artmış, bu nedenle öğretim tasarımcılarının yetkinlikleri ve rolleri daha da önemli hale gelmiştir. Türkiye'de öğretim tasarımcılığı mesleğinin henüz yeterince tanınmadığı ve bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğu göz önüne alındığında, bu araştırmanın önemi daha da anlaşılabilir hale gelmektedir.

Bu araştırma, öğretim tasarımcılarının görev ve rollerini Türkiye'deki farklı paydaşlar (akademisyenler, uzmanlar ve iş ilanları) perspektifinden inceleyerek, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede, öğretim tasarımcılarının hangi görev ve rolleri üstlendikleri ve bu rollerin nasıl değiştiği anlaşılabilir ve bu bilgi, öğretim tasarımcılığı eğitimi ve uygulamaları için yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın sonuçları, öğretim tasarımcılığı alanında eğitim veren kurumlar ve BÖTE bölümleri için önemli verilere işaret edecektir. Bu sayede eğitim programlarının ve

müfredatların güncellenmesi ve iyileştirilmesi için temel bilgilere sahip olunabilecektir. Ayrıca, bu çalışma, öğretim tasarımcılarına ve bu alana ilgi duyanlara kendi kariyer yollarını ve beceri setlerini değerlendirmeleri için gerekli bilgi ve perspektifi sunacaktır.

İşverenler ve insan kaynakları profesyonelleri açısından, bu araştırma öğretim tasarımcılarının rolleri ve görevleri konusunda daha iyi bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, doğru adayları işe almak ve mevcut öğretim tasarımcılarının yetkinliklerini geliştirmek için daha etkili stratejiler belirlemelerine yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma Türkiye'deki öğretim tasarımcılığı alanına genel bir bakış sunarak, bu alandaki durumu ve gelecekteki ihtiyaçları anlamaya yönelik önemli bir adım olacaktır. Elde edilen bilgiler, öğretim tasarımcılığı mesleğinin daha iyi tanınması ve bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili farkındalık oluşturması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

Örneklem sınırlılığı: Araştırma, öğretim teknolojileri alanındaki akademisyenler ve öğretim tasarımcısı olarak çalışan uzmanlarla sınırlıdır. Bu nedenle, elde edilen sonuçlar görüşme yapılan katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

İş ilanları analizi sınırlılığı: İş ilanlarında yer alan bilgiler, öğretim tasarımcısı pozisyonları için gerçek beklentiler ve gereklilikler konusunda sınırlı bir perspektif sunabilir. İş ilanları, işverenlerin istekleri ve öncelikleri değiştikçe zaman içinde değişebilir ve bu da analizin güncelliğini etkileyebilir.

Kültürel ve coğrafi sınırlılıklar: Araştırma Türkiye'deki öğretim tasarımcılarına odaklandığı için, elde edilen bulgular başka ülkelerde veya kültürlerde çalışan öğretim tasarımcıları için geçerli olmayabilir. Farklı eğitim sistemleri ve yönetmelikler nedeniyle, öğretim tasarımcılarının rolleri ve görevleri farklı coğrafyalarda önemli ölçüde değişebilir.

Değişen eğilimler ve teknolojik gelişmeler: Öğretim tasarımcılığı, teknolojik gelişmeler ve eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak sürekli değişen bir alandır. Bu araştırmada elde edilen veriler ve yapılan çıkarımlar araştırmanın yapıldığı zaman dilimi ile sınırlıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçları, gelecekteki değişiklikler ve gelişmeler ışığında sürekli olarak güncellenmeli ve değerlendirilmelidir.

Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak, araştırmanın sonuçlarının yorumlanması dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Ayrıca, bu sınırlılıkların üstesinden gelmek ve daha kapsamlı ve güncel bilgiler elde etmek için ileride daha geniş ölçekli ve farklı yöntemlerle gerçekleştirilecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu başlık altında araştırmaya ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve başlıklarına ayrıca alanyazında önceden yapılmış olan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu başlık altında öğretim tasarımı ve öğretim tasarımcılığının tarihsel gelişimi, öğretim tasarımcısının görevleri ve rollerinin tarihsel değişimi hakkında bilgi verilecektir.

2.1.1. Öğretim Tasarımının Tarihsel Gelişimi

Öğretim tasarımı ve teknolojileri alanının geçmişini bilmek, yıllar içerisindeki değişim ve gelişimini anlamak, şuan ve gelecekteki durumuyla ilgili anlamlı tahminlerde bulunmak için kritik bir öneme sahiptir (An, 2020; Bodily, Leary ve West, 2019). Öğretim tasarımının köklerinin eğitimin bilimsel bir konu haline geldiği 20. yüzyılın ilk yıllarına kadar uzandığı (Seel ve diğerleri, 2017; Şimşek, 2021) ve doğrudan eğitim psikolojisinden geldiği belirtilmektedir (Brown ve Green, 2015). Öğrenmeyi kolaylaştırmaya dönük özellikle öğretim teknolojileriyle ilgili uygulamalara alanın henüz ortaya çıkmadığı 20. yüzyıl öncesi dönemlerde de rastlamak mümkündür. Örneğin Comenius'un görsel ağırlıklı kitaplarla öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışması, Maria Montessori'nin mülteci ailelerin çocukları için kurduğu çocuk evinde uyguladığı öğretim yaklaşımı (Aubrey ve Riley, 2019), ayrıca kendi tarihimiz içerisinde Selçuklulardaki *Ahilik* ve Osmanlı dönemindeki *lalalık* sistemi, üst düzey yöneticilerin yetiştirildiği *Enderun* sistemi gibi örnekler alanla ilişkilendirilebilecek özellikler taşımaktadır (Şendurur, 2022).

Günümüz perspektifinden bakıldığında her ne kadar bunları öğretim tasarımı ile ilişkilendirsek de o dönemde yapılan uygulamalar, ismi konmuş ve öğretim tasarımı bilinciyle yapılmış uygulamalar değildir. Elbette yer çekimi kanunu keşfedilmeden önce de yer çekimine göre yaşam düzenlenmiştir. Ancak yer çekimi kanununun resmi olarak tanımlanmasıyla bu kanundan yararlanarak teknolojik ve diğer gelişimsel alanlarda

hesaplama ve öngörüler üretilebilmiştir. Bu bakış açısıyla öğretim tasarımının bağımsız bir kimlik kazanışı eğitimin bilimsel temellere dayanan 20. yüzyıldaki sistematik faaliyetleriyle gerçekleşmiştir.

20. yüzyılın ilk yıllarında öğretim teknolojilerine dönük uygulamaların daha yaygın olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla soyut içeriklerin görselleştirildiği resimli kitaplar önemsenmiş ve sonrasında “görsel öğretim” hareketine dönüşmüştür (Reiser, 2018; Şimşek, 2021). Okul müzeleri ve bu müzelerde sergilenen maket, model, gerçek nesne, afiş, film gibi materyaller eğitimi destekleyici yardımcılar olarak kullanılmıştır. 1920’lerden sonra görsel medyaya sesin eklenmesiyle beraber “görsel-işitsel öğretim” dönemine geçiş yapılmıştır (An, 2020; Reiser, 2018). Özellikle radyo teknolojisiyle beraber eğitim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesine yönelik girişimler olmuştur (Şimşek, 2021). Zayıf radyo sinyalleri, yetersiz ekipman ve öğretmenlerin değişime direnci gibi sebeplerle radyonun eğitim üzerindeki başarısı sınırlı kalmıştır (Reiser, 2018). 1930’lardan sonra ise ses kasetleri eğitim amaçlı kullanılan materyaller arasında yer almıştır. Birçok alanda olduğu gibi öğretim tasarımı alanında da dünya savaşları hızlı bir gelişim ve değişim sürecinin başlangıcını oluşturmuştur. Öğretim tasarımı alanı özelinde ise II. Dünya Savaşı’nın ayrı bir yeri vardır.

II. Dünya Savaşı

Alanın ortaya çıkışını ve ilerlemesini hızlandıran birçok gelişmenin yanında II. Dünya savaşı öğretim tasarımının temellerini oluşturan gelişmelerin yaşandığı önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Brown ve Green, 2015). II. Dünya savaşı sırasında Amerikan ordusundaki askeri personeli eğitmek için alanın kurucularından sayılan birçok psikolog ve eğitimcinin bilimsel verilere dayanarak yürüttükleri sistematik eğitim faaliyetlerinin başarısı alanın popülerliğini arttırmıştır (Reiser, 2018; Seel ve diğerleri, 2017). Bu uzmanlar araştırmalarıyla ulaştıkları bilgiye dayanarak öğretim ilkelerine uygun materyaller geliştirip klasik yöntemle çok uzun sürede verilecek eğitimleri hazırladıkları yüzlerce eğitsel film aracılığıyla sunmuş ve kısa sürede çok sayıda askerin eğitilmesine olanak sağlamıştır. Bu kadar kısa bir süre içerisinde Amerika’nın askerlerini eğitime başarısı ve savaşın kaderini değiştirmesi Almalar tarafından şaşkınlıkla karşılanmıştır (Reiser, 2018; Şimşek, 2021).

Savaş sırasında ve sonrasında televizyonun eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik artan ilginin eğitim teknolojisi ilkelerine göre hazırlanmayan yayınların başarısızlığı (Şimşek, 2021) nedeniyle 1960'ların ortalarında azaldığı belirtilmektedir (Reiser, 2018). II. Dünya savaşı sırasında benimsenen davranışçı paradigma ve programlanmış öğretim ilkeleri gibi yaklaşımlar alanı temellendiren gelişmeler arasında yer almaktadır (Şendurur, 2022). II. Dünya savaşı gibi bir başka tarihi olay olan ve uzay yarışını başlatan Sputnik'in fırlatılması, öğrenmeyle ilgili yeni sorular üzerinde düşünmeyi uyandırmıştır.

1957-Sputnik'in fırlatılması

1957 yılında Sovyetler Birliği ilk uzay uydusu Sputnik'i uzaya fırlatmış ve bu olay Amerika'da şok etkisi yaratarak iki ülke arasında soğuk savaş dönemini başlatmıştır (Reiser, 2018; Seel ve diğerleri, 2017; Şendurur, 2022). Amerika eğitim sistemi eleştirilmiş ve hükümet tarafından matematik ve fen alanlarına ciddi kaynaklar ayrılmasına sebep olmuştur (An, 2020; Reiser, 2018). Ayrılan ödeneklerle yeni müfredatlar ve eğitim materyalleri geliştirilerek eğitimle ilgili reformlar hızlandırılmıştır (Seel ve diğerleri, 2017; Şimşek, 2021). Fakat konu uzmanlarınca hazırlanan materyaller öğrencilerle deneme yapılmadan üretildiği için 1960'ların ortalarında birçoğunun başarısız olduğu anlaşılmıştır. Bu durum materyallerin kullanıma sunulmadan önce denenmesi gerektiğine işaret eden biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmenin ortaya çıkışına zemin oluşturmuş ve izleyen yıllardaki programlı öğretim materyalleri bu değerlendirme süreçlerinden geçirilerek kullanılmıştır (Reiser, 2018; Şimşek, 2021).

II. Dünya savaşı ve Sputnik'in fırlatılması gibi tarihi olaylar dikkatlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerine odaklanarak daha fazla deneysel araştırma yapılması bağlamında önemli gelişmelerdir. Başarılı olsun ya da olmasın ulaşılan her sonucun sonraki araştırmalara ve öğretim tasarımı alanının kimlik kazanmasına katkı sunduğu düşünülmektedir.

1960'lar

Skinner'in çalışmalarına dayanan programlı öğretim ve bireysel öğrenmeye dönük öğretim makinelerinin hızla yaygınlaştığı bir dönemi yansıtmaktadır. Öğrenme öğretme

sürecini daha etkili ve bireysel özelliklere göre tasarlamayı amaçlayan programlı öğretim, sonraki yıllarda uzaktan eğitim ve bilgisayar tabanlı öğretimin gelişimine katkı sunmuştur (Molenda, 2008).

Bu dönemde öğretimi sistematik şekilde tasarılmanın benimsendiği davranışsal amaçlar olgusu ortaya çıkmıştır (Reiser, 2018; Şimşek, 2021). Öğretim tasarımı açısından Bloom ve meslektaşlarının *Eğitsel Amaçlar Taksonimisi (Taxonomy of Educational Objectives)* ve Robert Mager'in *Programlı Öğretim İçin Amaçların Yazılması (Preparing Objectives for Programmed Instruction)* kitabı amaçların yazımında rehberlik eden önemli çalışmalardan sayılmaktadır. Davranışsal hedefler günümüzde yaygınlığını korumakta ve birçok eğitimci/öğretim tasarımcısı tarafından savunulmaktadır (An, 2020).

Bu dönemde ortaya çıkan mutlak değerlendirme testleri öğretim tasarımı faaliyetlerinin işlevselliğini belirlemede oynadığı rolle dikkat çeken başka bir gelişme olmuştur. Glaser çalışmalarıyla, öğrencilerin giriş ve çıkış düzeylerini tespit etmede mutlak değerlendirme testlerinin kullanımına öncülük etmiştir (Reiser, 2018). 1965 yılında Robert Gagne tarafından yazılan *Öğrenme Koşulları (Conditions of learning)* adlı kitabında etkili öğretimin temel ilkelerini öğrenme koşullarına ataması, öğretim tasarımı alanının ortaya çıkmasına katkı sunan önemli bir gelişme sayılmaktadır (Seel ve diğerleri, 2017). Gagne'nin öğrenme çıktıları ve 9 öğretim olayı (9 events of instruction) ile ilgili önerilerinin günümüz öğretim tasarımı uygulamalarında yer almaya devam ettiği belirtilmektedir (Reiser, 2018).

Bu yıllarda ortaya çıkan görev analizi, hedef belirleme ve ölçüt değerlendirme testleri gibi kavramların, geliştirilen öğretim materyalinin sistematik tasarım süreci ve model oluşturma aşamasına etkileri olmuştur (Reiser, 2018). 1960'lı yıllar erken dönem öğretim tasarımı modellerinin ortaya çıktığı (Şendurur, 2022) ve öğretim tasarımı alanı açısından oldukça üretken bir dönem kabul edilmektedir (Şimşek, 2021). Ayrıca bu yıllarda öğretim tasarımı dünyanın değişik bölgelerinde de ilgi görmeye başlamıştır. Kore gibi uzakdoğu ülkeleri öğretim tasarımı uygulamalarını öğrenerek örgün eğitim kurumlarında yaygınlaştırmak amacıyla genç akademisyen ve öğretmenleri yüksek lisans/doktora düzeyinde eğitim almaları için yurtdışına göndermiştir (Suzuki ve Jung, 2018).

1970'ler

Bu dönemde sistem yaklaşımının kabul görmesiyle birlikte öğretim tasarımı modellerindeki hızlı artış dikkat çekmektedir (Reiser, 2018; Şendurur, 2022). Gagne ve Briggs, Dick ve Carey, Kemp gibi modeller bu dönemde ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim tasarımıyla ilgili sistematik çalışmalar birçok farklı sektörlerde uygulama zemini bulmaya başlamıştır (Reiser, 2018; Şimşek, 2021).

Üniversitelerde öğretim tasarımı alanında lisansüstü eğitim programları ve öğretimi iyileştirme merkezleri açılmıştır. 1977 yılında alana yönelik ilk bilimsel dergi olan “Öğretim Geliştirme Dergisi (Journal of Instructional Development) yayınlanmıştır. Uluslararası alanda Güney Kore, Liberya, Endonezya gibi ülkelerin öğretim tasarımına önem vererek bu alanda eğitim almak isteyen bireylerini desteklemesi ve organizasyonlar oluşturması gibi gelişmeler bu dergide yayınlanmıştır (Reiser, 2018).

Bu dönemde bilgisayar eğitim alanına girmiş fakat kullanıcıyla etkileşim sağlamadığı için başarısız olmuştur. Ayrıca bu dönemde bilişsel yaklaşımın kabul görerek davranışçı yaklaşımın etkilerinin azaldığı belirtilmektedir (Şendurur, 2022).

1980'ler

1980'li yıllarda öğretim tasarımı uygulamalarının sanayi, endüstri, ordu ve uluslararası alanlarda gelişerek devam etmesine rağmen okul ve yükseköğretimdeki etkisinin az olduğu belirtilmektedir (An, 2020; Reiser, 2018; Şimşek, 2021). Bu dönemde bilişselciliğin öğretim tasarımı uygulamalarına nasıl entegre edileceğine yönelik artan bir ilgi olsa da bilişsel psikoloji ilkelerinin öğretim tasarımı uygulamalarındaki başarısının oldukça az olduğunu belirten farklı görüşler de ortaya çıkmıştır (Reiser, 2018).

Kişisel bilgisayarların ortaya çıkması ve geri bildirimle etkileşimin artması araştırmacıları bilgisayar tabanlı öğretim geliştirmeye teşvik etmiştir. Bilgisayar tabanlı öğrenme dinamikleri ile o güne kadar öğretim tasarımıyla ilgili bilinen ilkeler örtüşmediği için Performans Teknoloji Hareketi gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Şendurur, 2022).

1980'lerde Richard Clark ve Robert Kozma'nın meşhur medya tartışması başlamış ve sonraki yıllarda medyanın öğrenmeyi gerçekten etkileyip etkilemediği tartışılmaya devam etmiştir (An, 2020). Ayrıca Reigeluth'un, 1983 ve 1999 yıllarında yayınladığı kitaplar öğretim tasarımı teorilerine yönelik ilgi ve farkındalığı arttırarak öğretim tasarımı ve teknolojileri alanına katkı sunmuştur.

1990'lar

1990'lı yıllarda yapılandırmacı öğrenme ile ilgili konulara odaklanan bilimsel çalışmaların artmasıyla öğretim tasarımı uygulamalarında yapılandırmacı paradigma etkisinin arttığı görülmektedir (An, 2020). Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirilmesi gerekliliği öğretim tasarımının uygulanma şekli üzerinde etkili olmuştur.

Bu dönemde bilgisayarlar sadece öğrenmeyi geliştirmek amacıyla değil iş başında performansı arttırmayı amaçlayan bir araç olarak da kullanılmaya başlanmış ve elektronik performans destek sistemleri (EPDS) geliştirilmiştir (Reiser, 2018; Şendurur, 2022). Performans sorunlarının çözümünde öğretimsel olduğu kadar öğretimsel olmayan unsurların da etkili olması alanın kapsamını genişletmiştir (Reiser, 2018; Şimşek, 2021).

1991'de internet halka açılmış ve bilgiye anında erişim sağlamasıyla öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde etkili olmuştur. İnternetin ortaya çıkışıyla 1990'lı yılların sonuna doğru bir çok yükseköğretim kurumu tarafından çevrimiçi kurslar açılarak eğitim erişilebilir hale getirilmiştir (An, 2020). Bilgi yönetimiyle ilgili farkındalığın bu yıllarda artmaya başladığı (Reiser, 2018) ve öğrenme için çoklu ortam üzerine araştırmaların yoğun olduğu belirtilmektedir (An, 2020). Ayrıca hızlı prototipleme yaklaşımıyla nitelikli öğretim materyallerinin hızlı bir şekilde ortaya çıkarılması bu dönemde yaşanan önemli bir gelişme sayılmaktadır (Şimşek, 2021).

21. yy

21. yüzyılda internet ve iletişim teknolojileri hızla ilerleyerek ev, okul ve işyerlerinde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. İnsanlar sadece birbirleriyle değil nesnelere interneti sayesinde evindeki araçlara ve hatta otomobillerine uzaktan erişebilir hale gelmiştir. 21. Yüzyıldaki dijital teknoloji ve internet, iletişim üzerinde etkili olduğu kadar insanların öğrenme yollarında da önemli bir etkiye sahip olmuştur (An, 2020).

2000'lerin başında ortaya çıkarak popülerlik kazanan birçok sosyal medya platformu, mobil öğrenme ve performans destek araçları gibi teknolojiler insan performansını iyileştiren yaygın öğrenme ortamları olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu durum resmi eğitime duyulan ihtiyacı sorgularken öğretim tasarımı alanını genişletmiştir. Beceri kazanımını kolaylaştıran bu alternatif araçların nasıl tasarlanacağı öğretim tasarımcılarının düşünmesi gereken yeni konular arasına katılmıştır (Reiser, 2018).

2000'li yıllarda çevrimiçi öğrenme alanı kurumsal sektör ve üniversitelerde yaygınlığını hızlandırırken asıl patlama Covid-19 küresel salgının ortaya çıkmasıyla yaşanmıştır. Covid-19 küresel salgınıyla dünya çapında okullar kapanarak yüz yüze eğitimler uzaktan yürütülmeye çalışılmıştır. Bu durum çevrimiçi öğrenme ortamlarının diğer sektörlere göre nispeten daha az kullanıldığı K-12 düzeyindeki okullarda yaygınlığını arttırmıştır (An, 2020). Acil uzaktan öğrenme gibi kavramların literatüre girdiği bu dönemde çevrimiçi öğrenme ortamlarının yüz yüze eğitim ortamlarından farklı tasarım yaklaşımları benimsediği daha fazla fark edilir olmuştur (Şendurur, 2022). Ayrıca çevrimiçi ve yüz yüze eğitimi birleştiren karma veya hibrit öğrenme, harmanlanmış öğrenme gibi eğilimlerin ortaya çıktığı bu yüzyılda öğretim tasarımcılarının çevrimiçi kursların oluşturulmasında oynadıkları hayati rolün farkına varılmıştır (Reiser, 2018).

Bu yüzyılda alanın eğiliminin daha çok teknoloji merkezli olduğu (Bodily ve diğerleri, 2019) ve etkileşimli-kolay ulaşılabilir teknolojilerin öğrenme öğretme üzerindeki etkisinin önceki dönemlere nazaran daha belirgin olduğu görülmektedir (Reiser, 2018). Öğretim tasarımı açısından 21. yüzyılda eğitim ortamlarını etkileyen önemli gelişmelerden bazıları açık eğitim kaynakları (Open Educational Resource), kitlesel açık çevrimiçi kurslar

(MOOC), mobil öğrenme, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme, sosyal medya, sanal ve artırılmış gerçeklik, oyunlaştırma ve dijital oyun tabanlı öğrenme, evren ötesi veya sanal evren (metaverse), yapay zekâ, akıllı sistemler, öğrenme analitikleri, öğrenme nesnelere, Web 2.0 araçlarıdır. Tüm bu teknoloji destekli yeni öğrenme ortamları tasarimsal olarak yüz yüze eğitimden farklı özellikler barındırırken aynı zamanda etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturulmasına fırsat sunmaktadır (Branch ve Dousay, 2015).

21. yüzyılda yapılandırmacılığın ilkelerine bağlı öğrenen odaklı yaklaşımların daha çok benimsendiği görülmektedir. Değişen eğitim ortamlarında ADDIE ilkelerine bağlı geleneksel öğretim tasarımı modelleri eleştirilerek farklı tasarım modellerinin daha etkili sonuçlar vereceği yönünde yeni görüşler ortaya çıkmıştır (Boling ve Smith, 2018). Örneğin Johnson ve Johnson, (2018) iyi tasarlanmış derslerin aktif öğrenci katılımı gerektirdiğini belirterek genel tasarım yönergelerinin aktif öğrenme etkinlikleri hazırlama konusunda eğitimcilerle sınırlı rehberlik yaptığını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin derslerini planlarken faydalanacakları yapı-süreç-sonuç teorisi ve sosyal karşılıklı bağımlılık teorisini önermişlerdir.

Bu yüzyılda değişen öğrenen özellikleri, teknolojiye yaşanan gelişmeler ve benimsenen yeni öğretim yöntemleri öğretim tasarımı yaklaşımlarını da etkilemektedir (Ertmer ve Newby, 2013). Alanda yaşanan değişimlerin, öğretim tasarımcılarının sürekli bu değişimlere uyum sağlama ve kendilerini geliştirmeleri gerekliliği yönünde bir zorluk (Sharif ve Cho, 2015; Gardner ve diğerleri, 2021; Gibby, Quiros, Demps ve Liu, 2002) olduğu düşüncesinin yanında tüm bu değişimlerin aynı zamanda öğretim tasarımcılarına öğretim problemlerini çözmelerinde etkileyici yeni fırsatlar yaratabilme şansı verdiği düşüncesi de mevcuttur (Branch ve Dousay, 2015; Exter ve Ashby, 2021; Herrington ve Herrington, 2007).

2.1.2. Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımının ortaya çıkışından günümüze kadar olan süreçte alana dair farklı isimlendirmeler kullanıldığı görülmektedir. Alanın popülerlik kazandığı 1950'ler sistem düşüncesinin baskın bir güç olduğu dönemi yansıttığından dolayı öğretim tasarımı

“öğretim sistemleri tasarımı” ve “öğretim sistemleri teknolojisi” olarak anılabilmektedir (Brown ve Green, 2015; Seel ve diğerleri, 2017). Ayrıca son yıllarda alan için “eğitim teknolojisi”, “öğretim teknolojisi” “öğretim tasarımı ve teknolojileri” ve “öğretim tasarımı ve performans iyileştirme” etiketleri de kullanılmaktadır (Reiser, 2018). Özellikle alanın teknolojik yönlerinin vurgulandığı durumlarda “Öğretim Teknolojileri” terimi tercih edilmektedir (Seel ve diğerleri, 2017). Terminolojideki bu değişimler günümüzde “öğrenme deneyimi tasarlama” yönünde bir eğilim göstermektedir (Şendurur, 2022).

Şimşek (2021), öğretim tasarımıyla ilgili kavramsal bir karışıklığa dikkat çekerek eğitim tasarımı, program geliştirme, eğitim planlama veya materyal hazırlama gibi kavramların sıklıkla öğretim tasarımı yerine kullanıldığından bahsetmektedir. Benzer şekilde Ocak, Ağca, Topal ve Akçayır (2015), öğretim yöntemi, öğretim stratejisi, öğretim modeli ve öğretim tekniği kavramlarının çoğu zaman öğretim tasarımıyla karıştırıldığından bahsetmektedirler. Aynı zamanda bazı eğitim araştırmacıları için “öğretim geliştirme” ve “öğretim tasarımının” eş anlamlı olduğu düşünülmekte ve birbirinin yerine kullanılmaktadır (Branch ve Dousay, 2015).

Alanı tanımlamanın zorluğu kabul edilse de alanyazında öğretim tasarımı açıklayan birçok tanım bulunmaktadır. Değişen yaşam koşulları, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarını etkilemesiyle öğretim tasarımına dair yapılan tanımlamaların yıllar içerisinde çeşitlendiği görülmektedir. İlk tanımlamalarda öğretim tasarımı ve teknolojilerinin amacı etkili öğretim sağlamakken en son tanımlamalarda birincil amacın öğrenme ve performansı geliştirme yönünde eğilim gösterdiği belirtilmektedir (Reiser, 2018). Ayrıca başlangıçta öğretim tasarımı herhangi bir ders veya kurs oluşturmak için bir dizi faaliyeti tanımlarken günümüzde kapsamı genişleyerek resmi ve gayri resmi öğrenme kaynaklarının tasarımını kapsayan bir terim olarak kullanılmaya başlamıştır (Wagner, 2021). Alandaki uzmanların yaklaşımına göre öğretim tasarımı bir süreç, disiplin, bilim, sanat, teknoloji olarak karşımıza çıkabilmektedir. Tanımlamalar farklılıklar içerse de öğretim tasarımı araştırmalarla beslenen bir bilim ve uygulama alanı olarak kabul edilmektedir (Erdem, 2020; Ocak ve diğerleri, 2015; Şimşek, 2021).

Inouye, Merrill ve Swan (2005)'e göre disiplinler ve meslekler geçici ve bağlamsal olarak belirlenen araçlarına göre değil her daim kalıcı olan asıl amaçlarına göre tanımlanmalıdır. Araştırmacılara göre öğretim tasarımının var olma sebebi insanların öğrenmesine en uygun şekilde yardım etmektir. Öğretim tasarımına bilimsellik paradigması, tasarım paradigması ve teknoloji paradigmasından yaklaşılsa da merkezinde yardım paradigması yatar. Bilimi uygulama, ortamlar tasarlama ve teknolojiden faydalanma bu etik amaca ulaşmak için kullanılan araçlar olarak görülmektedir (Inouye ve diğerleri, 2005).

Morrison, Ross ve Kemp (2012)'e göre öğretim tasarımının amacı öğrenmeyi etkili ve verimli kılarak daha kolay hale getirmektir. Seel ve diğerleri (2017)'ne göre öğretim tasarımının ana amacı öğretim ve eğitim müdahalelerinin kalitesini arttıran öğrenme-öğretme teorilerine dayalı uygun öğrenme ortamlarının geliştirilmesidir. Şimşek (2021)'e göre ise öğretim tasarımının amacı öğrenmeyi destekleyecek koşulları barındıran etkili, çekici ve verimli bir öğretim sisteminin ortaya konulmasıdır.

Richey ve diğerleri (2011), öğretim tasarımının temelini oluşturan ve tasarım sürecini etkileyen konuları altı başlık altında toplamıştır. Bunlar:

- Öğrenenler ve öğrenme süreçleri
- Öğrenme ve performans bağlamı
- İçerik yapısı ve sırası
- Öğretimsel ve öğretimsel olmayan stratejiler
- Medya ve dağıtım sistemleri
- Tasarımcılar ve tasarım süreçleri

Araştırmacılara göre bu konular öğretim tasarımının en kritik kavramlarını, araştırmalarını ve süreçlerini kapsar. Tasarım süreci öğrenenler ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle yakından ilgilidir. Bireylerin özelliklerini, nasıl öğrendiğini ve bu öğrenmelerin performansı nasıl etkilediğini bilmek öğretimsel ve öğretimsel olmayan süreçlerin tasarımında etkilidir. Aynı zamanda tasarım süreci içeriğe, öğrenme ortamının türüne, tasarım sürecinde kullanılacak birçok medya ve dağıtım sistemine de bağlıdır. Dahası tasarım süreci tasarımcıların özelliklerinden de etkilenmektedir (Richey ve diğerleri, 2011).

Bireyler daha iyi bir yaşam sürmek ve kendilerini gerçekleştirmek için hayatı boyunca birçok şey öğrenmek durumunda kalmaktadır. Bu öğrenmelerin birçoğu kendiliğinden gerçekleşmediği için (örneğin okuma, yazma, matematik, fizik vb.) eğitim ortamları ve öğretim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda toplumlar da içinde yaşanan çağa göre bireylerden birtakım beceriler beklemektedir. Günümüzde 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı gibi beceriler bireylere kazandırılması düşünülen becerilerdir. Eğitim sistemleri programlarında bu becerilere yer verse de becerilerin bireylere “nasıl öğretilceği” öğretim tasarımını ilgilendirmektedir (Ocak ve diğerleri, 2015). Öğretim faaliyetlerinin dikkatli tasarlandığında öğrenci bilgi ve becerilerini etkili, verimli ve çekici hale getirdiğine dair ulaşılan sonuçlar (Johnson ve Johnson, 2018) öğretim tasarımının kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Günümüzde yaygınlığı ve önemi gittikçe artan (Şimşek, 2021) öğretim tasarımı eğitim kurumları, kurumsal şirketler, hastaneler, askeri kuruluşlar, üniversiteler, bankalar, meslek kuruluşları, restoran şirketleri gibi farklı birçok sektörde insan performansını iyileştirmek için uygulanmaktadır. Özellikle özel sektörde bireylerin eğitimine ayrılan bütçe ve zamanın verimli kullanılmasında öğretim tasarımının işlevselliği vurgulanmaktadır (Morrison ve diğerleri, 2012). Ayrıca öğretim tasarımı eğitimde yaşanacak hataların ve uzun vadede ortaya çıkacak olumsuz sonuçlarının azaltılmasında da önemli görülmektedir (Şimşek, 2021). Bu bağlamda bilgiye erişimin kolaylaştığı ve öğrenmeyi destekleyecek birçok teknolojik ortamın yaygınlık kazandığı çağımızda bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretim tasarımı ve tasarımcının kritik rolü öne çıkmaktadır.

2.1.3. Öğretim Tasarımcısı

Öğretim tasarımının doğası gereği alanda çalışan uzmanları tanımlamak kolay olmamaktadır (Chartier, 2021; Sugar ve Betrus, 2002). Öğretim tasarımı uygulayıcıları öğretim tasarımcısı, öğretim tasarımı uzmanı, öğretim teknologu, eğitim teknolojileri uzmanı, müfredat geliştirici, performans geliştirme uzmanı, eğitim yöneticisi gibi farklı unvanlarla anılsa da çoğunlukla “öğretim tasarımcısı” unvanı tercih edilmektedir (Klein ve

Kelly, 2018). Birbirinin yerine kullanılan “eğitim teknolojisi uzmanı” ve “öğretim teknoloğu” terimleri, öğretim tasarımcısı da dahil eğitim teknolojileri alanında çalışan birçok uzmanı kapsayan çatı kavram olarak görölmektedir (Ritzhaupt, Martin, Pastore ve Kang, 2018). Son yıllarda “öğrenme deneyimi tasarımcısı” unvanı da kullanılır olmuştur (North, Shortt, Bowman ve Akinkuolie, 2021). Bu çalışma kapsamında “öğretim tasarımcısı” terimi tercih edilmiştir.

Öğretim tasarımcısı “öğrenme deneyimlerini tasarlayan ve geliştiren uzmanlar” olarak tanımlanırken; eğitim teknolojisi uzmanı “öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik süreç ve araçları çözümleyen, tasarlayan, geliştiren, uygulayan ve değerlendiren uzmanlar” olarak tanımlanmaktadır (Bruyckere, Kirschner ve Hulshof, 2021). Öğretim tasarımcıları mühendis, mimar, sanatçı ve zanaatkar olmakla ilişkilendirilmekte (Hokanson ve Miller, 2009; Seel ve diğerleri, 2017; Smith ve Ragan, 1999) ve öğretim teknolojileri alanı dışında az tanınmaktadır (Liu, Gibby, Quiros ve Demps, 2002).

Öğretim tasarımcılarının amacı her zaman için eldeki teorileri, süreçleri ve teknolojileri kullanarak en etkili öğrenmeyi tasarlamaktır (Wagner, 2021). Bu bağlamda bir öğretim tasarımcısının işi bir kişi veya grubun belirli bir konu hakkında bilgi edinmesini veya beceri geliştirmesini sağlayacak herhangi bir şey yaratmasıyla ilgili olabilir. Bu şey bir sunum, ders, ünite, kitapçık gibi mikro düzeyde olabileceği gibi bir öğrenme sistemi veya uzun bir dönemi kapsayan eğitim süreci gibi makro düzeyde de olabilir (Brown ve Green, 2015; Erdem, 2020; Seel ve diğerleri, 2017; Şimşek, 2021). Makro düzeydeki öğretim tasarımı projeleri genellikle bir takım çalışması gerektirir ve bu ekipte öğretim tasarımcısı dışında, konu uzmanı, proje yöneticisi, değerlendirme uzmanı ile destek elemanları yer alabilir. Bu süreçte temel sorumluluğu öğretimi tasarlamak olan öğretim tasarımcısı ayrıca planlanan sürecin tüm işlerini koordine etmek ve gerçekleştirmekle de sorumludur (Morrison ve diğerleri, 2012).

Günümüzde küresel düzeyde birçok farklı sektörde öğrenme, performans ve eğitim teknolojileri alanlarına odaklanan öğretim tasarımcılarına ihtiyaç duyulmakta (Heggart ve Dickson-Deane, 2021) ve bu ihtiyacın yakın gelecekte de devam edeceği belirtilmektedir (Alexander ve diğerleri, 2019; Reiser, 2018). Özellikle 21. yüzyılda çevrimiçi öğrenmenin okullarda, yükseköğretim, sanayi ve iş yerlerinde hızla yaygınlaşmasıyla beraber öğretim

tasarımcılarının çevrimiçi kurs hazırlamada önemli bir rolü olduğunu farkına varılmıştır (Reiser, 2018). Bu gelişme öğretim tasarımcılarına yeni iş imkanları sunarken (Reiser, 2018) hızlı teknolojik değişimler öğretim tasarımcılarının işini daha karmaşık ve zorlu hale getirmiştir (Sims ve Koszalka, 2008; Spector ve diğerleri, 2006). Aynı zamanda çevrimiçi öğretimde öğretim tasarımcılarına artan talep karşısında çevrimiçi öğretim tasarlayan öğretim tasarımcıları için standartların belirlenmesi de araştırmacıları ilgilendiren konular arasına girmiştir (Spector ve diğerleri, 2006).

Son yıllardaki gelişmelere bağlı olarak teknoloji destekli öğretim ortamlarındaki artışa tanık olmaktayız. Günümüz bireyleri çok çeşitli teknolojilerle zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgi kaynaklarına kolaylıkla ulaşım öğrenme gereksinimlerini karşılamaktadır. Bu noktada önemli olan ortaya çıkan bu yeni öğrenme ortamlarının nasıl tasarlandığı ve ne derece etkili öğrenme sağladığıdır. Öğretim tasarımcısının öğrenme ortamlarının türlerini ve bu ortamlarda kullanılacak çeşitli öğretim etkinliklerine hakim olması önemlidir çünkü öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum kazanacakları etkinlikler öğretim tasarımının önemli kısımlarından biri olarak görülmektedir (Brown ve Green, 2015).

Bir öğretim sürecinin başarılı ve tutarlı olmasında öğretim tasarımcısının kararları önemlidir. Öğretim tasarımı bilgi aktarımı ve öğrenme deneyimini en üst seviyeye çıkarabilmek için en uygun metodolojilerin, stratejilerin, öğrenme etkinliklerinin ve teknolojilerin analizini ve seçimini gerektirir (ATD, 2023). Bu noktada öğrenme sürecinin tasarlanması ve materyallerin geliştirilmesinde öğretim tasarımcılarının önemli bir rolü bulunmakla beraber üstlendikleri sorumluluklar vardır.

2.1.4. Öğretim Tasarımcısı Görev ve Roller

Bir mesleğinin analiz edilmesindeki temel adımlardan bir tanesi o mesleği icra edenlerin zamanlarını hangi faaliyetlerle geçirdiklerini belgelemektir (Cox ve Osguthorpe, 2003). Bir öğretim tasarımcısının tam olarak ne yaptığı ve sorumluluklarının ne olduğu merak konusudur. Alanyazında birçok araştırmacı tarafından öğretim tasarımcılarının kim olduğu, profesyonel olarak ne yaptıkları, ne tür zorluklarla karşılaştıkları ve nasıl çözüm bulduklarını tartışan çalışmalar yer almaktadır (Örn. Campbell ve diğerleri, 2005, 2006,

2009; Cox ve Osguthorpe, 2003; Gray ve diğeri, 2015; Hokanson ve Miller, 2009; Intentional Futures, 2016; Kenny ve diğeri, 2005; Kumar ve Ritzhaupt, 2017; Liu ve diğeri, 2002; Raynis, 2018; Schwier ve Wilson, 2010; Sharif ve Cho, 2015; Sugar ve Moore, 2015; Yusop ve Correia, 2012a, 2014a).

Bu araştırmalara göre ğretim tasarımcılarının sorumlulukları ve üstlendikleri rollerin karmaşık olduğu aynı zamanda bağlama göre değiştiği yönünde genel bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Öğretim tasarımcıları diğer insanlarca yeterince tanınmamakta ve hatta ğretim tasarımcıları tam olarak ne yaptığını diğer insanlara ağıklamakta zorlanmaktadır (Bean, 2014; Hokanson ve Miller, 2009; Sugar ve Betrus, 2002). Öğretim tasarımcısı rolünün belirsizliği, ğretim tasarımcısı açısından zorluk oluştururken işyerindeki durumunu da olumsuz etkileyebilmektedir (Sharif ve Cho, 2015). Bu belirsizlik ve zorluklara rağmen ğretim tasarımcılarına birçok sektörden gittikçe artan bir talep olması dikkat çekicidir (Heggart ve Dickson-Deane, 2021; Richardson ve diğeri, 2019).

Öğretim tasarımcıları işletme ve endüstri, yükseköğretim, ordu, kar amacı gütmeyen kuruluşlar, K-12 eğitimi gibi farklı sektörlerde istihdam edilmektedirler (Larson, 2004; Ritzhaupt ve Kumar, 2015). Özellikle Covid-19 küresel salgınından sonra öğrenme ortamlarının evrimii platformlara doğru kayması çeşitli sektörlerdeki ğretim tasarımcılarına duyulan talebi arttırmıştır (Heggart ve Dickson-Deane, 2021; North ve diğeri, 2021). Bu sektörler içerisinde ğretim tasarımı uygulamalarının birincil olarak özel sektör içerisindeki iş ve endüstri ortamlarında yoğunlaştığı belirtilirken sonrasında yükseköğretim ve diğer sektörler gelmektedir (Klein ve Kelly, 2018; Moallem, 1995; Richey ve diğeri, 2011; Tracey ve Morrison, 2018).

Farklı sektörlerdeki ğretim tasarımıyla ilişkilendirilen rollerin çeşitliliği dikkat çekicidir. Bir ğretim tasarımcısının üstleneceği rol sektöre, içinde bulunulan projeye, kurumun stratejik planlarına, sahip olunan yetkinliklere ve uzmanlık düzeyine göre değişmektedir (Liu ve diğeri, 2002; Sharif ve Cho, 2015). Eğitmen, araştırmacı, yazar, öğrenme danışmanı, medya geliştirici, performans analisti ve proje yöneticisi bu rollerden sadece bazılarıdır (IBSTPI, 2021). Rollerdeki eşitlilik ğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarındaki unvanlarda da görülmektedir.

İşverenler öğretim tasarımı uygulayıcıları için öğretim tasarımcısı unvanına alternatif olarak eğitim tasarımcısı, öğretim teknolojü, müfredat geliştirici, e-öğrenme uzmanı, çevrimiçi eğitim danışmanı, performans geliştirme uzmanı, eğitim yöneticisi gibi çok çeşitli unvanlarla pozisyon ilan edebilmektedirler. Christensen ve Osguthorpe (2004)'un araştırmalarındaki anket verilerine göre öğretim tasarımcılarının pozisyonlarını belirttiği 111 yanıt arasında sadece 15'inin iş unvanı "öğretim tasarımcısı" veya "öğretim tasarımı" terimlerini içermektedir. Furst-Bowe (1996)'un, 147 öğretim tasarımcısının katıldığı çalışmanın anket verilerinde ise 40 farklı iş unvanına ulaşılmıştır. Daha güncel bir çalışma olarak Klein ve Kelly, (2018)'nin farklı sektörlerdeki iş ilanları analiz sonuçlarına göre 393 iş ilanında en sık kullanılan unvanın "öğretim tasarımcısı" (n=261) olduğu görülmektedir. Son yıllarda yükselen bir trend olarak iş ilanlarında "öğrenme deneyimi tasarımcısı" (Learning Experience Designer/(LX) Design) unvanı da kullanılır olmuştur (North ve diğerleri, 2021; Raynis, 2018).

Öğretim tasarımcısının değişen rol ve unvanları ATD Research, (2015)'e göre şu şekilde özetlenmektedir:

"Bir öğretim tasarımcısının rolü, endüstri taleplerini karşılamak için sürekli olarak gelişmektedir ve kuruluşun kuruluşu ya da coğrafi konuma göre daha fazla değişiklik gösterebilir. Bir öğretim tasarımcısının rolü, tasarımcı, kolaylaştırıcı, eğitmen, yazar, yenilikçi, değerlendirici, multimedya geliştirici, editör ve çoğu zaman proje yöneticisini içerir. Bu değişen görevlerin bir sonucu olarak, öğretim tasarımcılarının unvanları farklı olabilir ve bu nedenle genellikle alanın dışındaki kişiler tarafından anlaşılmaz veya tanınmaz (ATD Research, 2015)".

Öğretim tasarımı alanı gelişmeye devam ettikçe yeni roller ve farklı sorumlulukları yansıtacak yeni iş unvanlarının ortaya çıkması da meslek için öngörülen bir sonuçtur (Intentional Futures, 2016). Rollerdeki ve unvanlardaki bu çeşitliliğin alandaki öğretim tasarımcılarının tanımlanması ve aday öğretim tasarımcılarının kendi alanlarındaki işleri tanıması konusunda zorluklar oluşturduğu belirtilmektedir (Klein ve Kelly, 2018). Bir

öğretim tasarımcısının öğretim tasarımı sürecinde üstelenebileceği farklı roller ilgili alanyazına göre Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1
Öğretim Tasarımcılarının Rollerini

Roller	Kaynak
<ul style="list-style-type: none">AnalistDeğerlendiriciE-öğrenme uzmanıProje yöneticisi	Richey, Fields ve Foxon, (2001)
<ul style="list-style-type: none">Bireysel tasarımcıTasarım ekibi üyesi/lideriDış tasarımcı/danışman	Tracey ve Morrison, (2018)
<ul style="list-style-type: none">AraştırmacıYazarProje yöneticisiMedya ve web geliştiriciDeğerlendiriciVarlık yöneticisiÖğrenme danışmanıPerformans analisti	IBSTPI, (2021)
<ul style="list-style-type: none">TasarımcıEğitmenKolaylaştırıcıYazarYenilikçiDeğerlendiriciMultimedya geliştiriciProje yöneticisiEditör	ATD Research, (2015)
<ul style="list-style-type: none">TasarımcıYöneticiEğitmenDestek	Intentional Futures, (2016)
<ul style="list-style-type: none">Profesyonel ilişki rolleriProje rolleriKurumsal rollerÖğrenme-öğretme rolleri	Schwier ve Wilson, (2010)
<ul style="list-style-type: none">Değişim lideri (Toplumsal rol)	Campbell ve diğerleri, (2005, 2006; 2009)

Richey ve diğeri (2001) bir çok çalışma ortamında yaygın olan ve gelişmeye devam eden dört öğretim tasarımı uzmanlığı rolünden bahsetmektedir. Bu roller analist, değerlendirici, e-öğrenme uzmanı ve proje yöneticidir.

Analist: performans verilerinin analizi ve iyileştirme alanlarının belirlenerek çözümlenmesinde uzmanlaşmışlardır. Bireylerin ve kurumların eğitim ihtiyaçlarını değerlendirerek performans sorunlarının en iyi şekilde nasıl kapatılacağını belirlerler. Bu amaç çeşitli kaynaklardan veri toplamayı, verileri analiz etmeyi ve çözüm önerilerinin etkili olması için diğer öğretim tasarımcıları, eğitmen ve yöneticilerle işbirliği kurmalarını gerektirir.

Değerlendirici: özellikle değerlendirmenin öğrenme ve aktarım sürecine olan etkisi üzerine uzmanlaşmış kişilerdir.

E-öğrenme uzmanı: web tabanlı öğrenmeye odaklı elektronik ve multimedya öğrenme ürünlerinin geliştirilmesinde uzmanlaşmış kişidir.

Proje yöneticisi: bir veya birden fazla projede kurum içinden ve dışından hizmet veren tasarımcıları yönetmek konusunda uzmanlaşmıştır.

Tracey ve Morrison, (2018) ise kurumsal ortamda bir öğretim tasarımcısının üstlenebileceği üç geniş rol olduğunu belirtmektedir. Bunlar bireysel tasarımcı, tasarım ekibi üyesi/lideri ve dış tasarımcı/danışmandır.

Bireysel Tasarımcı: eğitim materyalleri hazırlama sürecinde bireysel çalışan tasarımcılardır. Konu uzmanları içeriğin iletilmesinde ve düzeltmelerde yer alırken asıl sorumluluk öğretim tasarımcısındadır.

Ekip üyesi/lider: Kurumsal ortamda bir öğretim ürününün oluşturulmasında çok sayıda kişiden oluşan bir ekip sorumlu olabilir. Bu ekip içerisinde birden fazla öğretim tasarımcısı, konu uzmanı, değerlendirici, proje müdürü, metin düzeltici, multimedya/bilgisayar programcısı, video/ses düzenleyici, senarist, çevirmen ve grafik

tasarımcı yer alabilir. Öğretim tasarımcılarının sorumluluk düzeyi takım liderliğinden teknoloji uzmanlığına kadar değişebilir.

Dış tasarımcı/Danışman: Müşteri şirket tarafından bir projeye liderlik etmek veya bir ürün üretmek için dışarıdan işe alınır. Dış danışmanlar eğitim sorunlarını tespit etme, diğer paydaşlarla iş birliği yapma, müşteriyi eğitme ve soruna en iyi çözümü sağlama becerilerine sahip olmalıdır.

Alanyazında öğretim tasarımı mesleğinin sosyal yönleri ve bir öğretim tasarımcısının toplumdaki rollerine vurgu yapan çalışmalar da bulunmaktadır (Örn. Kenny ve diğerleri, 2005; Yusop ve Correia, 2012, 2014). Öğretim tasarımcılarının “sosyal değişimin aracısı” (Örn. Campbell, Schwier ve Kenny, 2009b; Schwier ve Wilson, 2010) ve “yurttaş odaklı profesyoneller” (Örn. Yusop ve Correia, 2012) olarak anılması da söz konusudur. Öğretim tasarımcılarının kişiler arası, kurumsal ve toplumsal düzeyde değişimi başlatacak potansiyel sosyal değişim liderleri olduğunu savunan görüşler bulunmaktadır (Campbell ve diğerleri, 2005, 2006; 2009). Bu araştırmacılara göre öğretim tasarımı sadece bir eylem değil ahlaki ve politik sonuçları olan bir süreci ifade etmektedir. Yusop ve Correia, (2014)’a göre yurttaşlık bilincine sahip bir öğretim tasarımcısı, bir toplumun tüm üyelerinin refahıyla ilgilenen, sosyal sorunları çözmeye ve insanların yaşamlarını iyileştirmeye yardımcı olmak için bilgi ve becerilerini kullanan bir uzmanı ifade etmektedir.

Bir öğretim tasarımcısının sorumluluğu yeni bilgi ve gerçek dünya becerilerinin edinilmesini desteklemek için ders, içerik, öğrenme etkinlikleri, eğitim, öğretim materyalleri ve diğer çözümleri tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmektir (ATD, 2023). Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi öğretim tasarımcısı pozisyonu çok çeşitli iş görevlerini ve sorumluluklarını temsil edebilmektedir. Öğretim tasarımcılarından beklenen görev ve faaliyetler kuruluşlara göre değişmektedir (Giacumo ve Breman, 2021). Kurumsal ortamlar daha çok tasarım, geliştirme, danışmanlık ve ölçme-değerlendirme sorumluluklarına vurgu yaparken yükseköğretim sektöründe eğitim, teknik beceriler ile iletişim ve iş birliği sorumlulukları öne çıkmaktadır (Klein ve Kelly, 2018; Raynis, 2018).

ATD Research (2015)'ün 38 farklı ülkeden farklı rollerdeki 1381 öğretim tasarımcısının katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre öğretim tasarımcılarının gerçekleştirmesi gereken görevler şu şekilde özetlenmiştir:

- Uygun öğrenme yaklaşımını belirlemek
- Öğretim materyalleri tasarlamak
- Müfredat, program veya öğrenim çözümü tasarlamak
- İhtiyaç değerlendirmesi yapmak
- Paydaşlarla iş birliği yapmak
- Öğretim materyalleri geliştirmek
- Öğretim tasarımını değerlendirmek
- Öğrenme teorisi uygulamak
- Teknolojileri analiz etme ve seçmek
- Entegre teknoloji seçenekleri

Bu görevler arasında öğretim tasarımcılarının en önemli gördüğü ve yetkin olmaları gerektiğini düşündükleri ilk beş görev ise şu şekildedir:

- İhtiyaç değerlendirmesi yapma
- Bir müfredat, program veya öğrenme çözümü tasarlama
- Uygun öğrenme yaklaşımını belirleme
- Başkalarıyla iş birliği yapma
- Eğitim materyalleri tasarlama

Daha güncel bir çalışma olarak (Peck, 2021)'in çoğunluğu Amerika Birleşik Devletlerinde olmakla beraber 20 farklı ülkede kurumsal rollerde çalışan 615 öğretim tasarımcısının katıldığı anket verilerine göre öğretim tasarımcıları zamanlarının çoğunu

- E-öğrenim geliştirme
- Senaryo yazma ve bu senaryoları etkileşimli e-öğrenme deneyimlerine dönüştürme
- Konu uzmanlarıyla iş birliği yapma
- Öğrenme yönetim sistemlerini kullanmakla geçirmektedir.

Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla öğretim tasarımcılarına duyulan talebin arttığı bir diğer sektör olan yükseköğretim ortamlarında ise (Kumar ve Ritzhaupt, 2017; Ritzhaupt ve Kumar, 2015) öğretim tasarımcıları uzaktan eğitim uzmanı, öğretim teknolojisi uzmanı, çevrimiçi öğrenme danışmanı gibi unvanlarla yer alabilirler (Intentional Futures, 2016). Öğretim tasarımcılarının yükseköğretim ortamlarında üstlendikleri ana sorumluluk teknoloji ile öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesidir (Kumar ve Ritzhaupt, 2017). Bu ana sorumluluk kapsamında yükseköğretimdeki öğretim tasarımcılarının bazı görevleri şunlardır (Intentional Futures, 2016; Kumar ve Ritzhaupt, 2017; Mueller ve diğerleri, 2022; North ve diğerleri, 2021):

- Dijital öğretim materyalleri tasarlamak.
- Teknik sorumluluklar (Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS), web tasarımı vb.).
- Yüzyüze veya çevrimiçi ders geliştirme ve sunum sürecinde öğretim üyelerine destek olmak.
- Geleneksel derslerin çevrimiçi, hibrit veya tersyüz edilmiş formlara dönüştürülmesi gibi teknoloji entegrasyonu süreçlerinde yer almak.
- Öğretim üyelerini teknolojiyi öğrenecek ve kullanacak şekilde eğitmek.
- Öğrenci ve diğer personele teknik destek sağlamak.

Özetle bir öğretim tasarımcısının sorumluluklarının çok çeşitli görevleri içinde barındıran geniş bir yelpazede yer aldığı görülmektedir. Bu sorumluluklar yapılan öğretim tasarımı işine göre değişebileceği gibi bir öğretim tasarımcısının yeterliklerine göre de değişmektedir (Liu ve diğerleri, 2002; Sharif ve Cho, 2015). Yeterlikler bir öğretim tasarımcısının üstleneceği rolü ve sorumluluklarını belirlemede etkili olabilirken aynı zamanda yapılan işe göre yetkinlikler de değişebilmektedir. Bu bağlamda görevler ve yetkinlikler arasında içe içe geçmiş bir yapı söz konusudur. Mesleğin analizinde bu işi icra edenlerin sorumlulukları ve bu sorumlulukları yerine getirirken ihtiyaç duyacakları yeterlikler üzerine yapılan araştırmaların farklı paydaşlara faydalı çıkarımları bulunmaktadır. İlgili literatüre göre bu faydalar şu şekilde özetlenebilir (Cox ve Osguthorpe, 2003; IBSTPI, 2021; Martin ve Ritzhaupt, 2020; Şimşek, 2021):

Öğretim tasarımcıları açısından,

- Öğretim tasarımı alanında çalışmak isteyen bireylere kariyer alanlarıyla ilgili bilgi sunma
- Öğretim tasarımcılarının kendi bilgi ve becerilerini değerlendirerek eksik oldukları alanlara göre mesleki gelişim planları geliştirme

Akademik programlar açısından,

- Eğitim müfredatını değerlendirme ve alandaki ihtiyaçlara göre güncelleme yapma
- Öğretim tasarımı uzmanlığı sertifika programları için eğitim müfredatı oluşturma
- Öğrenci öğrenmesini değerlendirme, eğitim materyalleri seçme ve geliştirme
- Öğretim tasarımı araştırmalarında akademisyenlere bilgi sağlamak ve yeni araştırma gündemi oluşturma

İşverenler açısından,

- Nitelikli adayları arama ve bulma konusunda işverenlerin işini kolaylaştırma
- Öğretim tasarımı ürünlerini değerlendirmede işveren ve yöneticilere rehberlik etme
- İşlerin dağıtılmasında işverenlere ve yöneticilere yardımcı olma

Öğretim tasarımı alanı açısından,

- Alandaki değişimleri ve eğilimleri belirleme
- Öğretim tasarımının ilişkili olduğu diğer alanlarla iletişimi kolaylaştırma
- Öğretim tasarımı alanıyla ilgili parametreleri belirleme
- Öğretim tasarımı alanındaki bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştıracak ortak kavramlar yaratma

2.1.5. Mesleki Standartlar ve Yeterlikler

Öğretim tasarımı uzmanları çalıştıkları sektör ve aldıkları görevlere göre çeşitli becerilere ihtiyaç duyarlar (Larson, 2004; Sugar ve diğerleri, 2012). Özellikle bu alanda eğitim almaya başlayan öğrencilerin gelecekteki rollerinde başarılı olabilmeleri için çok çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Ritzhaupt ve Martin, 2014). Diğer birçok

meslekte olduğu gibi öğretim tasarımı alanında da yeterlikleri belirlemeye dair girişimler olmuştur. Araştırmacılar, mesleki örgütler ve üniversitelerin oluşturduğu çeşitli komisyonlar ortaya bazı yeterlik ve standartlar koymuşlardır. Ortaya konulan bu yeterlik ve standartlar mesleğin mevcut durumuna ilişkin bir fikir vermektedir (Martin ve Ritzhaupt, 2020). Bu bağlamda mesleki standartlar ve yeterliklerden bir öğretim tasarımcısının hangi alanlarda sorumlulukları olduğuna dair çıkarımlar yapılabilir.

Yeterlik, Türk Dil Kurumunca (TDK) “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi” olarak tanımlanırken; Yetiştirme, Performans ve Öğretim Standartları Uluslararası Kurulu’na (IBSTPI) göre “bir kişinin belirli bir meslek veya işlevin faaliyetlerini, istihdamda beklenen standartlara göre etkin bir şekilde yerine getirmesini sağlayan bilgi, beceri veya tutum” olarak tanımlanmaktadır (Richey ve diğerleri, 2001). İbstpi®’nin yeterlik tanımı eğitim ve performans alanında çalışan öğretim tasarımcısı, eğitmen ve eğitim yöneticisi yeterliği bağlamında sunulmaktadır (Spector ve diğerleri, 2006).

Öğretim tasarımı ve teknolojisi için yeterlik ve standartlar belirleyen bazı profesyonel meslek örgütleri Tablo ’de özetlenmiştir. Tabloda belirtilen standart ve yeterlikler incelendiğinde kapsamının çok geniş olduğu görülmektedir. Meslek örgütlerince farklı açılardan ortaya konulan bu yeterlik ve standartların ideal çerçeveler olarak hizmet ettiği, bu alana giren öğrencilerin bu kapsam genişliğinden dolayı cesaretlerinin kırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Martin ve Ritzhaupt, 2020). Ortaya konulan bu yeterlik setleri öğretim tasarımı alanında çalışacak adayların ustalaşması beklenen temel sorumluluk alanlarını temsil etmektedir (Spector ve diğerleri, 2006).

Tablo 2

Öğretim tasarımı ve teknolojisi standartları yayınlayan meslek kuruluşları

Kuruluş	Mesleki Standartlar ve Yetkinlik Alanları
Öğretim Tasarımcısı Yetkinlikleri	<ul style="list-style-type: none">• Mesleki Temeller• Planlama ve Analiz• Tasarım ve Geliştirme• Değerlendirme ve Uygulama• Yönetim
Yetiştirme, Performans ve Öğretim Standartları Uluslararası Kurulu <i>(International Board of Standards for Training, Performance and Instruction-IBSTPI)</i> http://ibstpi.org/	

Tablo 2 (Devamı)

Öğretim tasarımı ve teknolojisi standartları yayınlayan meslek kuruluşları

Kuruluş	Mesleki Standartlar ve Yetkinlik Alanları
<p>Öğrenme ve Performans Geliştirme Uzmanları için Yetkinlikler</p> <p>Yetenek Geliştirme Derneği</p> <p>(Association for Talent Development)</p> <p>https://www.td.org/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Performans geliştirme • Öğretim tasarımı • Eğitim verme • Öğrenme teknolojileri • Öğrenme etkisini değerlendirme • Öğrenme programlarını yönetme • Bütünleşmiş yetenek yönetimi • Koçluk • Bilgi yönetimi • Değişim yönetimi
<p>İnsan Performansı Uygulayıcı Standartları</p> <p>Uluslararası Performans Geliştirme Topluluğu</p> <p>(International Society for Performance Improvement)</p> <p>https://www.ispi.org/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuçlara ve çıktılara odaklanma • Sistematiik bakış açısı edinme • Değer katma • Müşteriler ve paydaşlarla ortaklık içinde çalışma • İhtiyaç veya fırsatı belirleme • Nedeni belirleme • Uygulama ve Değerlendirme dahil çözümler tasarlama • Çözümlerin uygunluğu ve fizibilitesini sağlama • Çözümleri uygulama • Sonuçların değerlendirmesi ve etki tasarımı
<p>Eğitim Teknolojileri için Standartlar</p> <p>Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği</p> <p>(Association for Educational Communications and Technology)</p> <p>https://www.aect.org/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik Bilgisi • İçerik pedagojisi • Öğrenme ortamları • Mesleki bilgi ve beceriler • Araştırma
<p>Eğitimci Standartları</p> <p>Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği</p> <p>(International Society for Technology in Education)</p> <p>https://www.iste.org/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenen • Lider • Vatandaş • İşbirlikçi • Tasarımcı • Kolaylaştırıcı • Analist
<p>Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu</p> <p>(Online Learning Consortium)</p> <p>https://onlinelearningconsortium.org/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme etkinliği • Ölçek • Erişim • Fakülte memnuniyeti • Öğrenci memnuniyeti

Uzmanlık düzeyleri ne olursa olsun öğretim tasarımcılarından tüm yeterlikleri yerine getirmesi beklenmemektedir çünkü teknolojinin etkisiyle yeni tasarım alanları ortaya çıkmakta ve öğretim tasarımcıları sürecin farklı yönlerine odaklanabilmektedir (Spector ve diğerleri, 2006). Örneğin bir öğretim tasarımcısı eğitsel materyal ya da çevrimiçi eğitim hazırlamanın farklı aşamalarında görev alabilir. Dolayısıyla yapılan işe göre sahip olunması gereken yetkinlikler de değişebilir. Bazı roller programlama veya web tasarım gibi ayrıntılı bilgi gerektirirken bazı roller e-öğrenmeyle ilgili yetkinlik gerektirebilir.

Yeterlikler uzmanlık düzeyine göre de değişmektedir. Chartier (2021)'in 1992 – 2017 yılları arasındaki 25 yılı içeren literatür taraması sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan acemi bir öğretim tasarımcısı ile deneyim kazanmış uzman bir öğretim tasarımcısının yeterlikleri bilgi, beceri ve eğilim alanlarında değişmektedir. Araştırmanın bulgularına göre uzman öğretim tasarımcılarının acemilerden üstün özellikleri;

- Daha kapsamlı öğretim tasarımı bilgisine sahip olma (Teori ve modeller),
- Kuralcı olmayan esnek zihinsel modeller yaratabilme,
- Deneyime bağlı gelişmiş üstbilişsel beceriler kullanma,
- Karmaşık tasarım süreci ve diğer paydaşlarla iş birliğini etkili yönetebilme,
- Yeni fikir ve teknolojilere karşı yüksek farkındalık,
- ADDIE sürecindeki gelişmiş beceriler,
- Tasarım ve çözüm üretmede daha yetenekli olma,

şeklinde (Chartier, 2021). İbtps yeterlikleri bir öğretim tasarımcısının üstlenebileceği farklı rolleri ve uzmanlık düzeylerini (temel-yönetimsel-ileri) kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (IBSTPI, 2021).

Meslek örgütlerine ek olarak öğretim tasarımı yeterlikleri birçok araştırmacı tarafından çeşitli yöntemlerle (anket, alanyazın tarama, iş ilanı analizi, derinlemesine görüşme, çok yönlü yaklaşımlar) incelenmiştir. Bu yöntemler arasında iş ilanı analizi mesleki yeterliklerin ve sorumlulukların belirlenmesinde kullanılan yaygın ve güçlü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Wang ve diğerleri, 2021). *Tablo 3*'te çeşitli öğretim tasarımı uzmanları için araştırmacılar tarafından ortaya konulan yeterliklerin bir özetini sunmaktadır.

Tablo 3

Araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğretim tasarımı ve teknolojileri yeterlikleri

Yazarlar	Hedef Kitle	Araştırma yöntemi	Yeterlikler
Tennyson, (2001)	Öğretim Teknolojileri	Temel yetkinlik belirleme envanterinin geliştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim temelleri Öğretim sistemleri tasarım metodolojisi Öğretim tasarımı süreç deneyimi
Liu ve diğerleri, (2002)	Yükseköğretimde yeni medya geliştiren öğretim tasarımcıları	Röportaj	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözme ve karar verme becerileri Etkili İletişim Öğretim tasarımı alan bilgisi Teknoloji bilgisi
Sumuer, Kursun ve Cagiltay, (2006)	Öğretim tasarımı ve teknoloji uzmanları	İş ilanı analizi	<ul style="list-style-type: none"> Mesleki temeller Eğitim temelleri Teknik temeller Öğretim teknolojisi temelleri
Izmirli ve Kurt, (2009)	Öğretim teknolojileri	Alanyazın tarama	<ul style="list-style-type: none"> Eğitsel yeterlikler Teknik yeterlikler Sosyal yeterlikler
Kenny ve diğerleri, (2005)	Öğretim tasarımcıları	Alanyazın tarama	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim tasarımı modelleri bilgisi İletişim becerileri Problem çözme/ karar verme becerileri Teknoloji becerileri
Kumar ve Ritzhaupt, (2017)	Yükseköğretimde çalışan öğretim tasarımcıları	Derinlemesine Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim tasarımı ve öğrenme teorileri bilgisi Öğretme ve iletişim becerileri Zaman yönetimi Problem çözme becerisi İş başında öğrenmeye istekli olma becerisi
Ritzhaupt ve diğerleri, (2018)	Eğitim teknolojileri	Anket	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim tasarımı Öğrenme teorileri Proje yönetimi Farklı paydaşlarla takım halinde çalışma 21. yy yeterlikleri
Klein ve Kelly, (2018)	Öğretim tasarımcıları	İş ilanı analizi İşverenlerle görüşme	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim tasarımı Öğretim teknolojisi Yönetim İletişim ve kişiler arası beceriler Kişisel beceriler
Wang ve diğerleri (2021)	Öğretim tasarımcıları	İş ilanı analizi	<ul style="list-style-type: none"> Bilgi alanındaki yeterlikler Beceri alanındaki yeterlikler Yetenek alanındaki yeterlikler

Öğretim tasarımcıları için tüm yeterlik setleri içerisinde yer alan teknolojiye hakim olma becerisi önemli bir yeterlik olmakla beraber bu teknolojilerin eğitim problemlerine ve öğretim tasarımına nasıl dahil edileceğini bilmek daha önemli görülmektedir (Kumar ve Ritzhaupt, 2017). Dolayısıyla bir öğretim tasarımcısının yine tüm yeterlik setleri içerisinde yer alan öğretim tasarımı bilgisi alanında donanımlı olması gerektiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bağlam ne olursa olsun bazen “sosyal beceriler” olarak isimlendirilen iletişim ve işbirliği becerileri proje yönetimi ve paydaşlarla çalışma sürecinde kritik öneme sahiptir (Lowell ve Moore, 2020; Williams van Rooij, 2013).

Öğretim tasarımının doğasındaki yenilikçilik ve değişim düşünüldüğünde öğretim tasarımcılarının bu değişimden etkilenmemesi düşünülemez. Öğretim tasarımcıları değişime ayak uydurmak, çağdaş öğrenme beklentilerini karşılamak ve başarılı sonuçlara ulaşmak için becerilerini sürekli geliştirme ihtiyacı duyarlar (Exter ve Ashby, 2021; Sharif ve Cho, 2015; Sims ve Koszalka, 2008). Bu noktada da bir öğretim tasarımcısının öğrenmeye sürekli istekli olmasının yeterlikleri besleyen temel bir bileşen olduğu vurgulanmaktadır (Exter ve Ashby, 2021; Hokanson ve Miller, 2009).

Yeterlikler hakkında ortaya konulan birçok araştırma ve görüş bulunmaktadır. Bu noktada önemli olan bu görüşlerin varlığı ve yapılan işler üzerindeki önemli bir etkisi olduğunun bilinmesidir (Spector ve diğerleri, 2006). Sınırlı becerilerin yapılan işin kalitesi üzerinde etkisi olduğu kadar bir öğretim tasarımcısının işe girme ve kariyerinde ilerleme sürecinde engeller oluşturduğu belirtilmektedir (Maharaj, 2020). Aynı zamanda öğretim tasarımı mezunları çeşitli kariyer ortamlarında çok çeşitli rollerde görev alabilirler. Her kariyer ortamının ve barındırdığı iş rollerinin öğretim tasarımcılarından beklediği farklı yeterlik listesi vardır (Larson, 2004). Bu açıdan alanda çalışacak adayların işlerinde başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliklerin farkında olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, öğrenme teorileri ile çalışma ortamlarındaki değişimler bir öğretim tasarımcısının sahip olması gereken yeterliklerin zamanla yeniden incelenmesi gerekliliğini doğurmaktadır (Ritzhaupt ve diğerleri, 2018). Bu sebeple belirli periyotlarda mesleğin mevcut durumunu ortaya koyacak çalışmalarla yeterliklerin güncellenmesi önemli ve gerekli görülmektedir

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim tasarımcısının rol ve sorumlulukları ile öğretim tasarımcısı yeterliklerine dair alanyazındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Öğretim Tasarımcısının Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Araştırmalar

Gibby, Quiros, Demps ve Liu (2002) öğretim tasarımcılarının rollerini nasıl tanımladıklarını, hızlı değişimlere nasıl uyum sağladıkları ve karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıklarını öğrenmek için alanda çalışan öğretim tasarımcılarıyla görüşmeler yapmıştır. Çeşitli multimedya şirketlerinde çalışan öğretim tasarımcısı sorumluluklarını taşıyan iki lisans, sekiz yüksek lisans ve bir doktora derecesinde farklı deneyim yıllarına sahip 11 kişi ile yapılan görüşmelerde 141 soru kullanılmıştır. Multimedya tasarım ve geliştirme aşamasında öğretim tasarımcılarının finansman, planlama, tasarlama, üretme, test etme ve pazarlama süreçleri içerisinde yer aldıkları; planlama ve tasarım aşamalarına daha yoğun dahil oldukları ve bazı durumlarda proje yöneticisi gibi farklı roller üstlenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim tasarımcılarının karşılaştıkları üç zorluğun müşterilerle ilgilenme, hızlı teknolojik değişimlere uyum sağlama ve çoklu rolleri dengeleme başlıkları altında ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretim tasarımcılarının alanlarıyla ilgili örgün eğitim ve uygulamalı kurslardan edindikleri bilgiler ile farklı projelerde yer aldıkları çoklu rollerle edindikleri deneyimlerin esnek ve yeni durumlara hızla uyum sağlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları yeni medya geliştirmede öğretim tasarımcılarının yetkin olması beklenen dört alanı: *etkili iletişim, öğretim tasarımı alan bilgisi, problem çözme ve karar verme becerisi* ile *teknolojik araç bilgisi* şeklinde ortaya koymaktadır.

Cox ve Osguthorpe (2003), öğretim tasarımcılarının zamanlarını hangi faaliyetlerle geçirdikleri araştırmışlardır. Çeşitli sektörlerde çalışan farklı rollerdeki öğretim tasarımcılarının görevlerini tanımlamaları için anket geliştirilmiştir. 142 katılımcının anket verilerine göre öğretim tasarımcısı, öğretim üyesi, yönetici, geliştirici, öğretmen/egitmen, proje yöneticisi ve öğrenci rolleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları yükseköğretim rollerinin endüstri rollerinden önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Öğretim ve

araştırma rolleri yükseköğretimde endüstri ortamlarına göre daha fazla vurgulanmıştır. Katılımcılar en fazla zamanı özgün tasarım çalışmalarına (%23) harcadıklarını bildirmişlerdir. Katılımcılar bir sonraki en büyük zaman yüzdesini (%22) proje yönetimi ve idari işler için harcarken bunu toplantılar (%14) ve araştırma (%12) takip etmektedir. Ayrıca ürün incelemeleri, geliştirme, eğitim, genel giderler, pazarlama ve danışmanlık sorumluluklarından da bahsedilmiştir. Zamanın çok küçük bir kısmı (%2) analiz, uygulama ve değerlendirme gibi “diğer” sorumluluklara ayrılmıştır.

Gibbons (2003), öğretim tasarım sürecinin bir katmanına odaklanmanın örneğinin medya merkezli öğretim tasarımlarına odaklanmanın tasarım sürecinin karmaşık problemlerini çözmede yeterli olamayacağını belirterek tasarım sürecinin çok katmanlı yapısını vurgulamıştır. Öğretim tasarım sürecini model/içerik, strateji, kontrol, mesaj, temsil, medya ve yönetim katmanları olarak ele almıştır. Her katman kendi içerisinde bir dizi tasarım hedefi, tasarım yapısı, teorik ilke, tasarım ve geliştirme aracı ve bir dizi özel tasarım süreci barındırmaktadır. Ayrıca her katman öğretim tasarımcısından katmana özel beceriler gerektirirken bu beceriler zamanla özellikle araç ve tekniklerdeki gelişmişliğe göre eğilim gösterebilmektedir. Tasarım sürecini katmanlamanın tasarımcı açısından her katmanda edineceği deneyimlerle tasarımları zenginleştirme ve detaylandırarak ilerleme dolayısıyla tasarım sürecini daha iyi anlamasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Christensen ve Osguthorpe (2004), öğretim tasarımcılarının öğretim stratejilerine karar verirken ortaya konulan teorilerden faydalanıp faydalanmadıklarını merak etmişler ve öğretim tasarımcılarına uygulamak üzere dört bölümden oluşan anket geliştirmişlerdir. Anketin bölümleri: demografik bilgiler, öğretim tasarımı stratejilerinin kullanımı, mesleki gelişim için bilgi kaynağı ve öğretim tasarımı mesleğinin altında yatan temel epistemolojinin ne olduğu şeklindedir. Farklı sektörlerden ulaşılan 113 öğretim tasarımcısının büyük çoğunluğu (%46) iş ve endüstri alanında görev alırken diğerleri K-12, askeri gibi alanlarda görev almaktadır. Elde ettikleri sonuçlara göre öğretim tasarımı uzmanları kullanacakları öğretim stratejisine karar verirken en fazla geçmiş deneyimler ve ekip üyeleriyle yaptıkları beyin fırtınasına göre hareket etmektedirler. Mevcut bir öğretim şablonu kullanmak en az tercih edilen stratejiler arasında yer almıştır. Katılımcıların yaklaşık yarısı öğretim stratejilerine karar verme sürecinde belirli öğrenme teorileri ve öğretim tasarımı

teorilerinden faydalandıklarını belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim tasarımcıları alanlarıyla ilgili yeni teori, eğilim ve stratejileri daha çok akranları ve iş arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimler sayesinde öğrenmektedirler.

Ertmer ve diğerleri (2008) çalışmalarında öğretim tasarımı uzmanlarının sahip oldukları bilgi ve deneyimleri tam olarak yapılandırılmamış öğretim tasarımı problemlerinde nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Özellikle uzmanları acemilerden ayıran kritik bir özellik olduğu düşünülen problemin analiz sürecine odaklanan araştırmacılar bu aşamada öğretim tasarımcılarının sahip oldukları soyut bilgi ve deneyimleri nasıl işe koştuklarını merak etmişlerdir. Bu amaçla veriler en az sekiz yıllık deneyime sahip uzman yedi öğretim tasarımcısıyla yapılan görüşmeler, demografik bilgiler için geliştirilen çevrimiçi anket ve katılımcıların sesli anlatımlarını yakalayan sesli düşünme protokelleri ile toplanmıştır. Katılımcılara iyi tanımlanmamış bir öğretim tasarımı problemi verilerek problemi analiz sürecinde düşüncelerini sesli olarak ifade etmelerinin istendiği bir vaka anlatımı çalışması yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre uzman öğretim tasarımcılarının problemi analiz ederken öncelikle problem alanını daralttıkları, problemi analiz sürecinde bilgi ve deneyimi beraber kullandıkları, bilgi ve deneyimlerinden hareketle zihinsel bir öğretim tasarımı modeli oluşturdukları ve duruma nasıl yanıt verileceği konusunda öğretim tasarımı zorluklarını kavramsallaştırarak çok benzer veya aynı sonuca ulaştıkları belirtilmiştir. Öğrenciyken yeterli deneyimi henüz edinememiş öğretim tasarımcılarına daha fazla deneyim kazandırmak amacıyla örnek olay inceleme, staj ve uygulama deneyimi, misafir konuşmacılar, gerçek müşteriler için çalışarak danışmanlık yapma gibi uygulamalarla doğrudan veya dolaylı olarak deneyimlerinin arttırılması tavsiye edilmiştir. Araştırmacılar öğretim tasarımcısı yetiştiren eğitimcilerin öğrencilerin deneyimleri gözlemlene, biriktirme ve zihinde depolamaları konusunda onlara yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Kenny, Zhang, Schwier ve Campbell (2005) öğretim tasarımcıları gerçekten öğretim tasarımı modeli kullanıyor mu? Modellerin faydası ve uyarlanabilirliği öğretim tasarımcılarını ihtiyacını karşılıyor mu? Öğretim tasarımı modelleri pratikte uygulanabiliyor mu? Sorularından hareketle özellikle yüksek öğretimde çalışan öğretim tasarımcılarının öğretim tasarımı modellerini kullandıklarına dair kanıtları ortaya koymak ve mesleki

faaliyetlerinde kullanabilecekleri diğer süreçleri belirlemek amacıyla literatür taraması yapmışlardır. Süreç tabanlı öğretim tasarımı modelleriyle ilgili on makale üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretim tasarımcılarının öğretim tasarımı sürecinde geleneksel süreç temelli modelleri kullandıklarını fakat modelleri sıkı bir şekilde takip etmediklerini göstermiştir. Ayrıca modellerde belirtilmeyen çok çeşitli farklı görevlerle de meşgul olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar öğretim tasarımı literatüründeki araştırmaların çoğunun öğretim tasarımı sürecindeki öğretim tasarımcılarının farklı beceri, yeterlik ve faaliyetlerini içeren teknik yönlerine odaklandığını belirterek bunun yerine öğretim tasarımcılarının ne yaptığından ziyade öğretim tasarımcısı olmanın ve öğretim tasarımı kültürüne katılmanın ne anlama geldiğine, yaptıkları işin önemini nasıl açıkladıklarına, profesyonel kimliklerini nasıl oluşturup hayata geçirdiklerine, çalışmalarından ne gibi tatminler edindiklerine, önemli kültürel değişimin liderleri olarak kendilerini değişim aracı olarak görüp görmediklerine odaklanılarak öğretim tasarımcılarının sosyo-kültürel rollerinin de araştırılması gerekliliğini vurgulamışlardır.

Campbell, Schvier ve Kenny (2009), Kanada üniversitesinde öğretim üyeleriyle çalışan 20 öğretim tasarımcısının öğrenme sistemlerinin dönüşümünde oynadıkları aktif rolleri ortaya koymak amacıyla dört yıllık bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler iki yaklaşımda toplanmıştır. İlk yaklaşımda 6 öğretim tasarımcısıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ikinci yaklaşımda 14 öğretim tasarımcısından odak grup görüşmesiyle deneyim ve çalışmalarını anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim tasarımcıları kişisel, profesyonel, kurumsal ve toplumsal anlamda değişimi başlatacak güce sahip olmaları bağlamında “değişim lideri” olarak nitelendirilmişlerdir.

Hokanson ve Miller, (2009) öğretim tasarımı süreci ve bu süreçte öğretim tasarımcısının rollerine yönelik yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik eden çağdaş bir tasarım çerçevesi örneği sunmuşlardır. Araştırmacılar öğretim tasarımında kullanılan mevcut Analiz-Tasarım-Geliştirme-Uygulama-Değerlendirme (ADDIE) olarak anılan sıralı adımların süreci sınırlandırdığını bunun yerine tasarım sürecinde yenilikçi, yaratıcı ve sanatsal unsurların sürece dahil edilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Öğretim tasarımcılarının üstlenmesi gereken birtakım roller bulunmaktadır ve bu roller tasarım sürecinin önemli bir parçasıdır. Araştırmacılar başarılı bir tasarım sürecinin süreçten değil

tasarımcıdan kaynaklandığını belirterek gerçek mesleklerden esinlenen “Rol Tabanlı Tasarım” çerçevesini ortaya koymuşlardır. Buna göre tasarım sürecinde bir öğretim tasarımcısının rolleri sanatçı, mimar, mühendis ve zanaatkar olmayı içermektedir. Bu dört mesleğin en iyi özellikleri öğretim tasarımcısı tarafından tasarım sürecine dahil edilmeye çalışılmalıdır. Örneğin mühendisin araştırmaya dayalı anlayışı, mimarın estetik anlayışı, sanatçının yaratıcılığı, zanaatkarın özen ve tamamlayıcılığı gibi. Her rol tasarım sürecinde kritiktir ve tüm roller problemlerin çözümünde tüm sürece dahil edilir.

Schwier ve Wilson (2010) yaptıkları çalışmada öğretim tasarımcılarının önemli gördükleri, eğitimini almadıkları fakat iş ortamında kendilerinden beklenen geleneksel olmayan rollerini belirlemeye çalışmışlardır. Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri’nde lise sonrası eğitim kurumlarında çalışan 16 öğretim tasarımcısı ile e-posta tartışması, 6 öğretim tasarımcısı ile odak grup görüşmesiyle elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretim tasarımcılarının geleneksel olmayan farklı rollerini ortaya koymuş ve geleneksel olmayan bu roller profesyonel ilişki rolleri, proje rolleri, kurumsal roller ve öğretme-öğrenme rolleri başlıkları altında kategorize edilmiştir.

Sharif ve Cho (2015), çalışmalarında 21. Yüzyıl öğretim tasarımcılarının sahip oldukları kimlikleri ve meslekleriyle nasıl başa çıktıklarına dair bir bakış açısı sunarak mevcut durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Devlet okulları veya özel şirketlerde çalışan öğretim tasarımcıları için geliştiren bir anketle kamuoyunun bir öğretim tasarımcısının rolüne ilişkin algıları ile öğretim tasarımcıların mesleklerinde karşılaştıkları zorluklara bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Ankete katılan öğretim tasarımcılarının yalnızca %23’ü kendini öncelikle öğretim tasarımcısı olarak tanımlamıştır. Çoğu kendini öncelikle kurs tasarımcısı/geliştiricisi, öğretim desteği/medya geliştiricisi, eğitmen ve diğer rollerde görmektedir. Katılımcıların birçoğunun unvanları/pozisyonları öğretim tasarımcısından farklı olsa da, pozisyonların çoğu öğretim tasarımcılarınıninkine benzer sorumluluklar taşımaktadır. Ayrıca katılımcıların %52’si kendilerini tanıttıkları çoğu kişinin öğretim tasarımının ne anlama geldiğini bilmediğini çoğunlukla bir öğretim tasarımcısını eğitmen veya teknik bir personel olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar 21. Yüzyılda değişen öğrenci ve eğitmen ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ADDIE gibi sabit modellerin yetersiz kalacağını öğretim tasarımcılarının özel ihtiyaçlarına, durumlarına ve

görevlerine göre farklı modeller kullanmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca alanın dinamizmi içerisinde mesleki gelişimin gerekliliği fakat fazla iş yükü, kurumsal düzeyde mesleki gelişime önem verilmemesi ve bütçe ayrılmaması gibi nedenlerin öğretim tasarımcılarının yaşadığı zorluklar olduğu belirtilmiştir. Öğretim tasarımcılarının birbirini desteklemesi, yeni teknolojiler, alanın gelişmeleri ve en iyi örnekler üzerinde fikir birliği ve tartışma yapabilmeleri için uygulama toplulukları oluşturulması önerilmiştir.

Sharif ve Gisbert (2015), çalışmalarında öğretim tasarımı sürecini ve alınan kararları etkileyen birçok faktör olduğunu, bu faktörlerden bir tanesinin de kültür olduğunu belirtmişlerdir. Kültürün çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanması süreci üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Kanada ve İspanya’da çalışan öğretim tasarımcılarına Quality Matters rubriğine dayanarak oluşturulan çevrimiçi anket uygulanmıştır. Kültür, geçmiş ve inançların öğretim tasarımı sürecini etkilediğine dair birçok çalışma olsa da bu çalışmada kültürel farklılıkların çevrimiçi kurs tasarımı ve uygulamalarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel farklılıklara rağmen Kanada ve İspanya’da çalışan öğretim tasarımcıları kaliteli çevrimiçi öğrenme ortamları geliştirmek için aynı özellikleri önemli görmüş ve uygulamalarında bunlara dikkat etmiştir. Bunun yanında Kanada’daki tasarımcıların İspanya’dakiler göre daha fazla öğrenci destek stratejilerine odaklandıkları sonucuna varılmıştır.

Sugar ve Moore, (2015), çalışmalarında bir öğretim tasarımcısının faaliyetlerini, rollerini ve müşterileriyle olan işbirliği becerilerini bir yıllık süre içerisinde incelemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması yaklaşımıyla bir öğretim tasarımcısının günlük çalışmaları hakkında daha fazla bilgi toplamak hedeflenmiştir. Veriler Amerika’da bulunan bir devlet üniversitesinin öğretim desteği ekibinde çalışan 6 yıldan fazla deneyime sahip bir öğretim tasarımcısının günlük çalışmalarını not ettiği günlük ve yedi kez yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğretim tasarımcısının faaliyetleri tasarım, destek, üretim ve kimliksiz olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Tasarım faaliyetleri e-öğrenme projeleri, powerpoint sunumları, sosyal medya faaliyetleri ve web seminerlerini içermektedir. Destek faaliyetleri tasarım faaliyetlerinin her aşamasında tam zamanında destek sağlamayı kapsamaktadır. Yapım faaliyetleri ses, görüntü, video medyası gibi faaliyetleri içerirken kimlik dışı faaliyetler mesleki gelişim, idari işler, toplantılara katılma faaliyetlerini

içermektedir. Bu faaliyetler içerisinde öğretim tasarımcısı vaktinin çoğunu destek faaliyetlerinde kullanmaktadır. Öğretim tasarımcısının tüm faaliyetleri üstlendiği mimar, mühendis, usta, sanatçı, tasarımcı, danışman, eğitici ve içerik üreticisi rollerine dayandırılmıştır.

Kumar ve Ritzhaupt (2017), çalışmalarında yükseköğretimde artan çevrimiçi kurs ve program talepleri bağlamında yükseköğretimde çalışan öğretim tasarımcılarının gerçekte ne yaptıklarına odaklanmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan sekiz öğretim tasarımcısıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Yüksek öğretimde çalışan tasarımcıların ders tasarımı, öğretim üyelerini çevrimiçi ders verme sürecinde destekleme ve atölye çalışmaları yapma, proje yönetimi, kurs geliştirme gibi farklı rollerine ulaşılmıştır. Öğretim tasarımcıları teknoloji desteği ile öğrenme öğretmenin iyileştirilmesinde geniş bir sorumluluk yelpazesine sahiptir. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olurken fakültenin de öğretmesine yardımcı olmaktadır. Öğretim tasarımcılarının ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler: öğretim tasarımı ve öğrenme teorileri bilgisi, öğretme ve iletişim becerileri, zaman yönetimi, problem çözme becerisi, proje yönetimi ile tüm bu teknik beceriler kadar önemli olan öğrenmeye olan istekliliktir.

Raynis (2018), araştırmasında kurumsal, devlet/askeri, sağlık, yükseköğretim ve kâr amacı gütmeyen sektörlerdeki öğretim tasarımcılarının temel sorumluluklarını ve niteliklerini iş ilanı analiziyle belirlemeyi amaçlamıştır. 93 iş ilanının %90'ında veya daha fazlasında bir öğretim tasarımcısından tüm sektörlerde tasarım ve geliştirme, deneyim, iletişim ve iş birliği ile ölçme ve değerlendirme kategorilerinde sorumluluklar beklenmektedir. Bu sorumlukları takiben teknik beceriler, eğitim, proje yönetimi, öğrenme şekli ve ortamı, bilgi, araştırma öğretim/eğitim/koçluk/mentorluk/kolaylık kategorilerinde de değişen oranlarda sorumluluklar beklenmektedir. Çalışmanın bulguları sektörlere göre öne çıkan sorumluluk alanlarını ve gereken becerileri de ortaya koymuştur. Kurumsal ortamlar daha çok tasarım ve geliştirme, deneyim ve ölçme-değerlendirme sorumluluklarına vurgu yaparken yükseköğretim sektöründe eğitim, teknik beceriler ile iletişim ve iş birliği sorumlulukları öne çıkmaktadır.

Xie, Gulinna, Rice ve Griswold (2021) COVID 19 küresel salgınında yükseköğretim kurumlarında yürütülen acil durum uzaktan öğretim süreci ve sonrasında öğretim tasarımcılarının öğretim elemanlarına sağlayabileceği mesleki öğrenme deneyimleri hakkında değişen düşüncelerini araştırmak amacı ile nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla dört üniversiteden altı öğretim tasarımcısı iki odak grup görüşmesi gerçekleştirmişlerdir. Tematik analiz yöntemi ile verileri çözümlenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretim tasarımlarının salgın ile öğreneni izole edici niteliğinin öğrenme topluluğuna dönüştüren yapısı olması gerektiği belirtilmiştir. Diğer taraftan öğretim materyali kavramından çok açık erişimli derslerin ön plana çıktığı belirtilmiştir. Öğretimi sunmanın tek modlu yollarından çok modlu strateji alternatiflerinin olduğunun bildiği bir sürece girildiği, öğrenenlerin okuması, ders anlatımını dinlemesi daha sonra performans testi alması gibi aktivitelerden işbirliği ve etkileşime dayalı aktivitelerin yer aldığı öğrenmenin değerlendirme sürecine de yayıldığı aktivitelere dönüştüğü ortaya çıkmıştır. Diğer bir sonucu ise öğretim tasarımcılarının farklı öğretme yollarını metotlarını araştırması gerektiği belirtilmektedir.

Xie, Gulinna ve Rice (2021), öğretim tasarımcılarının COVID 19 küresel salgını sırasında rol ve sorumluluklarındaki ani değişimlerine ilişkin algılarını belirlemek amacı ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapan sekiz öğretim tasarımcısı ile görüşmeler yapmışlardır. Görüşmeler SWOT analizi yapısına uygun bir şekilde COVID 19 sürecinin öğretim tasarımcılarına göre güçlü ve zayıf yanlarını, oluşturduğu fırsat ve tehditleri ortaya çıkaracak şekilde gerçekleştirilmiştir. Buna göre COVID 19 küresel salgınında öğretim tasarımcılarının öncelikli olarak eğildikleri konuların başında öğrenme kaynaklarının bulunması ve öğretim elemanlarına dağıtılması geldiği belirtilmektedir. Arkasından öğretim elemanlarının acil durum uzaktan eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gelmektedir. Küresel salgının ilk şokunun ardından ise öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeyi rahatlıkla kullanmalarına yönelik çalıştaylar ve webinarların düzenlendiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretim tasarımcıları küresel salgın döneminde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme yeterliklerini arttırmaya yönelik roller üstlendikleri görülmektedir. Bu bakımdan öğretim elemanı ve öğretim tasarımcısı arasındaki iletişimin güçlü olması gerektiği belirtilmektedir.

North, Shortt, Bowman ve Akinkuolie (2021), çalışmalarında öğretim tasarımı gerektiren rollerin birçok sektörde yer alması ve iş sorumluluklarının değişmesi dolayısıyla işverenler açısından en çok hangi becerilerin beklendiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç kapsamında iş ilanları Yetenek Geliştirme Derneği'nin öğretim tasarımcıları için geliştirdiği Yetenek Geliştirme Modeli'nde yer alan 23 yeterliliğe göre analiz edilmiştir. 100 iş ilanının analiz verilerine göre tespit edilen yüksek frekanslı beş yetenek alanı: öğretim tasarımı, eğitim verme ve kolaylaştırma, teknoloji uygulamaları, iletişim ve iş birliği ile liderlik olmuştur. İş ilanlarında yetenek geliştirme modeline göre en az tespit edilen üç yetenek ise ilginç bir şekilde bilgi yönetimi, hayat boyu öğrenme ve iş öngörüsü olmuştur. Araştırmanın bulgularına göre kurumsal ortamlardaki çoğu iş, öğretim tasarımcısından lisans düzeyinde eğitim gerektirirken çok az iş yüksek lisans ve üzeri eğitim gerektirmektedir. Aksine yükseköğretim ortamları öğretim tasarımcılarından beklenenden daha fazla iş yüksek lisans ve üstü eğitim gerektirirken beklenenden daha az iş lisans düzeyi eğitim gerektirmektedir.

Giacumo ve Breman (2021), çeşitli kurumsal bağlamlarda işyerinde öğrenme ve performans iyileştirme girişimlerini desteklemek için öğretim tasarımcıları tarafından en sık kullanılan modelleri, çerçeveleri, taksonomileri ve yaklaşımları belirlemek için üç aşamalı (geliştirme, test etme ve uygulama) bir anket araştırması gerçekleştirmişlerdir. Öğretim tasarımı, e-öğrenme ve performans geliştirme projeleri üzerinde çalışan toplam 199 profesyonel ankete yanıt vermiştir. Katılımcılar öğretimsel ve öğretimsel olmayan öğrenme müdahalelerini, performans iyileştirme müdahalelerini ve proje çalışmalarını bilgilendirmek için kullandıkları modelleri paylaşmışlardır. Araştırma bulguları farklı sektörlerde çalışan öğretim tasarımcıları tarafından en yaygın kullanılan öğretim tasarımı ve performans iyileştirme ile ilgili modellerin şunları içerdiğini göstermektedir: ADDIE, performans boşluğu analizi, Kirkpatrick'in değerlendirme modeli, Agile modeli, hızlı prototipleme modeli, Merrill'in öğrenme ilkeleri, davranış mühendisliği modeli (BEM), bilişsel yük modeli, ISPI'nin insan performansı teknolojisi (HPT) süreç modeli ve CADDIE (Cyclic ADDIE). Araştırma, farklı işyeri bağlamlarında çeşitli teorik modeller için farklı benimseme oranlarına ilişkin ampirik kanıtlar sunmaktadır.

İlgili alanyazın üretim tasarımcılarının çok çeşitli iş rolleri, unvanları ve sorumlulukları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu rol ve sorumlulukların çalışılan sektör, kurum kültürü, üstlenilen görev ve sahip olunan yetkinliklere göre oldukça bağlımsal olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yıllar içerisinde üretim tasarımcılarının rol ve sorumlulukları değişmektedir (Wang ve diğerleri, 2021). Araştırmaların bir kısmı üretim tasarımcılarının çalışma ortamlarındaki mesleki rollerine odaklanırken (Cox ve Osguthorpe, 2003; Gibby ve diğerleri, 2002; Kumar ve Ritzhaupt, 2017; North ve diğerleri, 2021; Raynis, 2018; Schwier ve Wilson, 2010; Sharif ve Cho, 2015; Sugar ve Betrus, 2002; Sugar ve Moore, 2015; Xie, Gulinna ve Rice, 2021) bir kısmı üretim tasarımcılığının sosyo kültürel rollerine odaklanmaktadır (Campbell ve diğerleri, 2005, 2009a; Campbell, Schwier ve Kenny, 2015; Inouye ve diğerleri, 2005; Kenny ve diğerleri, 2005; Yusop ve Correia, 2012, 2014). Üretim tasarımcılarının rolleri ve sorumluluklarıyla ilgili ulusal alanyazında çalışmaya rastlanılamamıştır.

2.3.2. Üretim Tasarımcısının Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Moallem (1995) retim tasarımı ve teknolojileri mezunları için gerekli olan bilgi ve beceri alanlarını 150 iş ilanını içerik analiziyle betimlemeye çalışmıştır. Üç kategoriye (işletme/sanayi, niversite/yüksekokul/okul bölgesi, kamu/ordu) ayırdığı iş ilanlarının analizlerinden elde edilen bulgulara göre farklı kurumlarda çalışan üretim teknolojisi uzmanlarından farklı bilgi ve beceri alanları beklenmektedir. Yükseköğretim, işletme ve endüstri alanında temel teorik becerilerin geçerliliği devam etse de teknoloji kullanma becerisinin de önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek lisans ve doktora mezunu üretim teknoloji uzmanlarından beklenen becerilerde de birtakım farklılıklar belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunlarından üretim tasarımı ve geliştirme ile proje yönetiminde yetkin olmaları beklenirken doktora mezunlarından araştırma yapma, üretim ve teklif yazma gibi yetkinlikler beklenmektedir. Ayrıca sözlü- yazılı iletişim ile liderlik ve proje yönetim becerileri üretim teknolojileri uzmanlarından beklenen önemli beceriler içerisinde yer almıştır.

Tennyson (2001), yaptığı araştırma ile üretim teknolojisi uzmanından beklenen temel yetkinlikleri belirlemeye çalışmıştır. Oldukça karmaşık öğrenme ve performans problemlerinin zm ve üretimin geliştirilmesi sürecinde üretim teknoloji uzmanlarının

sahip olması gereken temel yetkinlikleri eğitim temelleri, öğretim sistemleri geliştirme metodolojisi ve öğretim geliştirme süreci olarak gruplandırmıştır. Bu üç alandaki yeterliklere sahip olma durumlarına göre öğretim teknolojilerini acemi, çırak ve uzman olarak tanımlamaktadır. Öğrenme felsefesi, öğrenme teorisi ve öğretim teorisi ile ilgili temel bilgileri barındıran eğitsel yeterliklerin önemli olduğunu vurgulayarak bir öğretim teknologunun öğretim tasarımı sürecinde vereceği kararlarda bu bilgilerin etkili olduğu kadar kaliteli öğrenme ortamları geliştirilmesinde en önemli değişken olduğunu belirtmektedir. Öğretim sistemleri geliştirme metodolojilerindeki yetkinlikler içerisinde ise öğretim ilkelerini uygulama becerilerinin (değerlendirme, tasarım, üretim, uygulama ve bakım) yer aldığını belirtmektedir. Üçüncü yetkinlik alanı olarak öğretim geliştirme süreci becerileri ile öğretim teknologunun sahip olduğu temel bilgi ve metodolojik bilgileri gerçek dünya problemlerinin çözümünde uygulama deneyimi olarak ifade etmektedir. Karmaşık sorunları ve ihtiyaçları analiz ederek etkili çözümler sunabilen uzman öğretim teknolojilerini çıraklardan ayıran yetkinlikler bu alandaki yetkinlikler olarak belirtilmiştir.

Şumuer, Kurşun ve Çağiltay (2006), çalışmalarında işverenlerin öğretim tasarımı ve teknoloji uzmanlarından bekledikleri yetkinlikleri belirlemek amacıyla kurumsal ve akademik ortamlarda sahip olmaları gereken yetkinliklerin bir göstergesi olan iş ilanlarına odaklanmışlardır. İş ilanları içeren üç farklı web sitesi incelenerek 101 ilan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, öğretim teknolojileri ve tasarımcıları için istenen yetkinlikler kurumsal ve akademik ortamlar için ortaya konulmuştur. Öğretim teknolojilerinin hem kurumsal hem de akademik alanda sahip oldukları yetkinlikler dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar *mesleki temeller*, *eğitim temelleri*, *teknik temeller* ve *öğretim teknolojisi temelleridir*. Yetkinlikler akademik ve kurumsal ortamlar için ayrı ayrı ele alınarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Mesleki temeller açısından hem akademik hem kurumsal ortamlarda iletişim becerileri, işbirliği içerisinde çalışma ve proje yönetimi gibi beceriler işverenler tarafından beklenen ortak beceriler olmuştur. Eğitim temelleri açısından her iki ortamda da öğretim tasarımı, öğrenme ilke ve teorileri ve e-öğrenme teknikleri ile ilgili temel bilgiler öğretim teknolojilerinden beklenirken akademik ortamların öğretim teknolojilerinden araştırma çalışmaları yayınlama, öğretim ve yürütme için daha fazla deneyimi vurgulamıştır. Kurumsal ortamlar ise eğitim programı ve içerik geliştirme yetkinliğine daha fazla vurgu yapmıştır. Her iki alan için de teknik temeller talep edilirken akademik ortamlar için görüntü düzenleme araçlarındaki yetkinlikler daha fazla talep edilen

yetkinlik olmuştur. Öğretim teknolojileri temelleri açısından her iki alanda da öğretim tasarımı ve teknolojileri süreci ile ilgili yetkinlik beklenirken akademik ortamlar hizmetiçi eğitim sürecinde teknolojinin eğitime entegrasyonunu vurgularken kurumsal ortamlar daha çok eğitim programları geliştirme, sunma ve hikâye tahtaları (storyboard) geliştirmeyi vurgulamıştır.

Sugar ve diğerleri (2007), çalışmalarında öğretim tasarımı ve teknoloji uzmanlarının multimedya üretim yeterliklerini ve becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda işverenlere öğretim tasarımı ve teknoloji uzmanlarının iş yerinde başarılı olmaları için özellikle multimedya üretimi sürecinde hangi beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerektiği sorulmuştur. Veri toplama aracı olarak iki yılda bir yapılan farklı alanlara (çalışma ortamı, kurum içindeki rol, eğitim seviyesi ve deneyim, dağıtım sistem türü, yazma uygulamaları, sıklıkla kullanılan etkileşimli medya özellikleri, gelen çalışmalar için yazma becerileri) odaklanan 14 soruluk çevrimiçi anket kullanılmıştır. Ankete katılan 36 öğretim tasarımcısının yanıtlarındaki eğilimlerin örneğin en çok benimsenen uygulama geliştirme uygulamasının Flash ve Dreamweaver olarak öne çıkmasının öğretim tasarımı ve teknolojisi yetiştiren akademik kurumların müfredat geliştirmesine katkı sunacağı düşünülmüştür.

Izmirli ve Kurt (2009), yaptıkları alanyazın taraması ile öğretim tasarımı uzmanlarının yetkinliklerini üç başlık altında gruplandırmışlardır: eğitsel, sosyal ve teknolojik yeterlikler. Sosyal yetkinlikler işbirlikli çalışma, kurum içi ve kurum dışı iletişim kurma ve planlama becerilerini içermektedir. Eğitsel yetkinlikler altında çocuk ve yetişkin eğitimi için öğrenme psikolojisi bilgisi, öğretim tasarımı, danışmanlık ve teknoloji entegrasyonu becerileri sıralanmıştır. Teknolojik yeterlikler ise donanım, yazılım ve sanal ortam becerilerini kapsamaktadır.

Dicks ve Ives, (2009), çalışmalarında çoğunlukla müşterilerle çalışan 8 öğretim tasarımcısının iletişim sürecinde kullandıkları becerileri araştırmışlardır. Öğretim tasarımcıları etkili öğretim ve materyal geliştirme sürecinde mümkün olduğunca bilgi toplamak için konu uzmanlarının zihninden geçenleri ve öğrenenlerin bakış açılarını anlamaya ihtiyaçları duyarlar. Bu çalışma öğretim tasarımcılarının etkili öğretim tasarlama sürecinde konu uzmanları ve öğrenenlerle yaptıkları iş birliği sırasında kullandıkları bir

takım sosyal ve bilişsel becerileri ortaya koymuştur. Mevcut öğretim tasarımı modellerinin hiçbirinde açıkça belirtilmeyen bu beceriler “yumuşak beceriler” olarak nitelendirilmiş ve öğretim tasarımcılarının pedagojik bir “vicdan” olarak hareket etmelerini sağlayan araçlar olarak görülmüştür.

Sugar, Hoard, Brown ve Daniels (2012), çalışmalarında kurumsal ve yükseköğretim ortamlarında öğretim tasarımı ve teknolojileri mezunlarının multimedya üretim yetkinliklerini belirlemek amacıyla yedi aylık bir zaman dilimindeki iş ilanlarını analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda iş ilanlarında öğretim tasarımı/ADDIE, işbirliği, e-öğrenme, iletişim ve değerlendirme becerilerinin sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Medya üretim becerilerine odaklanıldığında ise e-öğrenme tasarım becerisi dikkat çekmiştir. İş ilanlarının %80’inden fazlasında en az bir medya üretim yetkinliği ve bir öğretim tasarımı yetkinliğinin yer alması bu iki yetkinlik arasında yakın ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ortama göre öğretim tasarımcılarından beklenen beceriler de farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kurumsal ortamlara özgü yazılım araçları ile yükseköğretime özgü yazılım araçlarında farklılıkları ortaya koymuşlardır. Ayrıca medya üretim harici yetkinlikleri açısından yükseköğretimde işbirliği becerileri ön plana çıkarken kurumsal ortamlarda yetişkin öğrenme teori bilgisi ön plana çıkmıştır. İşlerde listelenen işbirliği becerilerinin yaygın olması öğretim tasarımı ve teknolojileri uzmanlarının bir ekip içinde diğerleriyle başarılı bir işbirliği yapmasının esas olduğunu göstermektedir. Öğretim tasarımı ve teknoloji öğrencileri ile uzmanları arasında işbirliği becerisinin nasıl geliştirileceği konusunun düşünülmesi önerilmiştir.

Williams van Rooij (2013), çalışmasında öğretim tasarımcısının üstlendiği proje yöneticisi rolüne odaklanarak işverenlerin proje yöneticilerinden beklediği beceri ve yetenekleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında Delphi yöntemiyle öğretim tasarımı proje yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler belirlenerek IBSTPI, ISPI, ASTD ve PMI yeterlilik standartları ile eşleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre proje yönetimi yeterliklerinin ilk sıralarında “insan yönetimi” becerileri yer almıştır. Bu beceriler müşterileri ve ekip üyelerini dinleme yeteneği ile çeşitli ekipler ve kilit paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeyi içermektedir. Sonuçlar başarılı bir proje yönetiminin süreç yönetiminden çok iletişim yönetimiyle eş tutulduğunu ortaya koymuştur.

Kang ve Ritzhaupt (2015), gerçekleştirdikleri çalışmada mevcut iş ilanlarında yer alan eğitim teknolojisi uzmanı pozisyonu için belirlenen bilgi, beceri ve yetenek ifadelerini analiz etmişlerdir. 400 iş ilanında yer alan 150 ifade kapsamında 81 bilgi, 42 beceri, 51 yetenek ifadesi yaygın olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bilgi alanında en fazla öğretim tasarımı modelleri ve ilkeleri bilgisi, sonrasında kelime işlem (%55), sunum (%39,25), elektronik tablo (%35,5) yazılım bilgisi yer almaktadır. Araştırmacılara göre iş ilanlarında yer almayan veya önemli olarak işaretlenmeyen çevrimiçi öğrenme-öğretme sistemleri (ÖYS), e-öğrenme geliştirme ve değerlendirme sistemleri, proje yönetimi ilkeleri, müşteri hizmetleri, telif hakkı yasaları gibi yetkinlikler de oldukça önemlidir. İş ilanlarındaki beceri alanında en sık karşılaşılan yetkinliklerin sözlü ve yazılı iletişim becerisi (%97,25), işbirliği becerisi (%94), kişilerarası iletişim becerisi (%87,5), müşteri hizmetleri becerisi (%42,5), organizasyon becerileri (%40) ve liderlik becerileri (%36,5) içinde yer aldığı “yumuşak beceriler” olduğu görülmüştür. Nispeten daha düşük ama yine de %10’dan daha fazla bir oranda yazılım becerisi, web geliştirme becerisi ve grafik tasarım becerisi gibi zor becerilerin de iş ilanlarında yer aldığı görülmüştür. Yetenek alanında eğitim teknolojisi uzmanlarından beklenen yetkinlikler farklı ekip üyeleriyle işbirliği yapabilme (%92,25) ve başkalarıyla iyi çalışabilme (%75) olarak görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretim tasarımı becerileri alandaki profesyonellerin ayırt edici özelliği olurken proje yönetimi, iş birliğine dayalı çalışma ve yumuşak becerileri geliştirme konusunda akademik programların ve profesyonellerin güncel olmaları gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Klein ve Kelly, (2018), çalışmalarında öğretim tasarımcılarından beklenen becerileri iş verenlerin bakış açısıyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda beş yıldan fazla deneyime sahip, öğretim tasarımcılarının işe alınması sürecinde aktif görev alan, tasarım projelerinde liderlik yapan, farklı sektörlerde çalışan 20 proje yöneticisiyle görüşme yapılmış ve 393 iş ilanı analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar alanyazında yer alan farklı rollerdeki öğretim tasarımcılarının yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaları ve mesleki kuruluşların oluşturduğu standartları sentezleyerek yeterlikleri beş ana kategoride sınıflandırmışlardır. Bu kategoriler (1) *öğretim tasarımı*, (2) *öğretim teknolojileri*, (3) *yönetim*, (4) *iletişim ve kişiler arası beceriler* ve (5) *diğer temel beceri yeterlikleridir*. Hem iş ilanları hem de işverenler açısından öğretim tasarımcılarından en sık beklenen yetkinliğin paydaşlar, konu uzmanları ve ekip arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışma olduğu

görülmüştür. Öğretim tasarımı kategorisi içerisinde ADDIE prosedürlerini kullanma becerisinin özellikle analiz ve tasarımla ilgili yetkinliklerin, öğretim teknolojileri kategorisinde e-öğrenme yazılım bilgi ve deneyimin ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca sektörel farklılıklar bağlamında yükseköğretim ortamlarında öğretim teknolojileri yetkinlikleri ön plana çıkarken iş-endüstri, danışmanlık ve sağlık sektörlerinde öğretim tasarımı becerilerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yeni mezun öğretim tasarımcılarından beş alandaki tüm yetkinlikler beklenirken uzman öğretim tasarımcılarından özellikle *yönetim, iletişim ve kişiler arası becerilerde* yüksek yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir. Bulgular işletme ve endüstrinin öğretim tasarımcılarının en sık görev aldığı sektör olmakla beraber yükseköğretim, danışmanlık ve sağlık hizmetleri alanlarında da çalıştıklarını ortaya koymuştur.

Chartier (2021) Öğretim tasarımı uzmanlığını ve uzman performansını tanımlamak amacı ile sistematik tarama çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında öğretim tasarımcılarının uzmanlığını tanımlayan 25 yılı içeren 22 çalışma incelenmiştir. Araştırma bulgularında araştırmaların büyük çoğunluğu öğretim tasarımcısını karmaşık ya da yarı yapılandırılmış öğretimsel problemlerin çözücüsü olarak konumlandığı belirtilmektedir. Buna göre öğretim tasarımcısı uzmanlarında bulunması gereken özellikleri öğretim tasarımına yönelik bilgi, beceri ve eğilimler olmak üzere üç alanda sınıflandırmışlardır. Öğretim tasarımı bilgileri alanını öğrenme ve öğretme kuramları, öğretim tasarımı modelleri ve süreçleri, öğretim tasarımı kuramları ve gelişen öğretim teknolojileri hakkında yeterlik sahibi olmak olarak tanımlandığı görülmüştür. Öğretim tasarımı becerilerinin ise öğretim probleminin analizi ve tanımlanması, probleme yönelik çözümlerin tasarımı, yönetimi gibi öğretim tasarımı görevlerinin nitelikli olarak tamamlama becerileri olarak öne çıkmaktadır. Uyarlanabilirlik, farkındalık, esneklik, niyetlilik ve açıklık gibi özellikler öğretim tasarımcılarının eğilimlerini etkileyen özellikler arasındadır. Sonuç olarak kaliteli bir tasarım sürecinin tutarlı sonuçlar elde etmesinde öğretim tasarımcısının sahip olduğu bilgi, beceri ve eğilimlerin bütünleştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Wang, Chen, Ritzhaupt ve Martin (2021), öğretim tasarımcılarının beklentilerinin ve iş rollerinin yıllar içinde değiştiğini belirterek çalışmalarında öğretim tasarımı profesyonel yeterlilikleri için iş ilanı analizi yapmışlardır. Önceki araştırmalara ve mevcut iş ortamlarındaki beklentilere dayanarak öğretim tasarımı profesyonelleri yeterliliklerini

incelemeye devam eden bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Karma yöntem kullanılan çalışmada veriler iş ilanlarından, anketler, Delphi yöntemi, iş yerinde görüşmeler ve gözlemler de dahil olmak üzere çeşitli tekniklerle elde edilmiştir. Öğretim tasarımı yeterliklerini farklı perspektiflerden inceleme olanağı sunan bu metodolojiler içerisindeki iş ilanı analizi yöntemi temel mesleki yeterlikleri belirlemek için yaygın ve güçlü olarak kullanılan yaklaşımlardan biri olarak sunulmuştur. İş ilanlarıyla elde edilen veriler dönemsel olsa da elde edilen bulgular mesleki yeterliğin gelecekteki eğilimlerini ortaya çıkarabileceği belirtilmiştir. Çalışmada iş ilanı analizine rehberlik etmesi amacıyla 2007 AECT tanımından esinlenen Ritzhaupt ve diğerleri tarafından geliştirilen bilgi, beceri ve yetenekler alanındaki yetkinliklere kavramsal bir çerçeve kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretim tasarımcılarının sahip olması gereken yeterlikler bilgi, beceri ve yetenek kategorilerinde listelenmiştir. Öğretim tasarımı işlerinin çoğunluğunun Profesyonel, Bilimsel ve Teknik Hizmetler, Eğitim Hizmetleri ile Sağlık ve Sosyal Yardım alanlarında gerçekleştirildiği görülmüştür.

Yeterliklerle ilgili yapılan çalışmalar farklı sektörel ortamların öğretim tasarımcılarından beklediği beklentilerin ve öne çıkan yetkinliklerin değiştiğini göstermektedir (Klein ve Kelly, 2018; Moallem, 1995; Raynis, 2018; Sugar ve diğerleri, 2012; Sumuer ve diğerleri, 2006). Kurumsal sektörlerde daha çok öğretim tasarımı becerileri (yetişkin öğrenme teorileri, ADDIE prosedürleri vs.) ön plana çıkarken yükseköğretim ortamlarında öğretim teknolojileri (e-öğrenme, teknoloji entegrasyonu vb.) ilgili yetkinlikler ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında sektör ayrımı olmadan iletişim ve işbirliği ile proje yönetimi becerileri de öğretim tasarımcılarının sahip olması gereken yetkinlikler arasında yer almaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ /MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma süreci hakkında bilgi verilecektir. Araştırma sürecinde benimsenen araştırma yaklaşımı, deseni ve modeli açıklanacaktır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretim teknolojilerinin değişken ve gelişime açık yapısı zaman içerisinde barındırdığı kavram, olgu ve deneyimlerde değişimlere neden olmaktadır (Cilesiz, 2011; Gedik, 2016). Bu değişimlerin dengelenmesi, olgusal ve kavramsal karmaşıklığın giderilmesi amacıyla belirli aralıklarla bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Kumar ve Ritzhaupt, 2017; Wang ve diğerleri, 2021). Bu çalışmada öğretim tasarımcılarının rolü üzerinden öğretim tasarımcılığı olgusunun derinlemesine analizi yapılarak öğretim tasarımcılığa yönelik bilincin arttırılması ve rollerine ilişkin belirsizliğin giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda “öğretim tasarımcılığı” olgusu üzerinde anlam karmaşıklığına yol açan “Öğretim tasarımcısı ne yapar? ve Üstlendikleri roller nelerdir?” sorularının yanıtları aranacaktır. Bu nedenle bu çalışma nitel yaklaşımlardan olgubilim araştırmasında desenlenmiştir.

Olgubilim araştırması temelleri varoluşçu yaklaşıma dayanan olgubilim (fenomenoloji) akımına dayanmaktadır. Olgubilim araştırması, dünya ve insan deneyimleriyle ilgili olarak nesnelere doğası, anlamı ve yapısını anlamak bir olguyu deneyimleyen kişilerin deneyimlerini anlamak ve açıklamak için kullanılır (Patton, 2014). Bu yöntem, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve betimlemesine odaklanır (H. Şimşek ve Yıldırım, 2016). Diğer bir deyişle olgubilim araştırmasında odak nokta bireylerin olguya yönelik deneyimlerini nasıl yorumladığını anlamaktır. Bu yönüyle olgubilim araştırmalarında araştırmacının konumuna göre iki yöntemden bahsedilir

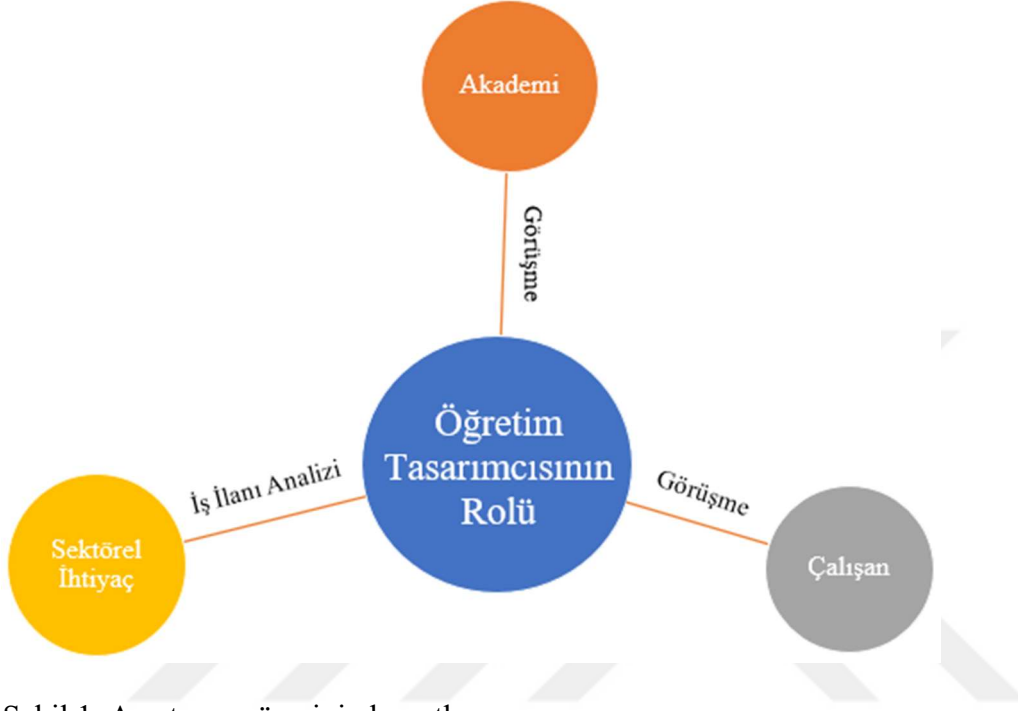
(Cresswell, 2014). Bunlardan birincisi Hermenötik (yorumlayıcı) olgubilim diğeri ise, Ampirik (tanımlayıcı) olgubilim olarak adlandırılır.

Yorumlayıcı olgubilim araştırmaları Van Manen, (2014)' e göre yaşanmış olaylara ve deneyimlere karşı araştırmacının kendi yorumlarını katmasını da içermektedir. Tanımlayıcı olgubilim araştırmalarında ise katılımcıların deneyimlerini bir nevi parantez içerisine alıp araştırmacının önyargı ve yorumlarını araştırma dışında bırakması söz konusudur (Moran, 2000; Sokolowski, 1999). Bu bağlamda olgubilim araştırmalarını aşağıdaki özellikler ile niteleyebiliriz.

- Olgubilim araştırması, bir fenomeni deneyimleyen kişilerin deneyimlerine odaklanır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini anlamak ve açıklamak için çalışırlar (Moran, 2000; Sokolowski, 1999; Van Manen, 2014).
- Olgubilim araştırması, fenomeni tanımlamak ve açıklamak için yada anlam karmaşasını gidermek için (Cilesiz, 2011; Gedik, 2016) kullanılır.
- Tanımlayıcı Olgubilim araştırması, önyargısız olma ilkesine dayanır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerine saygı duyup, onların görüşlerini önemserler. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini betimler ve çıkarımlar yapmazlar (Cresswell, 2014).
- Yorumlayıcı Olgubilim araştırması, katılımcıların deneyimlerini anlamak için öznel verilere dayanır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini yorumlamak için kendi öznel yargılarına başvururlar (Sokolowski, 1999; Van Manen, 2014).
- Olgubilim araştırması süreci, problem durumuna konu olan olgu, kavram yada olayların niteliğine göre; katılımcıların deneyimleri hakkında az ama derinlemesine verilerin toplanmasına (Patton, 2014; Van Manen, 2014) ya da olguyu tanımlayan paydaşlardan veri toplanıp çeşitleme yapılmasına (şimşek ve Yıldırım, 2016) göre değışkenlik gösterebilir.
- Olgubilim araştırması, teorik bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacıların bir fenomeni anlamak ve açıklamak için teorik bir çerçeve oluşturmasına olanak tanır.

Bu araştırmada öğretim tasarımcılığının ve öğretim tasarımcısı olarak görev yapan kişilerin görev tanımları ve rolleri konusunda var olan karmaşıklığı ortadan kaldırılması

hedeflenmiştir. Bu noktada öğretim tasarımcılığı paydaşları olan akademisyen ve çalışanların görüşlerinin yanında iş ilanlarının analizi ile sektörde yer alan öğretim tasarımcısı ihtiyacı tanımlanarak öğretim tasarımcılığının güncel rolleri belirlenecektir. Araştırma sürecinin boyutları Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin boyutları

Buna göre araştırma üç boyutta gerçekleştirilecektir. Birinci boyutta öğretim tasarımcısı yetiştiren yükseköğretim programlarında öğretim tasarımı dersini vermiş akademisyenlerin görüşleri yer almaktadır. İkinci boyutta ise sektörde öğretim tasarımcısı olarak görev yapan çalışanların görüşleri yer almaktadır. Üçüncü boyutta ise sektörde yer alan öğretim tasarımcısı iş ilanlarının özellikleri yer almaktadır. Üç farklı boyutta yer alan çalışma grubuna ait özellikler çalışma grubu başlığı altında açıklanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde öğretim tasarımcısı yetiştiren akademisyenlerin ve öğretim tasarımcısı olarak görev yapan çalışanların bakış açısından öğretim tasarımcılığı rolüne ışık tutulacaktır.

3.2.1 Akademisyenler

Araştırma kapsamında görüşülecek akademisyenler öğretim tasarımı alanında gerçekleştirdikleri bilimsel çalışmalara, projelere ve yetiştirdikleri öğretim tasarımı uzmanlarına dikkat edilerek belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların öğretim tasarımı alanında çalışan ve lisans ya da lisansüstü düzeyde öğretim tasarımı dersi vermiş olma kriterleri aranmıştır. Kriterlere uyan 10 akademisyene görüşme talebini ileten e-posta gönderilmiştir. Olumlu yanıt veren altı akademisyen ile uygun tarihlerde çevrimiçi görüşme toplantısı planlanmıştır. Görüşme yapılan akademisyenlere ait bazı bilgiler *Tablo 4*'te görülmektedir.

Tablo 4

Akademisyen katılımcılar hakkındaki genel bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan	Doktora Mezuniyet	Bölüm	Üniversite
A1	Erkek	Prof. Dr.	Öğretim Tasarımı ve Teknolojisi	BÖTE	Bahçeşehir Üniversitesi
A2	Kadın	Prof. Dr.	Eğitim Teknolojisi	BÖTE	Gazi Üniversitesi
A3	Erkek	Doç. Dr.	İletişim Bilimleri	İletişim Tasarımı ve Yönetimi	Anadolu Üniversitesi
A4	Kadın	Prof. Dr.	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	BÖTE	Anadolu Üniversitesi
A5	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	BÖTE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
A6	Erkek	Prof. Dr.	Instructional Systems Technology	BÖTE	Gazi Üniversitesi

Buna göre görüşmelere dört farklı üniversiteden dört profesör, bir doçent ve bir Doktor Öğretim Üyesi unvanlı akademisyen katılmıştır. Katılımcıların üçü erkek üçü kadındır. Beş katılımcı çalıştığı kurumların Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Bir katılımcı ise İletişim Fakültesi İletişim Tasarımı Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

3.2.2 Çalışanlar

Araştırma kapsamında görüşme yapılacak öğretim tasarımcıları Türkiye sınırları içerisinde ve öğretim tasarımı alanında faaliyet gösteriyor olmalarına dikkat edilerek belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan öğretim tasarımcıları sosyal medya ve e-posta aracılığıyla ulaşılarak çalışmanın amacı ve görüşmenin kapsamı hakkında bilgi verilerek görüşme toplantısı talep edilmiştir. Görüşmeye olumlu dönüt veren katılımcılarla çevrimiçi (Zoom) platformda toplantılar gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretim tasarımcılarına ait bazı bilgiler *Tablo 5*'te verilmiştir.

Tablo 5

Görüşme yapılan öğretim tasarımı uzmanlarına ait bazı bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Deneyim (Yıl)	Sektör	Pozisyon	Lisans	Yüksek Lisans
Ç1	Erkek	43	8	Denizcilik	e-öğrenme geliştirici	İngilizce Öğrt.	-
Ç2	Erkek	38	15	Savunma Sanayi	Teknolog/ Takım Lideri	BÖTE	BÖTE
Ç3	Erkek	42	17	Kurumsal Gelişim	Yönetici/ Takım Lideri	Sosyoloji	Sosyoloji
Ç4	Erkek	34	10	Bankacılık	Eğitim ve Gelişim Teknolojileri Müdürü	Bankacılık	İşletme
Ç5	Erkek	35	6	Ürün Eğitimi	Yönetici/ Takım Lideri	Elektronik Öğrt.	BÖTE
Ç6	Kadın	37	16	Kurumsal Gelişim	Danışman/ Eğitmen	BÖTE	İnsan Kaynakları Yönetimi

Buna göre görüşme yapılan öğretim tasarımcılarının tamamı farklı sektörlerde çalışmaktadır. Görüşme yapılan uzmanların yaş ortalaması 38' dir. Uzmanların en düşüğü 6 en yükseği ise 17 yıl olmak üzere ortalama 12 yıllık deneyime sahiptir. Buna göre genellikle takım lideri ve danışman olarak görev yapmaktadırlar. Akademik olarak sadece 2 uzmanın BÖTE lisans mezunu olduğu, birisinin bu uzmanlardan olmakla birlikte 2 uzmanın Yüksek Lisansı BÖTE bölümü olduğu görülmektedir. Bu bakımdan uzmanların çoğu alaylı olarak tabir edilen bireysel çabalar ile bu sektörde yer aldığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında veri toplama süreci hakkında bilgiler verilecektir. Öncelikle veri toplama araçlarının geliştirilme süreci açıklanacaktır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan akademisyen ve öğretim tasarımı uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle görüşme formlar oluşturulmuştur. Görüşme formları oluşturma süreci;

1. Araştırmanın amacı ve araştırma soruları kapsamında görüşme soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen görüşme soruları alanyazın taramasına dayandırılarak hazırlanmıştır. Soruların açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcıyı yönlendirmeden yorumlanabilir özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Sorular oluşturulurken alanyazında Mueller ve diğerleri, (2022), Kumar ve Ritzhaupt, (2017), Liu, Jones ve Hemstreet, (1998), Sugar ve diğerleri, (2007) gibi çalışmalar referans alınmıştır.
2. Soru havuzu öğretim teknolojileri alanında 2 uzman ile tartışılmış araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda bazı sorular kapsam geçerliği nedeni ile görüşme formundan çıkartılmıştır.
3. Görüşme formunun son şekli dil ve anlatım yönünden incelenmek üzere Türkçe dil uzmanına gönderilmiştir.

4. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama için BÖTE anabilim dalında eğitim alan bir yüksek lisans öğrencisine gönderilmiş ve cevaplama istenmiştir. Aynı amaca hizmet eden birden fazla soru olması gibi fark edilen düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Görüşmeler

Araştırmacının Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir okulda öğretmen olması nedeni ile görüşmeler araştırmacının ve katılımcının uygun olduğu tarihlerde yapılmıştır. Araştırmacı hem akademisyen hem de ÖT uzmanları ile genellikle cuma günleri görüşme ayarlamıştır. Ancak bazı katılımcıların uygun olmaması nedeni ile akşam saatlerinde de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ait bazı bilgiler *Tablo 6*'da verilmiştir.

Tablo 6

Görüşmelere ait bazı bilgiler

Katılımcı	Platform	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk)	Döküm Sayfa Sayısı
A1	Zoom	17.03.2023	59	14
A2	Zoom	21.03.2023	30	8
A3	Zoom	17.03.2023	56	17
A4	MS Teams	20.03.2023	29	11
A5	Zoom	24.03.2023	19	8
A6	MS Teams	27.03.2023	42	13
Ç1	Zoom	24.03.2023	68	20
Ç2	Zoom	24.03.2023	21	11
Ç3	Zoom	31.03.2023	38	12
Ç4	Zoom	31.03.2023	22	8
Ç5	Zoom	27.03.2023	58	17
Ç6	Zoom	03.04.2023	29	10

İş İlanlarının Toplanması

Farklı akademik disiplinlerdeki temel mesleki yetkinlikleri belirlemek için kullanılan iş ilanı analizi güçlü bir teknik olarak yaygınlaşmaktadır (North ve diğerleri, 2021; Ritzhaupt ve Martin, 2014). Bu yaklaşımın avantajlarından birisi veri özellikleri düzeyinde, bir iş ilanının niteliksel yapısı, işverenlerin sınırlı bir alanda en çok ihtiyaç duyduğu becerileri sıralaması ile veri analizinde nitelikli ve erişimi kolay verinin sağlanmasıdır (Wang ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda iş ilanlarının bir nevi iş veren görüşlerine yönelik bakış sağladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretim tasarımcılarına yönelik sektörel ihtiyacın ortaya çıkarılması amacı ile iş ilanlarının analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Türkiye sınırları içerisinde yer alan işletmelerde personel istihdam edilmek üzere açılmış iş ilanları toplanmıştır. İş ilanları analizinin gerçekleştirilmesi sürecinde öncelikli olarak arama kriterleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın kapsamı nedeni ile Türkiye’ de faaliyet gösteren işletmelerin ilanları analiz edilmesi planlanmıştır. Bu bakımdan alanyazında en yaygın kullanılan öğretim tasarımcısı pozisyonlarına yönelik anahtar kelimeler üretilmiştir. İlgili taramaların gerçekleştirildiği anahtar kelimeler; Öğretim Tasarımı, Öğretim Tasarımcısı, Öğretim Teknoloğu, Öğretim Teknolojileri Uzmanı, Eğitim Teknolojileri Uzmanı, Eğitim Teknoloğu şeklindedir.

Bu nedenle Türkçe anahtar kelimeler ile Türkiye’ de faaliyet gösteren insan kaynakları sitelerinde arama yapılmıştır. Türkiye’ de yaygın olarak başvuru alan istihdam siteleri iş ilanları analizinde kullanılmıştır. Tarama yapılan siteler şu şekildedir:

- <https://www.yenibiris.com/>
- <https://www.kariyer.net/>
- <https://www.linkedin.com/jobs/>

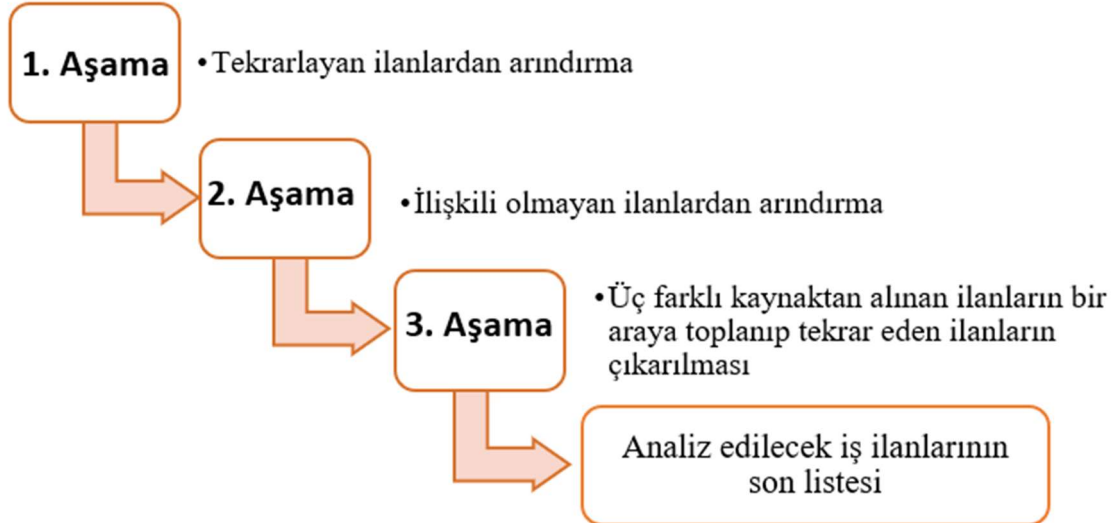
Araştırmanın amacı gereği mümkün olduğunca farklı ilana ulaşılması hedeflenmektedir. Bu nedenle 3 farklı tarihte aramalar gerçekleştirilmiştir. Arama yapılan tarihlere göre insan kaynakları sitesinde bulunan iş ilanı sayıları *Tablo 7*’de verilmiştir.

Tablo 7

Arama yapılan tarihlere göre insan kaynakları sitesinde bulunan iş ilanı sayıları

Arama Yapılan Tarih	Kariyer.net	LinkedIn	Yenibiriş	Toplam
23 Kasım 2022	58	60	204	322
02 Ocak 2023	79	57	225	361
25 Ocak 2023	231	82	266	579

Tablo 7'ye göre 23 Kasım 2023 tarihinde 3 kaynaktan toplam 322 iş ilanına ulaşılmıştır. 02 Ocak 2023 tarihinde ise 361, 25 Ocak tarihinde ise 579 ilana ulaşılmıştır. Buna göre 3 farklı tarihte toplam 1262 ilana ulaşılmıştır. Analiz edilecek ilanlara ulaşmak üzere toplanan ilanlar 3 aşamalı modelden geçirilmiştir. Toplanan ilanların incelendiği 3 aşamalı süreç Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Analiz edilecek iş ilanlarının belirlenmesi

Birinci Aşama (Tekrarlarda Arındırma): Toplanan ilanlar öncelikle toplandığı tarih kapsamında bir araya getirilmiştir. Birinci aşamada her bir tarihte toplanan ilanlardan tekrar eden ilanlar listeden çıkartılmıştır. Buna göre üç farklı tarihte toplanan 1262 ilandan tekrar eden ilanlar elendiğinde, 23 Kasım 2022 tarihinde 252 ilan, 02 Ocak 2023 tarihinde

236 ilan, 25 Ocak 2023 tarihinde ise 282 ilanının kaldığı görülmektedir. Bu durumda 3 farklı tarihte toplam 770 ilanının kaldığı görülmektedir.

İkinci Aşama (İlgili Olmayan İlanlardan Arındırma): İkinci aşamada ise ilan başlığı öğretim tasarımı ile ilgili olmayan ilanların elenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle 770 ilanının başlıkları incelenmiş ve “Satış Elemanı, Ürün Pazarlamacısı, Yazılımcı” gibi öğretim tasarımcılığı ile ilgisi bulunmayan ilanlar çıkartılmıştır. Bu aşamanın sonunda 3 farklı tarihte yapılan arama neticesinde öğretim tasarımcılığı konusunda 64 ilan kalmıştır.

Üçüncü Aşama (Analiz Edilecek Listeyi Oluşturma): Üçüncü ve son aşamada ise tekrardan ve ilgili olmayan ilanlardan arındırılmış 3 farklı tarihte yapılan ilan listesinin birleştirilmesi ile analize girecek olan ilanların tek liste haline getirilmesi işlemi yer almaktadır. Her aşamada gerçekleşen ilan sayılarının değişimi *Tablo 8*'de yer almaktadır.

Tablo 8

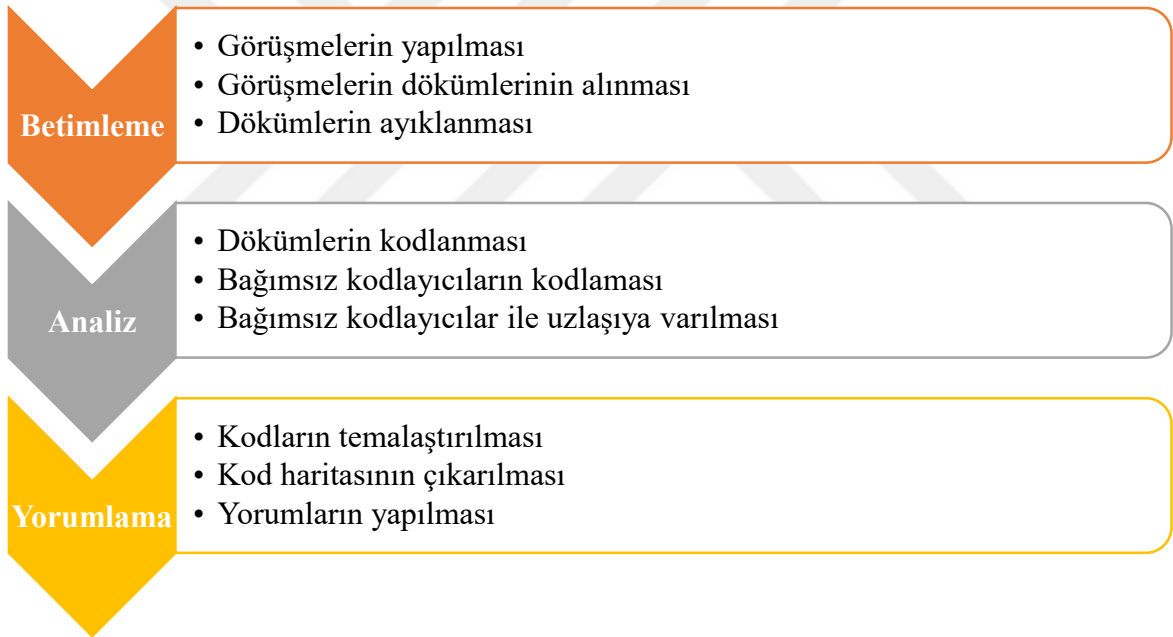
İş ilanları sayılarının aşamalara göre dağılımı

Arama Yapılan Tarih	Toplam İlan Sayısı	Tekrardan Arındırılmış İlan Sayısı	İlgili olan ilan sayısı	Tek listeye indirgenen İlan sayısı
23 Kasım 2022	322	252	21	
02 Ocak 2023	361	236	21	37
25 Ocak 2023	579	282	22	

Buna göre üç farklı tarihte üç farklı insan kaynakları sitesinden yapılan öğretim tasarımcısı iş ilanlarının toplanması süreci sonunda 37 farklı iş ilanı elde edilmiştir. Elde edilen ilanlar betimsel ve içeriksel yöntemler ile analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Şimşek ve Yıldırım (2016)'a göre nitel veri analizini genel olarak betimleme, analiz ve yorumlama olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır. Betimleme süreci veri toplamının amacına uygun olarak ne söylendiğinin ve hangi sonuçların ortaya konduğunun ön plana çıktığı aşamadır. Bu kısımda görüşmelerin veya verilerin yazıya (transkripsiyon) dökülmesi süreci ve gerek duyulmayan verilerin ayıklanması işlemleri yer almaktadır. Analiz kısmında ise ayıklanan verilerin analiz edilerek anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması yer almaktadır. Verilerin kodlanması, temalara ayrılması bu aşamada yer almaktadır. Yorumlama kısmında ise analiz edilen verilerin anlamlandırılması süreci yer almaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi süreci Şekil 3' te gösterilmiştir.



Şekil 3. İçerik analizi süreci

İçerik analizi, örüntüleri, temaları, varsayımları ve anlamları belirlemek amacıyla belirli bir materyal bütününe dikkatli, ayrıntılı, sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2017; Cresswell, 2014; Graneheim, Lindgren ve Lundman, 2017). İçerik analizi süreçleri araştırma bağlamına göre küçük farklılıklar oluştursa da genel

olarak benzer aşamalardan geçtiği söylenebilir. Buna göre Berg ve Lune (2017), içerik analizi sürecini genel olarak şu şekilde sıralamaktadır:

1. Veriler toplanır ve metin haline getirilir ya da başka bir şekilde "okunmak" üzere düzenlenir (örneğin saha notları, transkriptler, görüntü dizileri, haber raporları). Aynı durum fotoğraflar, çizimler, karikatürler, çizgi filmler ve grafik romanlar, filmler veya mimari gibi görsel materyaller için de geçerlidir.
2. Kodlar analitik olarak geliştirilir ve/veya verilerde tümevarımsal olarak tanımlanır ve not kümelerine veya transkript sayfalarına dönüştürülür.
3. Kodlar kategorik etiketlere veya temalara dönüştürülür. Temalaştırma araştırmacı tarafından oluşturulması ve bir kurama dayandırılmaması nedeni ile tümevarımsal olarak tanımlanır.
4. Materyaller bu kategorilere göre sıralanır, benzer ifadeler, kalıplar, ilişkiler ve ortak noktalar ya da farklılıklar belirlenir.
5. Sıralanan materyaller anlamlı örüntüleri ve süreçleri izole etmek için incelenir.
6. Belirlenen örüntüler önceki araştırma ve teoriler ışığında değerlendirilir ve küçük bir genelleme seti oluşturulur.

Araştırma kapsamında üç boyutlu veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu verilerin yorumlanmasında içerik analizi işe koşulmuştur. Toplanan verilerin kodlanması ve temalaştırılması sürecinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Görüşmelerin analizinden farklı olarak iş ilanları analizinde; iş ilanlarının açık ve net ifadeler içermesi (Wang ve diğerleri, 2021), araştırma sorularına doğrudan tatmin edici cevaplar vermesi nedeni ile yorumlama aşamasına daha az başvurulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik İçin Alınan Tedbirler

Geçerlik ve güvenirlik, nitel perspektiften bakıldığında inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları olarak tanımlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bilimsel çalışmaların temel amacı, güvenilir bilgi üretmek olduğundan, araştırmacıların hem nitel hem de nicel çalışmalarında, elde edilen verilerin ve bu verilerden çıkarılan sonuçların geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler açık ve tutarlı olmalı, ayrıca başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmalıdır. Bunun

sağlanmaması durumunda, araştırmanın inandırıcılığına yönelik kuşkular ortaya çıkabilir. Dolayısıyla, araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için sunulan bazı stratejiler mevcuttur ve bu çalışmada bu stratejilerin kullanımı ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kapsamında alınan önlemler şu şekildedir.

İnandırıcılık kapsamında alınan tedbirler

Veri Çeşitlemesi: Araştırma süreci boyunca, veri kaynaklarının farklı bakış açıları, deneyimler ve algılar içerebileceği doğal bir durumdur. Araştırmacının bu durumu göz önünde bulundurması gereklidir. Bu nedenle, araştırmacıların veri kaynaklarını çeşitlendirmesi, araştırmanın inandırıcılığını artırma potansiyeline sahiptir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı perspektiflerin ele alınmasına olanak tanır ve araştırmanın kapsamını genişletir. Sonuç olarak, araştırmacılar, araştırma sürecinde veri kaynaklarını çeşitlendirerek, elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırabilirler. Çalışma kapsamında akademisyen, çalışan ve iş ilanları analiz edilerek öğretim tasarımcılığı kavramı üç farklı perspektiften ele alınmıştır.

Uzman İncelemesi: Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için benimsenen stratejilerden biri, araştırmanın konusu ve yöntemi hakkında uzman kişilerden görüş alınmasıdır. Bu nedenle, araştırmacılar, çalışmalarının farklı aşamalarında, konuyla ilgili farklı uzmanlardan görüşler alarak, araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırabilirler. Uzman görüşleri, araştırmanın kapsamını genişletir, farklı perspektifler sunar ve araştırmacının çalışmasıyla ilgili kritik yorumlar yapabilirler. Bu nedenle, araştırmacıların, çalışmalarının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, uzman kişilerden görüş almaları, araştırmalarının inandırıcılığını artırma potansiyeline sahiptir. Araştırma sürecinin tüm aşamalarında öğretim teknolojileri alanında uzman akademisyenler ile görüşülmüştür.

Aktarılabilirlik kapsamında alınan tedbirler

Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya atılan aktarılabilirlik kavramı, nicel araştırmalarda yer alan "Genelleme" kavramının nitel araştırmalardaki karşılığıdır. Nitel

araştırmaların yapısal özellikleri nedeniyle, evrenin normal dağıldığı varsayımı nicel araştırmalardaki gibi geçerli değildir. Bu nedenle, nitel araştırmaların genelleme yapamayacağına yönelik bir görüş benimsenmektedir. Ancak, benzer koşullar ve durumlar altında yer alan diğer durumlara aktarılabilir olduğu belirtilmektedir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanması için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gibi iki yöntem önerilmektedir. Bu yöntemler, araştırmacıların araştırma sürecinde elde ettikleri verilerin aktarılabilirliğini artırarak, araştırmanın inandırıcılığını ve güvenilirliğini artırabilirler. Aktarılabilirliği arttırmaya yönelik alınan bazı tedbirler şu şekildedir.

Ayrıntılı Betimleme: Nitel çalışmanın aktarılabilirliği, araştırmanın içinde bulunduğu durumun ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ölçüsünde sağlanabilmektedir. Bu betimleme, mümkün olduğunca nesnel bir şekilde yapılmakta ve okuyucuya yorum katmadan aktarılmaktadır, böylece okuyucu araştırma verilerinin elde edildiği ortamı tam olarak kavrayabilmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada elde edilen nitel veriler, müdahale edilmeden ve doğrudan alıntılar şeklinde sunularak aktarılması tercih edilmiştir.

Amaçlı Örnekleme: Nicel araştırmalar genelleme eğilimi nedeni ile seçkisiz örnekleme metodu kullanmaktadır. Olgubilim gibi nitel araştırmalarda ise özel bir durum hakkında derinlemesine ve detaylı bilgilerin edinilmesi esastır. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretim tasarımcılığı mesleği hakkında derinlemesine bilgilerin ortaya konulmasında özel şartların ayrıntılı betimlenmesi için amaçlı örnekleme yoluna başvurulmuştur. Görüşme yapılan akademisyen ve çalışanlar kendi alanlarında yeterli deneyime sahip kişilerden seçilmiştir. Böylelikle benzer durumlar karşısında kendi deneyimlerini aktarabilmiş ve araştırmacıya öneriler sunabilmiştir.

Tutarlık kapsamında alınan tedbirler

Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramının yerine tutarlık kavramını önermiştir. Nicel araştırmalar, belirli bir değişkenin test edilmesi yoluyla tekrar edilebilirlik özelliği gösterir. Ancak, nitel araştırmalarda uygulanan sürecin tutarlılığına bağlı olarak farklılık gösterebilir. Nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde tutarlı bir yaklaşım benimsenmeli ve verilerin tutarlı bir şekilde

toplanması sağlanmalıdır. Bu bağlamda verilerin toplanması sürecinde sistematik bir yol benimsenmiştir. Verilerin analizinde ise tutarlığın sağlanması amacı ile kodlayıcılar arasındaki tutarlık göz önünde bulundurulmuştur.

Teyit edilebilirlik kapsamında alınan tedbirler

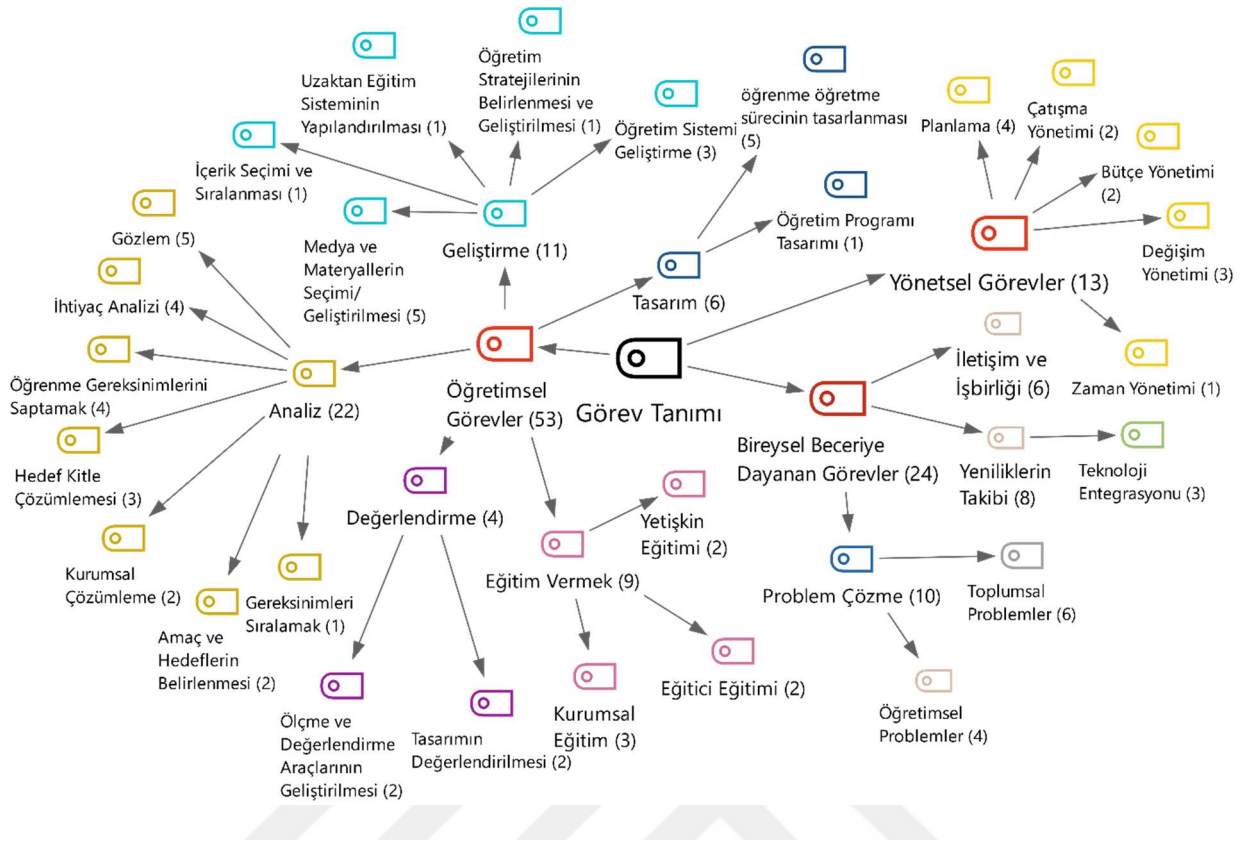
Nitel araştırmalar nesnel bir yaklaşım ile öznel yaklaşımlardan uzak bir tutum sergilemektedir. Nitel yaklaşımlarda bu durum söz konusu değildir. Bu bakımdan Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalar için teyit edilebilirlik kavramını ortaya atmıştır. Teyit edilebilirlik araştırmada elde edilen veri analizlerinde doğrulama mekanizmasının kurulmasıdır. Mevcut araştırma sürecinde nitel verilerin çeşitlendirilmesi, veri analizi sürecinde bağımsız kodlayıcılar ile uyumun kontrolünün sağlanması veri analizlerinde ulaşılan sonuçları hem farklı veriler ile hem de bağımsız kodlayıcılar ile teyit edebilme olanağı sağlamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öğretim teknolojileri alanındaki akademisyenlere göre öğretim tasarımcısının görevlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında altı akademisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler çerçevesinde akademisyenlere öğretim tasarımcılığı mesleğinin tanımı, öğretim tasarımcılarının görev tanımlarının ve rollerinin ne olduğu ve öğretim tasarımcılarında bulunması gereken yeterliklere dair sorular sorulmuştur. Bu sorular neticesinde öğretim tasarımcılarının görev tanımlarının çözümlenmesi yapılmıştır. Sonuç olarak öğretim tasarımcılarının görevleri Öğretimsel, Yönetsel ve Bireysel Beceriye Dayanan Görevler olmak üzere olarak üç ana kategori altında dağıldığı görülmüştür. Öğretimsel görevler (f=53) öğrenme ve öğretme süreçlerinin içerisinde yer alma durumlarına göre oluşturulmuştur. Bireysel Beceriye dayanan görevler (f=24) öğretim tasarımcısının becerilerine işaret eden görevlerdir. Yönetsel görevler (f=13) ise öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin dışında kalan ancak dolaylı yollardan katkıda bulunan görevlerdir. Akademisyenlere göre görevlerin dağılımı Şekil 4' te görülmektedir.



Şekil 4. Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının görev tanımları

Öğretimsel görevler kategorisi altında ortaya çıkan temaların ADDIE modeli çerçevesinde toplandığı görülmektedir. Buna göre Analiz (f=22) en fazla görev tanımının yapıldığı temadır. Analiz temasının altında en fazla gözlem (f=5) yapması gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda A4 “Ben en öncelikli olarak öğretim tasarımcısının iyi bir gözlemci olması gerektiğini düşünüyorum... (A4)” belirtmiştir. Diğer taraftan İhtiyaç Analizi (f=4) Analiz temasının altında yer alan diğer görev tanımıdır. Bu konuda A2 görüşlerini “Dolayısıyla bununla ilgili ihtiyaç analizlerini bir kere yerine getirecek ki o öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili hedeflerini doğru şekilde ortaya koyabilsin. (A2)” şeklinde belirtmiştir. İhtiyaç analizine benzer bir şekilde Öğrenme Gereksinimlerinin Belirlenmesi (f=4) diğer bir görev tanımını oluşturmaktadır. Bu konuda A1 görüşlerini “Her şeyden önce öğrenme gereksinimlerini belirlemek, saptamak, bunun çözümlemesini yapmak ve tanımlamak net bir şekilde tanımlamak...(A1)” şeklinde belirtmiştir.

Hedef kitlenin çözümlenmesi (f=3) ise Analiz teması altında yer alan bir başka görev tanımı olarak yer almaktadır. Bu konuda A2 *“ihtiyaç analizini yaparken hedef kitleyi çok iyi tanınması ve bu hedef kitleye özgü bir tasarım yapması oldukça önemli...(A2)”* şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Hedef kitlenin yanında kurumların tanınmasını içeren Kurumsal Çözümleme (f=2) görev tanımı öğretim tasarımcılarının analiz teması altında yer alan görevleri arasında yer almaktadır. Bu konuda A1 *“Sonra kurumsal çözümlenmeyi de yaparız biz öğretim tasarımcıları olarak, hangi kurum için öğretim tasarımı projesi yapıyorsak o kurumu çok iyi tanımamız gerekir çünkü kurumda olumlu ve olumsuz birtakım özellikler bizim yapacağımız işleri etkileyebilir. (A1)”* şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Analiz teması altında yer alan diğer görev tanımı ise Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesidir (f=2). Bu konuda A2 *“Dolayısıyla hedefleri ortaya koyacak bu hedefleri gerçekleştirebilmek için ne yapması gerektiğine karar verebilecek. İşte bununla ilgili gerekli kılavuzları hazırlayacak stratejilere karar verecek. (A2)”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Son olarak Analiz teması altında Gereksinimlerin sıralanması (f=1) yer almaktadır. Bu konuda A1 *“tanımlanmış gereksinimlerinin içinden hangilerinin öncelikli olduğunu ya da hangileri ile baş edebileceğimizi bunların içerisinde özellikle eğitimle ilgili sorunlar, seçmek ve projeyi burada başlatmak birinci temel şey bu. (A1)”* şeklide görüşünü belirtmiştir.

Öğretimsel Görevler kategorisinde yer alan görev tanımları analiz temasından sonra en yaygın Öğretimin Geliştirilmesi teması altında toplanmıştır (f=11). Bu temanın altında en fazla medya ve materyallerin seçimi ve geliştirilmesi (f=5) görev tanımı yer almaktadır. Bu görev tanımına ilişkin A5 görüşünü *“...sadece yol haritası çizmekle kalmayacak elbette bunu uygun materyalleri geliştirecek. İşte bu yeri geldiğinde kağıt, kalem, kağıt kalemle geliştirilecek bir materyal olabilir. Yeri geldiğinde bu bir simülasyon olabilir. Yapay zeka uygulaması olabilir. Çok çeşitli materyal türleri var biliyorsunuz ki yeri geldiğinde bir model kullanılabilir yeri geldiğinde teknolojinin kullanıldığı bir yapay zeka uygulaması olabilir, bir simülasyon olabilir ama materyallerin de nasıl geliştirildiğini bilecek... (A5)”* şeklinde ifade etmiştir. Materyal geliştirmenin yanında bir öğretim sisteminin geliştirilmesi (f=3) öğretimin geliştirilmesi temasının altında yer alan başka bir görev tanımı olarak görülmektedir. Bu görev tanımına ilişkin A1 görüşünü *“Öğretim tasarımcısının sorumlulukları arasında dikkat ederseniz aslında bir sistem geliştiriyor. (A1)”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretimin geliştirilmesi temasının altında geliştirmenin yanı sıra içeriğin

sıralanması (f=1), öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi (f=1) ve uzaktan eğitim sisteminin yapılandırılması (f=1) gibi görevlerin yer aldığı görülmektedir.

Öğretimsel görevler kategorisinde yer alan diğer bir tema ise Eğitim vermek (f=9) temasıdır. Bu tema altında geliştirilen ya da geliştirilmekte olan eğitimin hedef kitleye ulaştırılmasına dayalı görevler yer almaktadır. Buna göre eğitimler Kurumsal eğitim (f=3), Eğitici eğitimi (f=2) ve Yetişkin eğitimi (f=2) olarak farklılaşmaktadır. Kurumsal eğitim görevine ilişkin A3 görüşlerini *“onun dışında özellikle öğretim tasarımcıları sadece yapılandırılmış eğitimlerde değil, kurumların kendi içindeki eğitim süreçlerinde bence en aktif rolü oynamalı. Yani zaten bu dediğim anlamda yapılandırılmış eğitim dediğimiz ya da yarı yapılandırılmış kurumlarda öyle ya da böyle karar vericiler yine belirli eğitim departmanı veya belirli silsile halinde bu planlamaları vesaire yapıyorlar ya da yaptıklarını iddia ediyorlar ama asıl diğer alanda bir eğitim departmanınız var siz bir kamuda ya da özelde bir kurumsunuz, sizin çalışan insan kaynağınız var ve bu insan kaynağının bireysel ya da mesleki gelişimlerine mutlaka ama mutlaka bir öğretim tasarımcısı ya da içinde bulunduğu bir ekip tarafından dokunulmalı, oradaki dokunuşlar mutlaka olmalı. Ya dışarıdan destekle ya içlerinde bir pozisyonda. (A3)”* şeklinde ifade etmektedir. Yetişkin eğitimine ilişkin A4 görüşlerini *“Eğitim sektöründe baktığımızda öğretim tasarımcılarını bir okul çatısı altında değerlendirebiliriz belki. Yani okul çatısı altında ele aldığımızda tabii ki birazcık daha yetişkin eğitimiyle sorumlu oluyorlar. İşte okullarda, öğretmenlerin, velilerin eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde görev aldıklarını düşünüyorum. Almaları gerektiğini düşünüyorum. (A4)”* şeklinde ifade etmektedir. Eğitici eğitimine ilişkin ise A1 *“Eğiticilerin eğitimini gerçekleştirmek zorunda. Bazı durumlarda örneğin şirketlerle çalışırken eğitimci adaylarını seçmek, bunların yetiştirmek ve performanslarını değerlendirmek de öğretim tasarımıyla yakından ilişkili büyük görev. (A1)”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretimsel görevler kategorisinin altında yer alan diğer bir tema ise Tasarım (f=6) temasıdır. Bu tema altında ise öğrenme ve öğretme sürecinin tasarlanması (f=5) ve öğretim programının tasarımı (f=1) görevleri yer almaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin tasarlanması görevine ilişkin A5 görüşlerini *“Halbuki birincil ihtiyacımız tüm eğitim*

öğretim sürecinin düzgün bir şekilde tasarlanması ve planlanması onun için de öğretim tasarımcılarına ihtiyacımız var. (A5)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretimsel görevler kategorisinin altında yer alan diğer bir tema ise Değerlendirme (f=4) temasıdır. Bu tema altında Tasarımın değerlendirilmesi (f=2) ve Ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi (f=2) görevleri yer almaktadır. Tasarımın değerlendirilmesi görevine ilişkin A2 görüşlerini “...ve sadece bunların tasarlanması ve geliştirilmesi de tek başına yetmeyecek bunları uygulayıp gerçekten etkili olup olmadığını göreceğiz ve değerlendireceğiz... (A2)” şeklinde ifade ederken Ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi görevine ilişkin A1 görüşlerini “Dolayısıyla daha işin başında kazanımları çıktılarını sonuçları nasıl ölçeceğine, hangi teknik ve araçları kullanacağına öğretim tasarımcısı karar vermelidir ve bunları hazır etmelidir. (A1)” şeklinde belirtmiştir.

Öğretim tasarımcılarının görev tanımlarına yönelik diğer bir kategori ise tasarımcının bireysel becerisine dayalı üstlendiği görevleri kapsamaktadır. Bu görevler Öğretimsel Problemlerin Çözümü (f=10), Yeniliklerin Takibi (f=8) ve İletişim ve İşbirliği (6) temalarını oluşturmaktadır. Öğretimsel Problemlerin Çözümüne ilişkin A3 görüşlerini “Öğretim tasarımcıları, öğretme ve öğrenme kuramlarını arkalarına alarak eğitsel sorunların ya da ya eğitimle ya da eğitim iletişimi süreciyle giderilebilecek sorunların çözümüne yönelik olarak etkili, verimli çekici öğrenme sistemleri veya öğrenme yaşantıları geliştiren planlayan uzmanlardır. (A3)” şeklinde ifade etmektedir. Ancak bazı akademisyenler öğretim tasarımcılarını belirli bir disipline ait sorunların yanında toplumsal problemlerin çözümüne yönelik eğitimlerin tasarlanmasını da yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir (f=6). Bu konuda A4 görüşünü;

“Yani o toplumsal gereksinim ve problem durumunu fark edip o problem durumuna yönelik çözüm önerisi oluşturacak eğitim etkinliklerini düzenleyecek sosyal sorumluluk projelerinin içerisinde yer alması, örneğin işte belediyelerde gerçekleştirilen çalışmalarda bulunması ya da işte bir takım projeler yazıp bu kurumları, resmî kurumları paydaş olarak içerisinde yer almasını sağlayarak birtakım sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirebileceğini düşünüyorum. (A4)”

şeklinde ifade etmektedir.

Bireysel beceriye dayanan görevler kategorisinin altında yer alan diğer tema ise teknolojik ve öğretimsel alanda yer alan yeniliklerin takibi olarak belirtilmektedir (f=8). Bu tema altında yer alan görevlere ilişkin akademisyenlerden birisi

“...ve işte dediğim gibi hedef kitlesine ve hedeflerine uygun materyallerin de ne olduğunu bilebilecek. Dolayısıyla bu anlamda kendisini sürekli yenilemesi gereken bir meslek dalı olduğunu düşünüyorum öğretim tasarımcısının çünkü sürekli materyaller değişiyor, sürekli içerik değişiyor sürekli farklı öğretim yöntem, tekniklerinden bahsediyoruz. Dolayısıyla kendisini sürekli yenileyen bir meslek grubu olmalı, öğretim tasarımcısı. (A5)”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Diğer taraftan bazı akademisyenler öğretim tasarımcısının teknolojiyi takip ederek öğretime entegre edilmesi sürecinde de yeterliğe sahip olması ve teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu konuda A2 *“teknolojinin kabul sürecinde de öğretim tasarımcılarının aslında önemli bir rolü var. (A2)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bireysel becerilere dayanan görevler kategorisinde yer alan görev temalarının sonucusu ise iletişim ve işbirliğidir (f=6). Buna göre bazı akademisyenler öğretim tasarımcılarının ekip ile çalışabilecek iletişim ve işbirliği yeterliğine sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu konuda A1 *“Çünkü başka insanlarla çalışıyoruz. Başka insanlarla her koşulda verimli bir iletişim yürütmek zorundayız. (A1)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretim tasarımcılarının görev tanımlarına yönelik diğer bir kategori ise yönetsel görevlerden oluşmaktadır (f=13). Yönetsel görevler doğrudan öğretim sürecine dahil olmasa da sürecin yönetimine yönelik görevleri kapsamaktadır. Bu görevler Planlama (f=4), Değişim yönetimi (f=3), Çatışma yönetimi (f=2), Bütçe yönetimi (f=2) ve Zaman yönetimi (f=1) olarak ayrılmaktadır. Bu konuya ilişkin akademisyenlerden birisi *“Eğitimin planlanmasından ve yürütülmesinden sorumlu olacak kişi odur daha doğrusu yürütülmesine yön verilmesinden sorumlu olacak kişi odur diyeyim. (A4)”* şeklinde öğretim tasarımcısının

planlama görevini ifade etmektedir. Diğer taraftan akademisyenlerden bazıları ise yönetsel görevlere ilişkin değişimin öncüsü olmasını ifade etmektedir. Bu konuda A6 “*Hani hem bir bilişim sisteminin ortaya konması, eğitim yönetim bilişim sisteminin ortaya konması, hem de bir değişim yönetiminin yapılmasıdır ve bunu kim yapıyor? Tahmin edeceğiniz üzere öğretim teknologları yapıyor. (A6)*” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Problem çözümünü destekleyecek şekilde kriz yönetimi ve krizin aşılmasını sağlayacak çatışmanın çözümü bağlamında yer alan görevlere yönelik bir akademisyen;

“Çatışma çözümlüyor olabilmesi lazım birtakım ki bu ekip çalışmalarını yönetecek sorun çözme becerilerinin olması lazım bir öğretim tasarımcısının. Sorun çözme becerileri ayrı bir kategori siz de takdir edersiniz. Bu alanda da çatışma çözümleme, sorun çözümleme becerileri de kendinde öyle ya da böyle bulunmalı. (A3)”

şeklinde görüşünü belirtmiştir. Proje yönetimi bağlamından ele alındığında öğretim tasarımcılarının tasarladıkları veya geliştirdikleri eğitimleri en verimli bir şekilde üretmesi gerekmektedir. Bu konuda gerek bütçenin (f=2) gerekse zamanın (f=1) iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu konuda A2 “*Bir taraftan bunları yaparken işte maliyet fayda analizini mutlaka yapması gerekiyor. Ayırması gereken ve bunun sürdürülebilirliğini sağlamak için gerekli olan kaynakları önceden görmesi oldukça önemli. (A2)*” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

4.2. Öğretim teknolojileri alanındaki akademisyenlere göre öğretim tasarımcısının rollerine ilişkin bulgular

Akademisyenler ile yapılan görüşmeler neticesinde öğretim tasarımcılarının üstlendiği roller belirlenmiştir. Bu araştırmada roller unvan veya pozisyon bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda 14 farklı rol tanımı ortaya çıkmıştır. Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının rolleri *Tablo 9*'da görülmektedir. Buna göre roller görev tanımlarına göre Öğretimsel, Yönetimsel ve Bireysel olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu kapsamda en farklı öğretimsel görevlere dayalı roller/pozisyonlar görülmektedir (f=8). Rollerin ağırlıklarını incelediğimizde birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir (Öğretimsel

rollerin ağırlığı 12, Yönetmel rollerin ağırlığı 13, Bireysel rollerin ağırlığı 11). Buna göre yönetmel rollerin çeşitliliği öğretimsel rollere göre az olsa da (f=4) akademisyenlerce önemli ve gerekli rolleri içerdiği söylenebilir. Örneğin Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının üzerine alması gereken en önemli rol yönetmel görevlere dayalı olan Takım Liderliğidir (f=7). Bu rollere ilişkin akademisyenler “*Bir lider sıfatıyla çalışabilir (A1)*”, “*Dolayısıyla öğretim tasarımcılığı nedir dersiniz önce bir ekip işidir ve öğretim tasarımcıları da bu ekiplerin doğal liderleridir (A3).*” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Tablo 9

Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının rolleri

Kategori	Rol	f
Öğretimsel (12)	İçerik Geliştirme Uzmanı	2
	Eğitim Uzmanı	2
	Öğretmen	2
	Eğitmen	2
	Değerlendirme Uzmanı	1
	Öğrenme Ortamı Tasarımcısı	1
	Kolaylaştırıcı	1
	Konu Alan Uzmanı	1
Yönetmel (13)	Takım Lideri	7
	Proje Yöneticisi	3
	Eğitim Koordinatörü	2
	Yönder/Mentor	1
Bireysel (11)	Değişim Ajanı	6
	Danışman	5

Akademisyenlere göre öğretim tasarımcılarının üstlenmesi gereken en önemli rollerden biri de Bireysel becerilere dayalı rol kategorisinde yer alan Değişim Ajanı’dır (f=6). Bu role ilişkin bir akademisyen “*...içinde yaşadığımız topluma ilişkin temel sorumluluk, uzmanlık alanımızdan yaşama bakabilmek baktığımızda bizim katkı verebileceğimiz konuları belirleyebilmek ve bunun için girişimlerde bulunmak. (A1)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu role ilişkin diğer bir akademisyen ise “*öğretim tasarımcılarını aynı zamanda değişim ajanı gibi düşünecek olursak, aslında her aşamada görev ve sorumlulukları var. (A2)*” olarak görüş bildirmiştir. Bu bağlamda en önemli üçüncü rol de bireysel becerilere dayalı olan danışmanlık rolüdür (f=5). Bu role ilişkin bazı akademisyenler;

“Birçok firma çalışanlarına eğitimler veriyor eğitim danışmanlıkları alıyor bunun için ama orada bile öğretim tasarımcıları yok. Yani eğitim danışmanlığı alıyorsunuz ama bir öğretim tasarımcısı çalışmıyor orada, çok ilginç geliyor bana. Eğitimin olduğu her yerde öğretim tasarımcısı olabilir. (A5)”

“Bazen de danışman olarak filan çalıştığımızda söz konusu oluyor bu biz karar seçeneklerini öneririz. Olası kararların yaratabileceği sorunlardan belki haberdar ederiz danışanı, karşımızdaki insan bizi bir eğitim danışmanı gibi gördüğünde danışman olarak biz karar vermeyeceğiz, karar verene yardımcı olacağız, destek olacağız ama kararı da bizim vermemizi, işi de bizim yapmamızı isteyebiliyorlar. O tür durumlarda nasıl baş edeceğimizi bilmiyoruz. Eee eğitsel danışmanlık yeterliliklerini öğretim tasarımcılarına kazandırmak zorundayız. Mesleğe başladıklarında belki bu o kadar sorun olmayacak ama deneyimli kıdemli artık iş seçen öğretim tasarımcıları yok olma noktasına geldiklerinde danışmanlık rolleri ağır basıyor. Ben bu ülkede en büyük holdinglerinden tutunda yerel şirketlere varıncaya kadar çeşitli sektörlerde danışmanlık deneyimi yaşadım. (A1)”

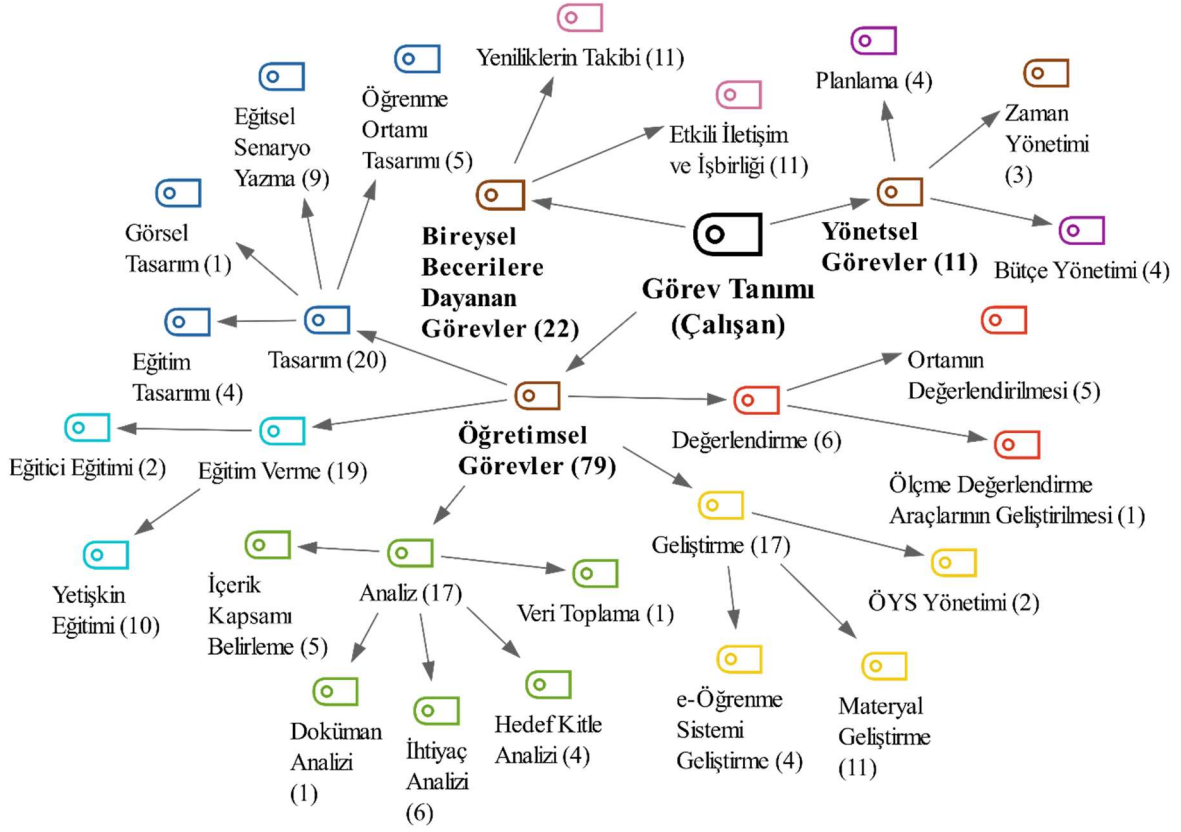
gibi ifadeler bildirmişlerdir. Öğretimsel görevler ise düşük frekansa sahip çeşitli rollerde bulunmaktadır. Bu roller genellikle içerik geliştirme veya eğitimci temelinde toplanmaktadır. Örneğin içerik geliştirme uzmanı rolüne ilişkin bir akademisyen *“Yani mesela ben şu an bir Türkçe kitabını inceliyorum, yanlış geliyor yani geldiği yönden yanlış geliyor. O yüzden mutlaka orada bir öğretim tasarımcısına ihtiyaç var. (A5)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim uzmanı rolüne ilişkin bir akademisyen ise *“Eğitim uzmanı olarak istihdam edilebiliyorlar özel sektörde (A4)”* şeklinde görüş bildirmektedir.

Buna göre öğretim tasarımcılarının rollerini görev kategorilerine göre sınıfladığımızda öğretimsel görevlere ait rollerin geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Ancak öğretimsel rollerin genellikle düşük frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Bireysel becerilere ait rollerin ise iki farklı role (Değişim Ajanı (6), Danışman (5)) sahip olduğu ancak en yüksek frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Bu

bakımdan Bireysel Becerilere ait rollerin ğretim tasarımcıları açısından önemli olduğu yorumunu yapabiliriz. Diğer taraftan dört farklı role sahip olan yönetsel roller ağırlık olarak ta en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ğretim tasarımcıları için yönetsel ve bireysel rollerin önemli olduğunu söyleyebiliriz.

4.3. Öğretim tasarımcısı olarak çalışan uzmanlara göre ğretim tasarımcısının görevlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında sektörde ğretim tasarımcısı olarak çalışan altı uzman ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler çerçevesinde çalışanlara çalıştığı pozisyon, unvan, yaptığı görevler ve çalışma şekline yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular neticesinde çalışanların görev tanımlarının özümlemesi yapılmıştır. Sonuç olarak ğretim tasarımcılarının görevleri öğretimsel ve Yönetsel ve Bireysel Beceriye Dayanan Görevler olmak üzere olarak üç ana kategori altında dağıldığı görülmüştür. ğretimsel görevler (f=79) ğrenme ve öğretme süreçlerinin içerisinde yer alma durumlarına göre oluşturulmuştur. Bireysel Beceriye dayanan görevler (f=22) ğretim tasarımcısının becerilerine işaret eden görevlerdir. Yönetsel görevler (f=11) ise öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin dışında kalan ancak dolaylı yollardan katkıda bulunan görevlerdir. Akademisyenlere göre görevlerin dağılımı *şekil 5'* te görülmektedir.



Şekil 5. Çalışanlara göre öğretim tasarımcılarının görev tanımları dağılımları

Öğretimsel görev kategorinde çalışanlar en çok tasarım görevleri gerçekleştirdiği görülmektedir (f=20). Tasarım görevlerinin başında eğitsel senaryo yazma (f=9) görevi gelmektedir. Bu göreve ilişkin bir çalışan “*Bu içerik ağacını oluşturduktan sonra bunlara bir senaryo ve metin belirliyoruz. Önce metinleri belirliyoruz, metinleri müşteri onayına sunuyoruz. Müşteri onayından metinlere onay aldıktan sonra bu metinlere senaryo yazıyoruz. Senaryoları tekrar onaya gönderiyoruz. (Ç2)*” şeklinde yaptığı işi belirtmiştir. Eğitsel senaryonun yanında öğrenme ortamının tasarlanması gelmektedir (f=5). Bu göreve ilişkin bir çalışan öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik görevlerini

“*...bilgi kişilerde olduktan sonra bunu davranışa dönüştürmelerine yardımcı olacak uygulamalar tasarlamamız gerekiyor. Bunun içerisinde de bunu diyeceğim ama bu aslında öğrenme kazanımı bazında her birisine deneyim odaklı aktiviteler konumlandırmaya çalışıyoruz. Öğrenenlerin aktif olduğu aktiviteler bunlar. Bu bir soru cevap seansı da öğrenenin aktif olduğu bir aktivite, bir ekran öğrenmesi şeklinde yaptığımız ikili*

paylaşımlar, grup çalışmaları da burada rol oyunları, vaka çalışmaları gibi okuma okuduğunu yansıtmı. (Ç6)”

şeklinde belirtmiştir. Bunun yanında çalışanlar öğrenme ortamından farklı olarak bazı kurumların ihtiyacına yönelik eğitimlerin tasarlanmasından da sorumlu olabiliyorlar (f=4). Bu konuda bir çalışan *“Biz ... akademi olarak bankanın tüm eğitim ihtiyaçlarından sorumluyuz. Bunun içerisinde birtakım bankayla çalışan bayiler de olabiliyor işte medyamarkt gibi belki duymuşsunuzdur. Hani böyle taşeron diyebileceğimiz bir takım firmalar var. Onların da birtakım eğitim faaliyetlerinden sorumluyuz. (Ç4)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Görsel tasarımı görevi ise öğretim tasarımcılarının görevleri arasında yer almaktadır (f=1).

Öğretimsel görevler kategorisinde yer alan ikinci tema ise eğitimlerin verilmesidir (f=19). Çalışanlar genellikle çalıştıkları sektöre bağlı olarak yetişkin eğitimlerinin (f=10) ya da eğitici eğitimlerinin verilmesine yönelik görev yaptıklarını belirtmektedir. Buna göre yetişkin eğitimlerine yönelik genellikle şirket personellerine yönelik eğitim hazırladıklarını belirtmektedir. Bu konuda Ç3 *“Biz daha çok yetişkin eğitimleri yapıyoruz. Büyük kurumsal firmalar için çalışıyoruz. Yani müşterilerimiz arasında arçelik, TCMB efendime söyleyeyim. LCWaikiki, Garanti Bankası, Deniz bank tarzında büyük firmalar var. Genellikle, yani hep o şey üst segmentteki işte böyle belli atıyorum bin, binden fazla çalışanı olanlara yapıyoruz. (Ç3)”* şeklinde görüş belirtmiştir benzer şekilde Ç6 *“hem kendi eğitimlerim için hem de birlikte çalıştığım arkadaşlarımla gene yetişkinlere yönelik olarak verdikleri eğitimlerde eğitim tasarımı yapıyorum. Böyle çok genel olarak bunları söyleyebilirim ama odağında hep yetişkin eğitimi var. (Ç6)”* şeklinde yetişkin eğitime yönelik eğitimleri verdiğini belirtmiştir. Diğer taraftan öğretim tasarımcıları şirket eğitimlerine yönelik eğitici eğitimlerini de gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ç6 *“özellikle danışmanlık tarafında çalışırken işte yani kurumsal eğitimler yetiştiriyoruz. (Ç6)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretimsel görevler kategorisinde yer alan bir diğer tema ise Analizdir (f=17). Analiz temasının altında yer alan en yaygın görev ise ihtiyaç analizidir (f=6). Bu görev tanımına yönelik Ç4 müşterilerinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik analiz görevini *“O doğrultuda iş*

kollarının ihtiyacına yönelik biz size eğitim tarafında ne destek verebiliriz diye onlarla konuşuyoruz. Yani ihtiyaç analizi toplantısı dediğimiz şeyi gerçekleştiriyoruz her yıl kendileriyle. (Ç4)” sözleri ile belirtmiştir. İhtiyaç analizinin ardından içeriğin kapsamını belirlemeye yönelik görev tanımları yer aldığı görülmektedir (f=5). Bu konuda Ç2 “Öncelikle kapsamı belirledik. Kapsam belirledikten sonra İçerik kapsamına göre bir içerik ağacı oluşturuyoruz. (Ç2)” içerik kapsamının belirlenmesine yönelik görevini belirtmiştir. Ancak Ç1 kapsam ve içerik geliştirmenin konu alan uzmanının görevi olduğunu nadiren de olsa bu görevi yerinde getirdiğini belirtmektedir. Bu konuda “Bu noktada nadiren de olsa içeriğin hazırlanmasına dahil olabiliyorum ama büyük oranda içeriğin hazırlanması bir konu uzmanı tarafından yapılır. (Ç1)” olarak görüş bildirmiştir. Analiz temasının altında yer alan diğer bir görev ise hedef kitlenin analizidir (f=4). Bu çerçevede Ç4 görevi “kimin ihtiyacı var, kimlere verilecek gibi hedef kitlenin belirlenmesini yapıyoruz. Orada bir takım seviye şeyleri var. Tabii hangi seviyeyi yapacağız? Tecrübeli mi, tecrübesiz mi, yönetici olacak mı, olmayacak mı vesaire gibi kriterleri belirleyip sonra bunu ya kendi imkanlarımızla ya da dışarıda bir eğitim firmasıyla yapmaya karar vermemiz gerekiyor. (Ç4)” şeklinde tanımlamıştır. Diğer taraftan bazı çalışanlar analiz teması altında veri toplama (f=1) ve doküman analizi (f=1) gibi görevleri de yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretimsel görevlerde yer alan diğer bir görev teması ise öğrenme ortamının ya da materyalin geliştirilmesidir (f=17). Bu tema altında en fazla ifade edilen görev materyal geliştirmedir (f=11). Bu göreve ilişkin Ç1 “bir yandan da freelance işlerim oluyor. O freelance işlerde boyutu birazcık farklı olabiliyor. Sadece bir developer olarak çalışabiliyorum. Bazen sadece gelen story bordu, hani aktarma, video ya da işte interaktif bir şekle sokmak olabiliyor. (Ç1)” şeklinde görevi tanımladığı görülmektedir. Diğer taraftan içerik ya da materyalden bağımsız olarak öğrenme sisteminin geliştirilmesine yönelik görevlerden de bahsedildiği görülmektedir. Bu konuda Ç4 “Eğitim standartlarında o yöntemlere bağlı kalarak içeride işte işin bir önce hani storyboardunu oluşturuyoruz, sonra bir revizeleri yapıyoruz, sonra onu görselleştiriyoruz, sonra öğretime geçiyoruz vesaire. O mantıkla üretmeye çalışıyoruz bütün işleri. (Ç4)” şeklinde öğrenme ortamının geliştirilmesine yönelik görevini belirtmiştir. Geliştirme aşamasına yönelik diğer bir görev tanımı ise içeriğin öğrenme yönetim sistemine yüklenmesidir. Bu konuda Ç5 “Ürün eğitimlerinden, ürünün dokümantasyonundan ve ürünün bütün e-öğrenme ortamlarının

oluşturulması ve bunların ÖYS üzerinden dağıtılmasından, görev tanımında sorumluluklarım var. (Ç5)” ifadesi ile öğrenme yönetim sistemi görevinden de bahsetmiştir.

Öğretimsel görevler kategorisinde yer alan görev temalarından bir diğer ise değerlendirmedir (f=6). Bu tema altında iki farklı görev tanımı yer almaktadır. Bu görevlerden birincisi geliştirilen öğrenme ortamının değerlendirilmesi (f=5), diğeri ise ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi (f=1). Bu konuda Ç2 *“Modellerciler ve animasyoncuların çıktılarını birleştirip bir video ortaya çıkardılar. Sonra bu videoları senaryolara göre değerlendirdim. Değerlendirdikten sonra da benim onayımdan da geçtikten sonra testçiye gönderdim. (Ç2)”* şeklinde geliştirilen materyalin değerlendirildiğini belirtmektedir.

Çalışanların belirttiği Bireysel Becerilere Dayanan Görevler kategorisi ise iki farklı tema oluşturmaktadır. Bunlardan birincisi Yeniliklerin Takibidir (f=11). Bu tema altında Ç1 *“yani çözüm üretecek noktada olmamız lazım hani e-learning tasarımcısı arkadaşların ve de hani ortamdaki her türlü teknolojiye senin işine yarayacak her türlü teknolojiye ilk önce senin haberin olması lazım. (Ç1)”* öğretim tasarımcısı olarak niteliğinin artmasına katkı sağlama boyutunu belirlemiştir. Diğer taraftan ise öğretim tasarımcısının bireysel becerilere dayanan görevler teması altında iletişim ve işbirliği özelliği görülmektedir (f=11). Bu tema altında Ç4 *“Bir çıktı ortaya koyuyoruz ve onu anlatabilmek yani iletişim yönünün de bu noktada kuvvetli olması lazım diye düşünüyorum. (Ç4)”* şeklinde öğretim tasarımcılarının iletişim ve işbirliğine dayalı görevini belirtmiştir.

4.4. Öğretim tasarımcısı olarak çalışan uzmanlara göre öğretim tasarımcısının rollerine ilişkin bulgular

Çalışanlar ile yapılan görüşmeler neticesinde öğretim tasarımcılarının 10 farklı rolde istihdam edilebileceği görülmektedir. Bu roller görev tanımlarına göre öğretimsel, yönetsel ve bireysel beceriye dayanması durumuna göre üç farklı kategoride incelenmiştir. Buna göre çalışanlara göre öğretim tasarımcılarının öğretimsel roller hem çeşitliliği hem de ağırlıkları bağlamında ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretimsel rollere ait 6 farklı rolde istihdam edilebildiği görülmektedir. Bunun yanında genel olarak öğretim tasarımcısının en önemli

rolünün öğretimsel role ait öğrenme ortamı tasarımcısı (f=7) ve içerik geliştirme uzmanı (f=7) olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yönetsel rollere ait rollerin ise önemli bir ağırlığa sahip olduğu söylenebilir. Buna göre yönetsel pozisyonda yer alan rollerin; Proje Yöneticisi (f=5), Takım Lideri (f=4) ve Akademi Yöneticisi (f=3) olarak istihdam edildiği görülmektedir. Çalışanlara göre öğretim tasarımcılarının rolleri *Tablo 10*'da görülmektedir.

Tablo 10

Çalışanlara göre öğretim tasarımcılarının rolleri

Kategori	Rol	f
Öğretimsel	Öğrenme Ortamı Tasarımcısı	7
	İçerik Geliştirme Uzmanı	7
	Eğitmen	4
	Kolaylaştırıcı	1
	Analist	1
	Öğrenme Deneyimi Tasarımcısı	1
Yönetsel	Proje Yöneticisi	5
	Takım Lideri	4
	Akademi Yöneticisi	3
Bireysel Beceri	Danışman	3

Buna göre en yüksek öneme sahip olan Öğrenme Ortamı Tasarımcısı (f=7) rolüne çalışanlar görüşlerini,

“..bir proje geliyor diyor ki, hani bizim şöyle bir iş hedefimiz var. Bu iş hedefi için nasıl bir şey yapabiliriz diyor. Hani bunun öncesinde aynı bir Öğretim Tasarımcısının yaptığı işi yapıyorsunuz. Hani araştırmasını yapıyorsunuz işte bir profil oluşturuyorsunuz. Bu profile yönelik işte iş hedeflerini belirliyorsunuz. Buna hani en uygun eğitim şekli ne olur buna karar veriyorsunuz ya burada hani öğretim tasarımcısı rolünü de üstleniyorsunuz. (Ç1)”

şeklinde belirtmişlerdir. Diğer taraftan içerik geliştirme uzmanı rolü ile ilgili olarak *“Yani görev olarak benim gibi içerik geliştiren 6 kişi daha var. (Ç2)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer taraftan en önemli rollerden birisi de yönetsel rollere ait olan Proje Yöneticisidir (f=5). Proje yöneticisi rolüne ilişkin çalışanlar “*Bizim İlk yaptığımız görev bir proje üzerinde genelde çalışıyoruz. (Ç2)*” şeklinde görüş bildirmektedir. Takım Lideri (f=4) pozisyonuna ilişkin ise çalışanlardan birisi “*diğer eğitim hazırlayan arkadaşların hem onların gelişimi diyebilirim hem de tasarımın ne tarzda olacağından ne şekilde olacağına, buna karar verme pozisyonu diyebilirim. Birazcık takım lideri diyebilirim bir noktada. (Ç1)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışanların bahsettiği rollerin akademisyenlerden farklı olarak eğitim koordinatörlüğü ve mentörlük pozisyonlarının bulunmadığı görülmektedir. Onun yerine görüşme yapılan uzmanların akademi yöneticiliği görevinden bahsettikleri görülmektedir. Akademi yöneticiliği görevine ilişkin genel olarak kurucu oldukları firmalarda yöneticilik yaptıklarını belirtmektedirler. Bu konuda Ç3 “*ben ... isimli firmam var. Orada kurucu olarak çalışıyorum. (Ç3)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bireysel Becerilere dayanan rollerde ise akademisyenler ile benzer bir şekilde danışmanlık (f=3) rolünün ortaya çıktığı görülmektedir. Danışmanlık rolüne ilişkin Ç6 “*Kendimi kurumsal eğitmen ve danışman olarak tanıtıyorum (Ç6)*” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Ancak akademisyen görüşlerinde önemli bir ağırlığa sahip olan değişim ajanlığı rolünün çalışanlarda bahsedilmediği görülmektedir.

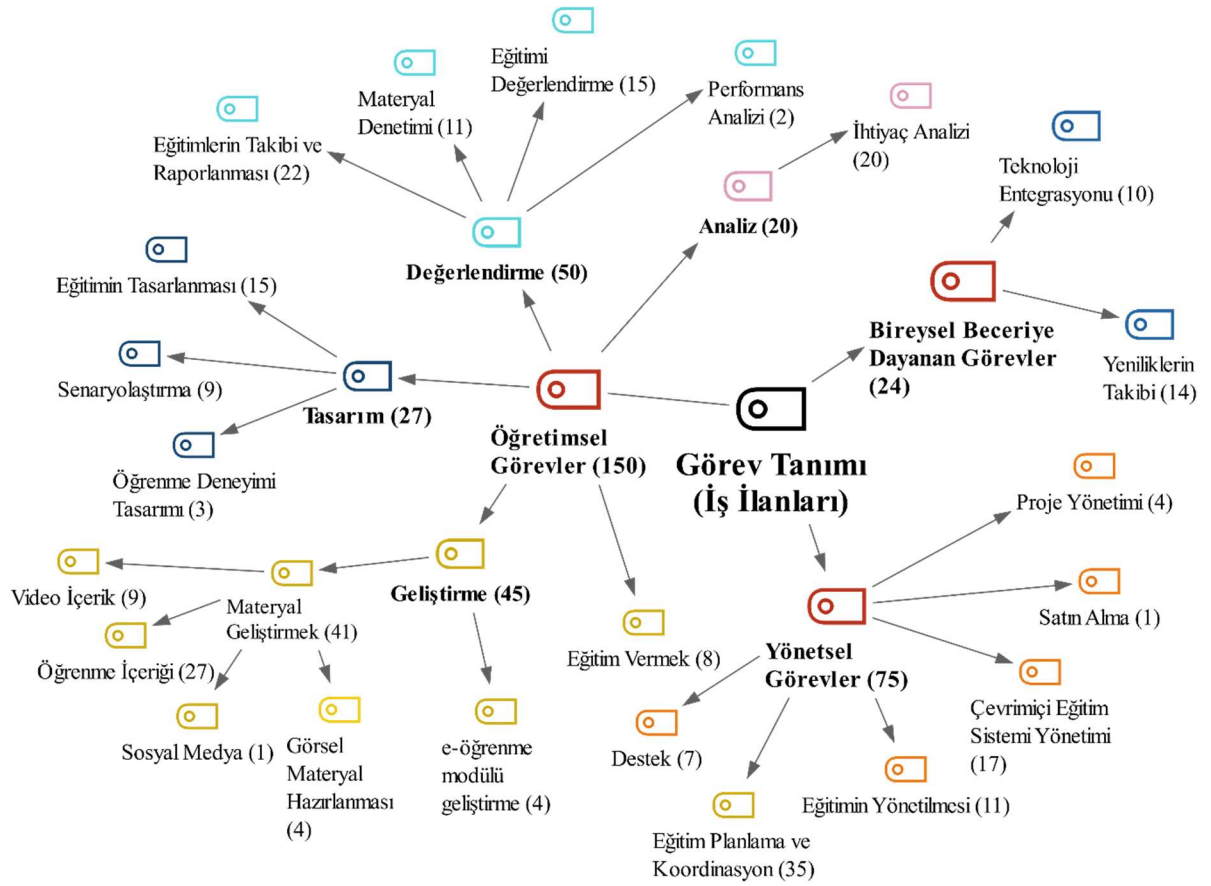
4.5. Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarında öğretim tasarımcısından beklenen görevlere ilişkin bulgular

Analiz edilen 37 iş ilanında belirtilen görev tanımları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Buna göre 37 ilanda yer alan bilgilerde 23 farklı görev tanımı (kod) 3 farklı kategori altında (Öğretimsel Görevler (f=150), Yönetsel Görevler (f=75) ve Bireysel Beceriye Dayanan Görevler (f=24)) toplanmıştır. En fazla görev tanımı öğretimsel görevler kategorisinde tanımlanmıştır. Tematik alanlara göre öğretim tasarımcılarının görevleri en fazla “*Değerlendirme ve Raporlama*” teması altında toplanmıştır (f=50). Bu tema altında verilen eğitimlerin takibi, değerlendirilmesi ve denetimi gibi görevler yer almaktadır. Bu temanın ardından “*Eğitimi Geliştirme*” teması gelmektedir (f=45). Bu temada ise tasarlanan

veya planlanan eğitimlerin geliştirilmesi, yürütülmesi veya yönetilmesi görevleri yer almaktadır. Eğitimi Geliştirme Temasını oluşturan bazı kodlar bu tema altında “*Materyal Geliştirme*” alt temasını oluşturmuştur (f=41). Bu alt temada ise farklı amaçlara yönelik dijital materyallerin hazırlanması görevleri yer almaktadır. Öğretimsel görevlerin altında toplanan bir diğer tema ise “*Tasarım*” temasıdır (f=27). Bu tema altında sektöre özgü yüz yüze veya çevrimiçi eğitimlerin tasarlanması, planlanması ve koordine edilmesi görevleri yer almaktadır. Analiz (f=20) teması altında ise eğitim gereksinimlerinin ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasına yönelik görev tanımları yer almaktadır. Eğitimin verilmesi (f=8) ise öğretim tasarımcılarından beklenen görevlerden birisidir.

İş ilanlarında yer alan görev tanımlarında bazı görevlerin yönetime dayalı olduğu görülmektedir. Yönetimsel görevler genellikle kurum içerisinde hizmeti içi ya da kurum ışı eğitimlerin planlanması ve koordinasyonuna (f=35) yönelik olduğu görülmektedir. Çevrimiçi uzaktan eğitim sisteminin (f=17) veya yüz yüze eğitimlerin yönetimi ise diğer yönetimsel görevler arasındadır. Bunların yanında müşteri/kullanıcılara teknik destek verilmesi ise yönetimsel görevler arasında yer almaktadır. Çok az da olsa öğretim tasarımcılarının eğitim öğretime dayalı satın alma süreçlerinde de görev alması beklenmektedir (f=1).

Diğer taraftan bazı görevlerin ise bireysel becerilere dayalı temalar oluşturduğu görülmektedir. Bu temalardan birisi “*Yeniliklerin Takibi*” temasıdır (f=14). Bu temada öğretim tasarımcılarından öğretimsel metot ve tekniklere yönelik AR-GE faaliyetleri beklenmektedir. Diğeri ise “*Teknoloji Entegrasyonu*” temasıdır (f=10). Bu tema altında ise yenilikçi teknolojilerin öğretim alanlarında kullanılması ve kaynaştırılması görevleri yer almaktadır. Temalar ve temalara ait kodlar Şekil 6’da görülmektedir.



Şekil 6. Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarında öğretim tasarımcısından beklenen görevler

İş ilanlarında en sık görülen görevler “Değerlendirme” başlığı altında toplanmıştır ($f=50$). Bu temaya ait görevlerden en yaygını gerek personel gerekse müşteri bağlamında Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması ($f=22$) olarak görülmektedir. Bu görev iş ilanlarında “Eğitimlerin takibinin yapılması... (İ3)”, “eğitimlerin hayata geçerek sürecin takibinin yapılması... (İ6)” ve “Eğitim planlamalarının yapılarak kişi bazında takibi ve raporlanması... (İ13)” şeklinde belirtilmektedir. Diğer taraftan verilen eğitimlerin gerek program gerekse öğrenen bağlamında değerlendirilmesi diğer görev tanımını oluşturmaktadır ($f=15$). Bu görev tanımı ise iş ilanlarında “Eğitim/gelişim faaliyetlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi (İ6)”, “Ölçme ve Değerlendirme biriminden gelen verileri öğretim programı ile ilişkilendirip hayata geçirmek. (İ31)” şeklinde belirtilmektedir. Geliştirilen materyallerin denetimi ve değerlendirilmesi görevi de bu tema altında yer almaktadır ($f=11$). Bu göreve ait görev tanımları ise “Geliştirilen içeriklerin ÖYS üzerinden uyumluluğunu kontrol etmek (İ1)”, “Dijital içeriklerin sürekli gelişimini ve değişim sürecini

planlayacak (İ11)” şeklinde görülmektedir. Diğer taraftan çalışanların performans analizine (f=2) yönelik *“Verilen eğitimlerin personel bazında başarısının ölçülmesi (İ5)”* ifadesi belirtilmektedir.

Eğitimi Geliştirme (f=45) teması altında yer alan görev tanımları kendi aralarında Materyal geliştirme (f=41) adı altında bir alt tema oluşturmaktadır. Frekans sayıları incelendiğinde eğitim geliştirme temasının çoğunlukla e-öğrenme materyali geliştirmeye dayalı olduğu görülmektedir. Materyal geliştirme alt teması altında genellikle “öğrenme içeriklerinin (f=27)” geliştirilmesine yönelik görevler yer almaktadır. Bu görevler iş ilanlarında;

“Eğitim içeriklerinin oluşturulması (İ5)”,

“Eğitim dokümanlarının/materyallerinin hazırlanması... (İ9)”

“Üretilen gelişim çözümleriyle ilgili tüm dokümantasyonun (eğitmen el kitabı, katılımcı kitabı, araç seti, takip ödevleri, pekiştirme görevleri vb.) hazırlanması... (İ10)”

gibi görev tanımları ile belirtilmiştir. Diğer taraftan bazı ilanlarında belirli içeriklerin geliştirilmesine yönelik görev tanımlarının ifade edildiği görülmektedir. Bu içeriklerin en yaygını “video içerikler (f=9)” olduğu görülmektedir. Video içeriklerin geliştirilmesine yönelik belirtilen görev tanımlarından bazıları *“Online eğitimler için farklı formatlarda (video vb) içerik oluşturulması... (İ6)”* ve *“buna yönelik mesleki teknik ve soft skill e-öğrenme videolarının hazırlanması (İ23)”* gibidir. Bazı ilanlarda ise Görsel Materyal Hazırlama (f=5) olarak belirtildiği görülmektedir. Görsel Materyal olarak belirtilen görev tanımlarından bazıları *“İhtiyaçlar doğrultusunda eğitim sunumlarının hazırlanması... (İ22)”* ve *“Sunum vb görsellerden dijital eğitim içerikleri üretmek... (İ29)”* gibi animasyon, sunum gibi materyalleri kastettiği görülmektedir. Sadece 1 iş ilanında ise sosyal medya içeriği hazırlamaya yönelik görev tanımının yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan materyal geliştirmenin dışında içeriklerin e-öğrenme modülü olarak geliştirilmesine (f=4) dayalı görevler yer almaktadır. Bu görevler iş ilanlarında *“Uzaktan eğitim materyallerini e-öğrenme geliştirme araçlarını kullanarak SCORM, AICC gibi standartlara uygun ve mobil uyumlu olarak geliştirmek (İ1)”* ve *“Üretilen video içerikleri etkileşimli e-öğrenme paketi şeklinde tasarlayacak... (İ11)”* şeklinde belirtilmektedir.

Öğretimsel Görevler kategorisinde yer alan üçüncü tema ise eğitimlerin tasarlanmasına yönelik görevlerin oluşturduğu görülmektedir (f=27). Bu tema altında en sık görülen görev ise “Eğitimin Tasarlanması”dır (f=15). Bu görev kodunu oluşturan görev tanımlarına ilişkin görev tanımlarından bazıları “Sınıf içi ve Online eğitimlerin tasarım (İ10)”, “İçeriklerin öğretim tasarımının yapılması (İ17)”, “Belgelerin “internet ortamında öğretilebilir” şekilde öğretim tasarımlarının yapılması (İ20)” şeklindedir. Tasarım teması altında yer alan diğer görev kodu ise “Senaryolaştırma”dır (f=9). Bu görevde öğretimsel senaryoların hazırlanması, hikâye tahtalarının oluşturulması gibi görevler yer almaktadır. Bu görev tanımına ilişkin bazı ifadeler “senaryo ve storyboard çalışmasını yürütmek... (İ1)”, “Yetişkin öğrenme ilkelerine dayanan ilgi çekici storyboard'lar hazırlanması...(İ17)” ve “Farklı konularda web tabanlı eğitim senaryolarının oluşturulması...(İ20)” şeklindedir. Tasarım teması altında yer alan diğer görev kodu ise “öğrenme deneyimlerinin tasarlanması”dır (f=3). Bu görev kodu kapsamında iş ilanlarında öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik “öğrenme deneyimi tasarımlarını yapmak..... Öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak (İ4)” gibi görev tanımları yer almaktadır.

Analiz edilen iş ilanlarında belirtilen görevlerden bazıları Analiz teması altında birleştirilmiştir (f=20). Bu temada belirtilen görev ifadelerinin neredeyse tamamı “İhtiyaç Analizi (f=19)” görevinde toplandığı görülmektedir. Örneğin “Eğitim ve gelişim ihtiyaç analizlerini gerçekleştirmek (İ4)”, “Teknik ve davranışsal tüm eğitim programları kapsamında hedef kitle ve ihtiyaç analizi yapılması (İ13)”, “Çalışanların eğitim ihtiyaçlarının tespiti (İ23)” gibi görev ifadeleri ihtiyaç analizine örnek verilebilir.

Öğretimsel görevler kategorisinde öğretim tasarımcılarından gerek eğitimcilerin eğitilmesi gerekse müşterilere yönelik eğitimlerin verilmesi gibi doğrudan eğitim verilmesi beklenmektedir (f=8). Bu tema yer alan bazı görev tanımları “Eğitim planları dahilinde teorik uygulamalar ile ilgili eğitimlerin verilmesi (İ5)” ve “Planlanan eğitimleri vermek (İ14)” gibidir.

İkinci kategori olan yönetsel görevlerde (f=75) ve İş ilanlarında en yaygın olarak beklenen görev kodu sunulacak “eğitimlerin planlanması ve koordinasyonu”dur (f=35). İş ilanlarında beyan edilen bu görev koduna ait bazı görevler

“Aylık eğitim takviminin, iç ve dış eğitmenler ile iletişime geçerek planlanması (İ3)”,

“Periyodik eğitim planlarının oluşturulması (İ5)”,

“Yıllık eğitim planına paralel ilgili dönemlerde eğitim organizasyonunun yapılması (İ6)”,

“Tüm kurum içi ve dışı eğitim faaliyetlerini organize etmek (İ7)”,

“Kurum içi ve kurum dışı eğitim kaynaklarını belirleyerek eğitim planlarını hazırlar (İ15)”,

“eğitim ve gelişim faaliyetlerine ait yıllık, aylık, haftalık planların oluşturulması (İ32)”

şeklindedir.

Yönetmelik görevler altında çevrimiçi Öğrenme Yönetim Sisteminin (ÖYS) yönetilmesi (f=17) en sık karşılaşılan ikinci görev tanımıdır. Bu görev tanımı iş ilanlarında *“ÖYS, Öğrenme ve Gelişim Platformu'nun yönetimi, eğitimlerin atanması, takibi ve raporlanması...(İ10)”*, *“ÖYS yönetimi (eğitim atamaları, planlama ve hedeflerin takibi) (İ13)”* gibi ifadeler ile belirtilmiştir. Diğer taraftan iş ilanlarında *“eğitimin yönetilmesi”* anahtar kelimeleri ile geçen görev tanımları yer almaktadır (f=11). Bu ifadeler örnek olarak *“eğitim ve gelişim sürecinin yönetilmesi...(İ6)”*, *“Planlanmış eğitim ve gelişim programlarının organizasyonunu uçtan uca yönetmek...(İ19)”* gösterilebilir. İş ilanları analizinde öğretim tasarımcılarından beklenen görev tanımlarında az da olsa Teknik Destek (f=7), Proje Yönetimi (f=4), ve Satın Alma (f=1) gibi yönetmelik görevler de bulunmaktadır. Bu görevlerden *“Tüm operasyonel süreçlerde ekibe destek verilmesi... (İ3)”*, *“Yaşanan teknik sorunlara hızlıca çözüm geliştirmek (İ21)”* gibi ifadeler teknik deste görevine; *“İşveren markası, tanıtım, video ve görsel projelerin tasarlanması, geliştirilerek uygulanması. (İ27)”* gibi ifadeler proje yönetimi görevine; *“E-Öğrenme satın alımlarında firmalar ile süreci yürütmek (İ29)”* satın alma görevine örnek ifadeler olarak gösterilebilir.

Bireysel Beceriye Dayanan Görevler kategorisinde ise iki farklı temanın olduğu görülmektedir. Örneğin;

“Alternatif eğitim teknolojileri konusunda yerli ve yabancı kaynakları araştırmak ve bu kaynakların kurum ihtiyaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak (İ1)”,

“yeni ürün ve araçların araştırılması... (İ6)”,

“Öğrenme & gelişim dünyasına, eğitim teknolojilerine & tasarımlarına ilişkin literatürü, trendleri, gelişmeleri ve yeni uygulamaları yakından takip etmek. (İ19)”

gibi ifadeler iş ilanlarında Yeniliklerin Takibi (f=14) teması altında toplanmıştır. Diğer tema ise teknolojinin öğretim kullanımının gerçekleştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir (f=10). Teknoloji Entegrasyonu temasında yer alan bazı görev ifadeleri *“Bölümlerin online eğitim içeriklerinin yenilikçi teknolojilerle ve yöntemlerle geliştirilmesini sağlamak ve takip etmek... (İ19)”, “Alternatif eğitim teknolojilerini video mobil öğrenme ve oyunlaştırma vb. tasarlamak ve geliştirmek (İ21)”* şeklindedir.

4.6. Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarındaki öğretim tasarımcıları pozisyonlarına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen iş ilanları kapsamında istihdam pozisyonları incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen 37 ilanında 24 farklı pozisyon ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde incelenen iş ilanlarına ait istihdam pozisyonları bağlamlarına göre kategorilere ayrılmıştır. Buna göre bazı ilanlar öğretim teknolojileri alanında uzmanları istihdam ettiği görülmektedir. Bu gibi ilanlar *“Öğretim Teknolojileri Uzmanı”* kategorisinde toplanmıştır (f=18). Bazı ilanlar ise eğitim uzmanlığı bağlamında pozisyonlar içermektedir. Bu gibi ilanlar *“eğitim uzmanı”* kategorisinde toplanmıştır (f=12). Bazı ilanlar ise çevrimiçi uzaktan eğitim sisteminin yönetimi ve koordinasyonu bağlamında pozisyonlar sağladığı görülmektedir. Bu ilanlar *“öğrenme yönetim sistemi uzmanı”* kategorisinde toplanmıştır (f=3). Bazı ilanların ise *“öğrenme ortamının tasarımına”* (f=3) yönelik kişileri bazılarının ise sadece eğitimlerden sorumlu olacak kişileri aradığı belirtilmektedir (eğitim koordinatörü (f=1)). İş ilanlarında ortaya çıkan pozisyonlar *Tablo 11*'de görülmektedir.

Tablo 11

İş ilanlarında ortaya çıkan pozisyonlar

Kategori	Pozisyon	f
Öğretim Teknolojileri Uzmanı (18)	Eğitim Teknoloğu	6
	Eğitim Teknolojileri Uzmanı	2
	Eğitim Teknolojileri ve Tasarım Uzmanı	2
	Öğrenme Teknolojileri Uzmanı	2
	Eğitim Teknolojileri Uzman Yardımcısı	1
	Kıdemli Eğitim Teknolojileri Uzmanı	1
	Eğitim Teknolojileri Uzman Yardımcısı	1
	Eğitim Videoları Editörü	1
	Ürün Uzmanı	1
Alternatif Gelişim Ürünleri Uzmanı	1	
Eğitim Uzmanı (12)	Eğitim Uzmanı	4
	Eğitim ve Gelişim Uzmanı	3
	Eğitim ve Geliştirme Uzmanı	1
	İnsan Kaynakları Eğitim Uzmanı	1
	Eğitim Destek Uzmanı	1
	Perakende Eğitim Uzmanı	1
	Eğitim & Gelişim ve İşveren Markası Kıdemli Uzmanı	1
Öğrenme Yönetim Sistemi Uzmanı (3)	Uzaktan Eğitim Yetkilisi	1
	Eğitim Teknolojileri ve Öğrenme Sistemi Yöneticisi	1
	Eğitim Teknolojileri ve Öğrenme Sistemi Uzmanı	1
Öğrenme Ortamı Tasarımcısı (3)	Öğretimsel Tasarım Uzmanı	1
	İçerik Analiz ve Tasarım Uzmanı	1
	Program Geliştirme Uzmanı	1
Eğitim Koordinatörü (1)	Eğitim Sorumlusu	1

Buna göre İş ilanlarına göre öğretim tasarımcılığı alanı 5 farklı kategoride istihdam sağlamaktadır. Bu ilanlardan en çok istihdam olanağına sahip alan öğretim teknolojileri uzmanlığıdır (f=18). Öğretim teknolojileri uzmanlığı kategorisinde en yaygın olarak “Eğitim Teknoloğu” pozisyonu istihdam edilmektedir (f=6). İncelenen iş ilanlarında eğitim teknolojileri uzmanı (f=2) olarak istihdam olanağı olduğu gibi “kıdemli” ve “yardımcısı” gibi derecesini ya da deneyim belirten ifadeler de yer alan ilanlar yer almaktadır. Eğitim Videolarının düzenlenmesinden sorumlu editörlük pozisyonu da ilanlar arasında yer almaktadır (f=1). Eğitim Uzmanlığında ise Eğitim Uzmanı (f=4), Eğitim Gelişimi (f=3) ve Eğitimi Geliştirme (f=1) uzmanlığı pozisyonları bulunmaktadır. İlan veren kurumun özel ihtiyaçlarına uygun olarak istihdam edilen İnsan Kaynakları Eğitim Uzmanı, Eğitim Destek

Uzmanı, Perakende Eğitim Uzmanı, Eğitim & Gelişim ve İşveren Markası Kıdemli Uzmanı gibi pozisyonlar da eğitim uzmanı kategorisinde ele alınmıştır. Diğer taraftan çevrimiçi uzaktan öğretimin yaygınlaştığı dönemlerde öğretim tasarımcılığı alanında çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik ilanların da yer aldığı görülmektedir. Bu ilanlar öğrenme yönetim sistemi uzmanlığı kategorisine yönelik Uzaktan Eğitim Yetkilisi, Eğitim Teknolojileri ve Öğrenme Sistemi Yöneticisi, Eğitim Teknolojileri ve Öğrenme Sistemi Uzmanı pozisyonların yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan Öğrenme Ortamı Tasarımcısı (f=3) ilanlarının tamamı da çevrimiçi öğrenme ortamlarını işaret etmektedir. Bu kategoride Öğretimsel Tasarım Uzmanı, İçerik Analiz ve Tasarım Uzmanı, Program Geliştirme Uzmanı gibi ilanlar yer almaktadır. Diğer taraftan bazı ilanların ise koordinatörlük görevinde olduğu görülmektedir. Bu görev ilanı ise Eğitim Sorumlusu olarak yer aldığı görülmektedir.

İş ilanlarında görülen kategorilere ait görev tanımları incelendiğinde ise Öğretim Teknolojileri Uzmanlığına ait 18 farklı görev tanımı, Eğitim Uzmanlığına ait 16, ÖYS Uzmanlığına ait 6, Öğrenme Ortamı Tasarımcısına ait 7, Eğitim Koordinatörlüğüne ait 4 farklı görev tanımı ortaya çıkmaktadır.

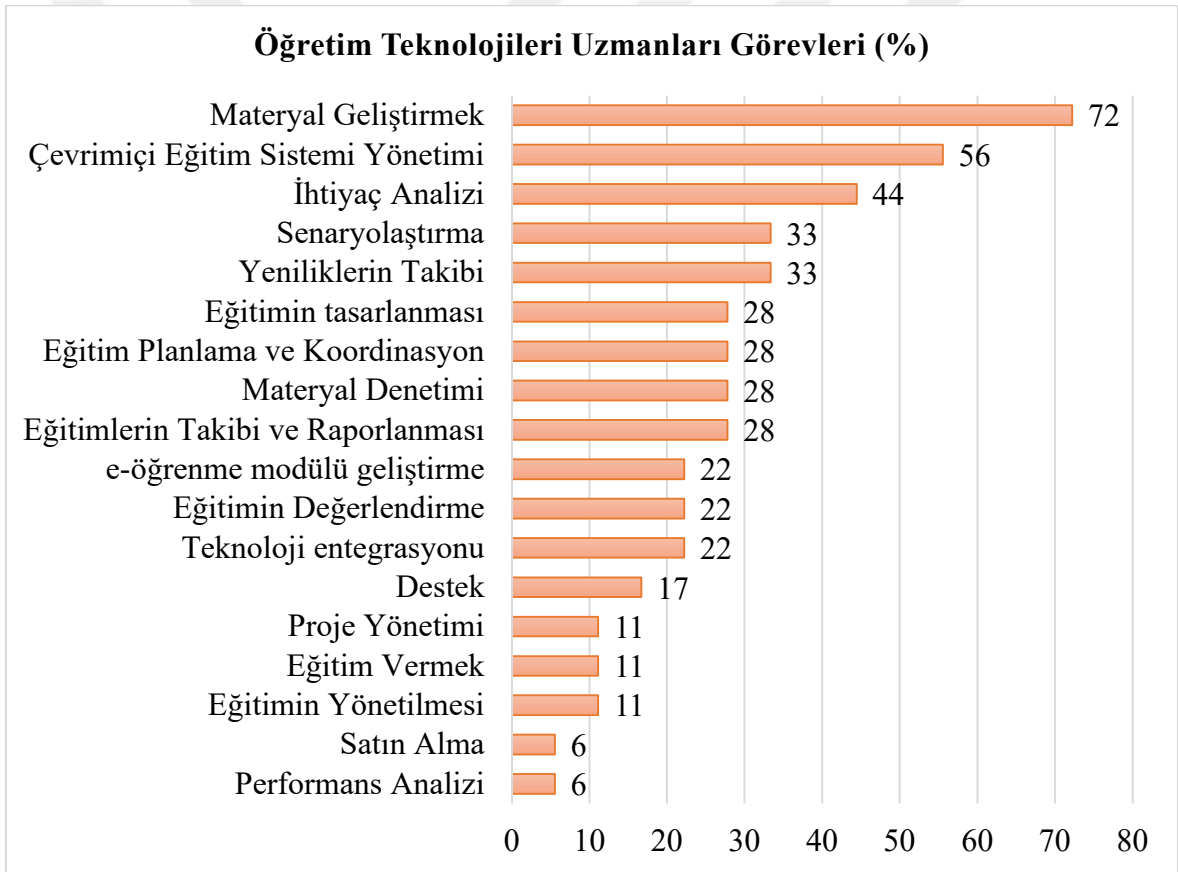
Tablo 12

İş ilanları kategorilerine ait görev tanımları tablosu

Öğretim Teknolojileri Uzmanlığı (f=18)	Eğitim Uzmanlığı (f=12)	Öğrenme Yönetim Sistemi Uzmanı (f=3)	Öğrenme Ortamı Tasarımcısı (f=3)	Eğitim Koordinatörü (f=1)
<ul style="list-style-type: none"> • Çevrimiçi Eğitim Sistemi Yönetimi • Destek • Eğitim Planlama ve Koordinasyon • Eğitim Vermek • Eğitimin Değerlendirme • Eğitimin tasarlanması • Eğitimin Yönetilmesi • Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması • e-öğrenme modülü geliştirme • İhtiyaç Analizi • Materyal Denetimi • Materyal Geliştirmek • Performans Analizi • Proje Yönetimi • Satın Alma • Senaryolaştırma • Teknoloji entegrasyonu • Yeniliklerin Takibi 	<ul style="list-style-type: none"> • Çevrimiçi Eğitim Sistemi Yönetimi • Destek • Eğitim Planlama ve Koordinasyon • Eğitim Vermek • Eğitimin Değerlendirme • Eğitimin tasarlanması • Eğitimin Yönetilmesi • Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması • İhtiyaç Analizi • Materyal Denetimi • Materyal Geliştirmek • Öğrenme Deneyimi Tasarımı • Performans Analizi • Proje Yönetimi • Teknoloji entegrasyonu • Yeniliklerin Takibi 	<ul style="list-style-type: none"> • Çevrimiçi Eğitim Sistemi Yönetimi • Eğitim Planlama ve Koordinasyon • Eğitimin tasarlanması • Materyal Geliştirmek • Teknoloji entegrasyonu • Yeniliklerin Takibi 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Planlama ve Koordinasyon • Eğitimin Değerlendirme • Eğitimin tasarlanması • Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması • Materyal Denetimi • Materyal Geliştirmek • Senaryolaştırma 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Planlama ve Koordinasyon • Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması • Eğitimin Değerlendirme • Destek

İş ilanlarına ait görev tanımları *Tablo 12*'de görülmektedir. Bu görev tanımları incelendiğinde Eğitim Planlama ve Koordinasyon görevi her kategoride aranan bir görev tanımıdır. Bunun yanında Materyal Geliştirmek görevi Eğitim koordinatörlüğü dışında diğer pozisyonlarda istenen görev tanımı olduğu görülmektedir.

İş ilanı kategorilerine baktığımızda Öğretim teknolojileri uzmanlığı ilanlarında belirtilen görev tanımları Şekil 7' de görülmektedir. Buna göre öğretim teknolojileri uzmanlığı pozisyonunda açılan 18 ilanın %72' si (f=13) materyal geliştirmek görevi belirtilmiştir.

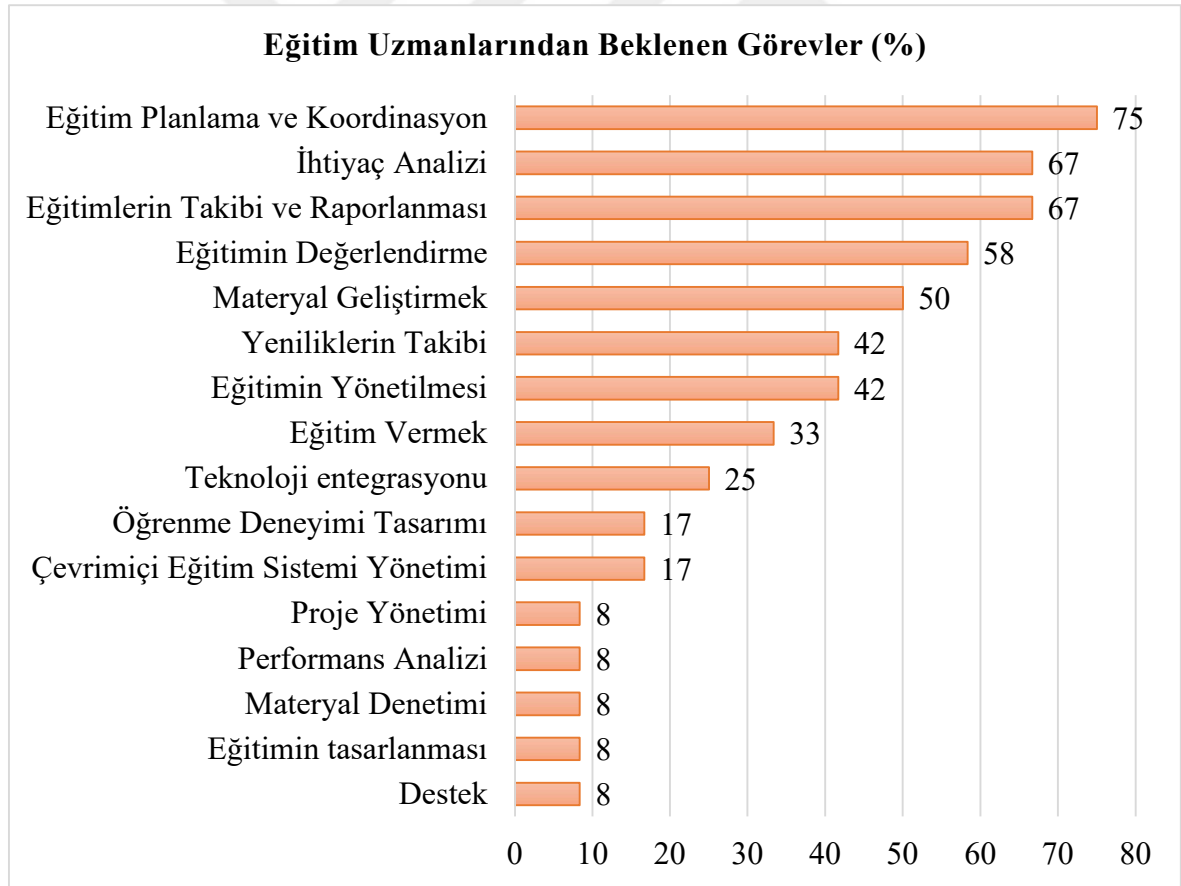


Şekil 7. Öğretim teknolojileri uzmanlarından beklenen görevler

Diğer taraftan Çevrimiçi Eğitim Sistemi Yönetimi görevi ise 18 öğretim teknolojisi uzmanlığı ilanının %56'sında belirtilmektedir (f=10). İhtiyaç Analizi görevi öğretim teknolojisi uzmanlığı ilanının %44'ünde istenmektedir (f=8). Bazı görev tanımları her ilanda olmamasına rağmen öğretim teknolojileri uzmanlığı ilanlarına özgü olduğu görülmektedir.

Örneğin e-öğrenme modülünün geliştirilmesi (f=4) ve satın alma (f=1) görev tanımları öğretim teknolojileri ilanlarının %22'si ve %6'sında belirtilmesine rağmen bu görevlerin sadece öğretim teknolojileri uzmanlığı ilanlarında belirtildiği görülmektedir.

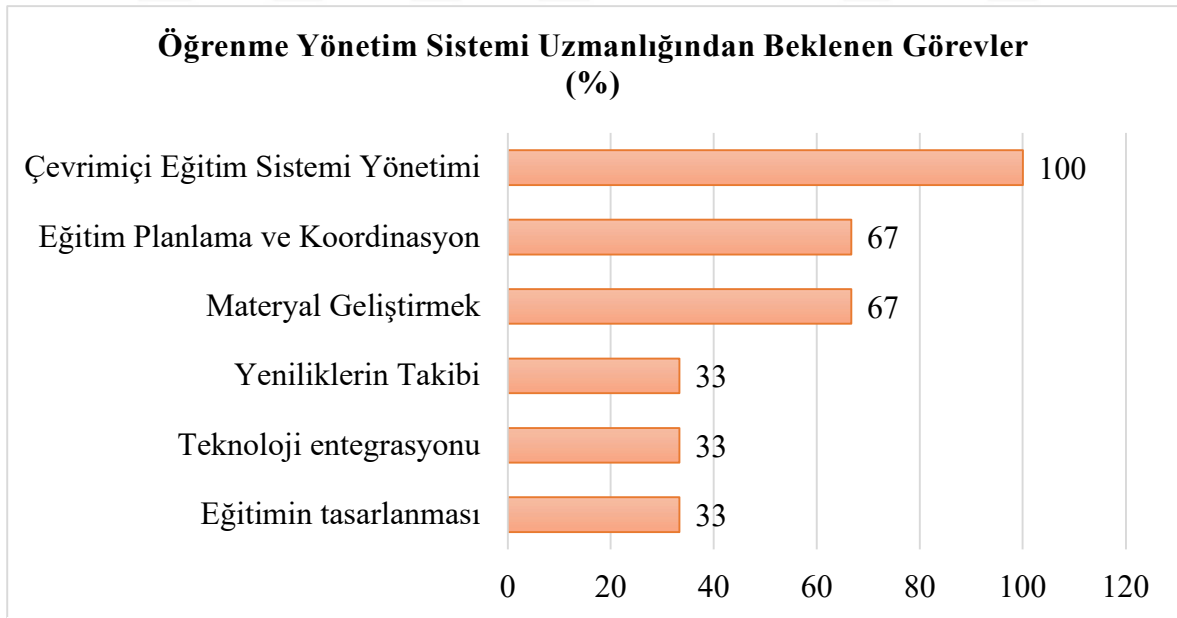
İş ilanlarında öne çıkan pozisyonlardan birisi de Eğitim Uzmanıdır. Eğitim Uzmanı olarak istihdam edilecek kişilerin görevlerinden birisi olan Eğitim Planlama ve Koordinasyon görevi 12 ilan içerisinde 9 farklı ilanda (%75) 19 kez bahsedilmiştir. Diğer taraftan eğitim uzmanlığında bahsi geçen diğer bir görev Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması ve ihtiyaç Analizdir. Bu görevler 12 ilan içerisinde 8 farklı ilanda yer aldığı görülmektedir (%67). Bu ilanlar içerisinde Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması 11 kez, İhtiyaç Analizi görevi ise 9 kez bahsedilmiştir. Eğitim uzmanlığından beklenen görevler Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Eğitim uzmanlarından beklenen görevler

Eğitim Uzmanlığı ilanlarında belirtilen görevlerden bir diğeri ise Eğitimin Değerlendirilmesidir. Bu görev 12 ilan içerisinde 7 farklı ilanda yer almaktadır (%58). Bazı görev tanımları her ilanda olmamasına rağmen Eğitim Uzmanlığı ilanlarına özgü olduğu görülmektedir. Örneğin, ğrenme Deneyimi Tasarımı (f=3) görev tanımı Eğitim Uzmanlığı ilanlarının %17'sinde belirtilmesine rağmen bu görevlerin tamamının eğitim uzmanlığı ilanlarında belirtildiği görülmektedir.

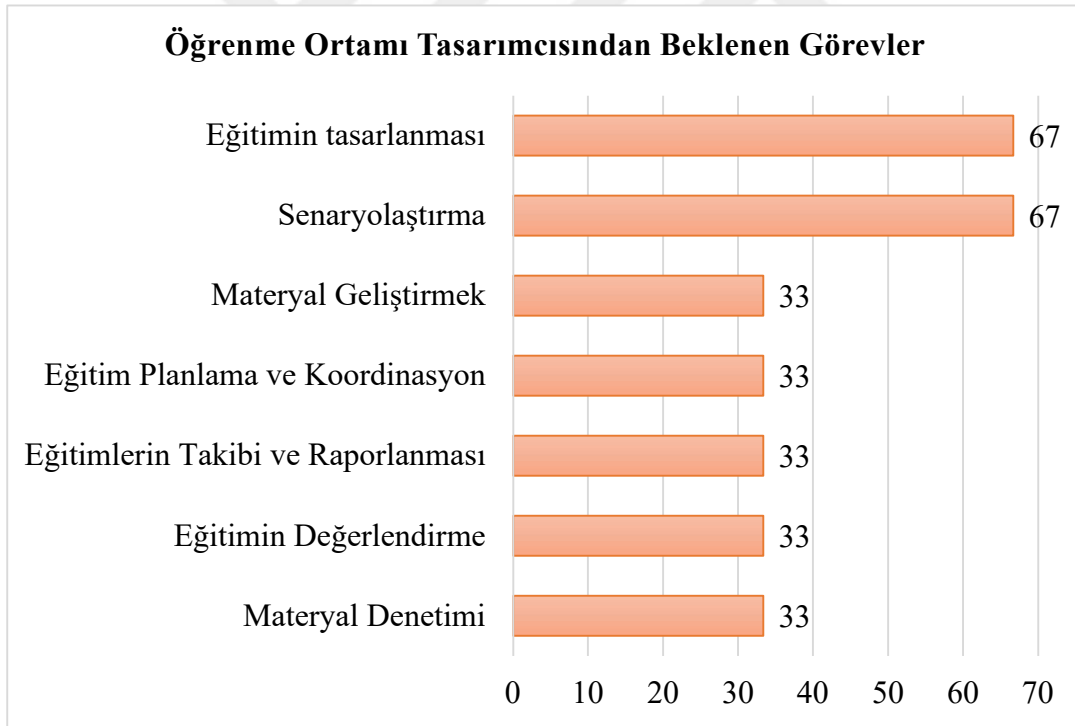
İş ilanlarında ne çıkan pozisyonlardan birisi de ğrenme Yönetim Sistemi Uzmanlığıdır. YS Uzmanlığı olarak istihdam edilecek kişilerin görevlerinden birisi olan evrimii Eğitim Sistemi Yönetimi görevi 3 ilanın tamamında ve 4 kez bahsedilmiştir. Diğer taraftan YS Uzmanlığında bahsi geçen diğer görevler Eğitim Planlama ve Koordinasyon ve Materyal Geliştirmektir. Bu görevler 3 ilan içerisinde 2 farklı ilanda yer aldığı görülmektedir (% 67). Bu ilanlar içerisinde Eğitim Planlama ve Koordinasyon 3 kez, Materyal Geliştirmek görevi ise 4 kez bahsedilmiştir. ğrenme yönetim sistemi uzmanlığı ilanlarında belirtilen görevler Şekil 9' da görülmektedir.



Şekil 9. ğrenme yönetim sistemi uzmanlarından beklenen görevler

Buna göre Çevrimiçi Öğrenme Yönetim Sisteminin Yönetilmesi görevi (f=3) sadece ÖYS Uzmanlığından beklenen görevlerde yer almakla birlikte başka ÖYS uzmanlığı ilanlarının tamamında çıktığı görülmektedir.

İş ilanlarında öne çıkan pozisyonlardan birisi de Öğrenme Ortamı Tasarımcısıdır. Öğrenme Ortamı Tasarımcısı olarak istihdam edilecek kişiler için iki farklı görev tanımı öne çıkmaktadır. Eğitimin Tasarlanması görevi ve Senaryolaştırma görevleri 3 ilanın 2'sinde (% 67) ve 3'er kez bahsedilmiştir. Diğer taraftan Öğrenme Ortamı Tasarımcılığında bahsi geçen diğer görevler Materyal Denetimi, Eğitimin Değerlendirme, Eğitimlerin Takibi ve Raporlanması, Eğitim Planlama ve Koordinasyon, Materyal Geliştirmek görevleri bir tek ilanda çıktığı görülmüştür. Öğrenme ortamı tasarımcılarından beklenen görevler Şekil 10'da görülmektedir.



Şekil 10. Öğrenme ortamı tasarımcısından beklenen görevler

İş ilanları analizine göre Öğretim Tasarımcılığı alanında 5 farklı iş kategorisi (Öğretim Teknolojileri Uzmanlığı (f=18), Eğitim Uzmanlığı (f=12), Öğrenme Yönetim Sistemi Uzmanı (f=3), Öğrenme Ortamı Tasarımcısı (f=3), Eğitim Koordinatörü (f=1)) yer

almaktadır. Bu kategoriler arasında en yaygın istihdam olanağı olan 18 farklı ilan ile ğretim teknolojileri uzmanıdır. Bunun yanında iş ilanlarında yer alan görev tanımları incelendiğinde en yaygın beklenen görev Eğitim Planlama ve Koordinasyon ile Materyal Geliştirmek görevi olarak görölmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

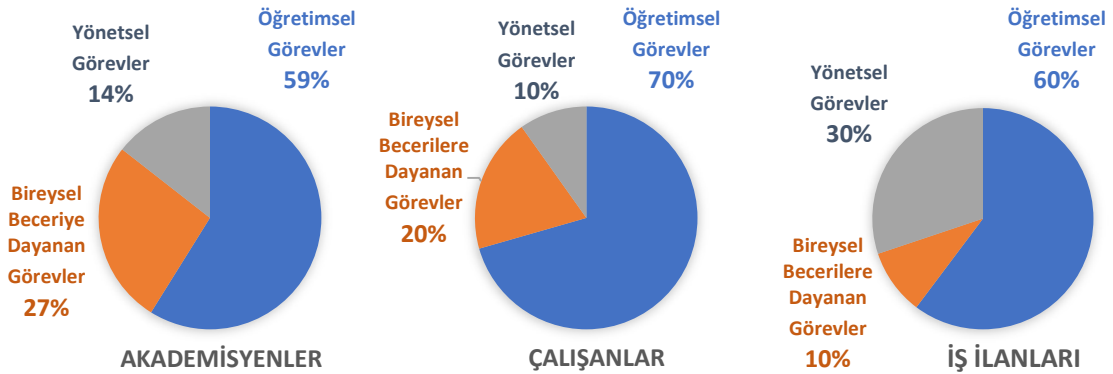
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tartışma ve sonuç ile öneriler kısmı yer almaktadır. Öncelikle araştırmanın öne çıkan bulguları alanyazın ile tartışılmıştır. Daha sonra araştırmadan çıkan sonuç ortaya konmuştur. Daha sonra araştırmacılara, öğretim tasarımcısı yetiştiren akademisyenlere, aday öğretim tasarımcılarına, eğitim politikacılarına ve işverenlere yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada farklı paydaşlar perspektifinden yaklaşılarak Türkiye’de çalışan öğretim tasarımcılarının görevleri ve üstlendikleri roller belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretim teknolojileri alanındaki öğretim tasarımcısı yetiştiren akademisyenler ve öğretim tasarımcıları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca iş ilanları analizi de yapılarak öğretim tasarımcılarının görev ve rolleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda farklı paydaşlarca bir öğretim tasarımcısının Öğretimsel Görevler, Yönetsel Görevler ve Bireysel Becerilere Dayanan Görevler kategorilerinde çeşitli görevleri yerine getirmesi beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenler, çalışanlar ve iş ilanları bulgularında bir öğretim tasarımcısından beklenen görevlerin birincil olarak *Şekil 11*’de görüldüğü gibi Öğretimsel Görevler kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.



Şekil 11. Öğretim tasarımcılarının paydaşlara göre görev dağılımları

Öğretimsel görevler kategorisinde öğrenme ve öğretme süreçlerinin oluşturulmasında izlenmesi gereken adımlar ve yerine getirilmesi beklenen görevlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu görevlerin ADDIE (Analiz – Tasarım – Geliştirme – Uygulama – Değerlendirme) çerçeve modelin adımlarıyla da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre bir öğretim tasarımcısının öğretimsel görevler kategorisinde analiz, tasarım, geliştirme, eğitim verme ve değerlendirme aşamalarında çeşitli görevleri bulunmaktadır. Bu bulgu Klein ve Kelly, (2018)'nin iş ilanı analiz çalışmasında yer alan öğretim tasarımcılarının ADDIE prosedürlerinde yetkin olmaları gerekliliği sonucuyla uyusmaktadır. Aynı zamanda işverenler de öğretim tasarımcılarından ADDIE modelinin aşamalarını içeren faaliyetleri yerine getirebilecek becerilere sahip olmalarını beklemektedir (Villachica, Marker ve Taylor, 2010). ADDIE basamaklarının mesleki standartlar içerisinde de açıkça belirtildiği görülmektedir (IBSTPI, 2021).

Görüşülen akademisyenler ihtiyaç analizlerinin yapılarak hedef kitle ve kurumsal çözümlenmenin gerçekleştirilmesi, öğrenme gereksinimlerinin saptanması ve sıralanması, öğretim sürecinin amaç ve hedeflerinin belirlenmesini içeren analiz aşamasındaki görevlerden daha sık bahsetmişlerdir. Sektörde öğretim tasarımcısı olarak çalışanlar ise yüzyüze veya çevrimiçi eğitimlerin planlandığı, eğitsel senaryoların yazılarak bu senaryolara uygun öğrenme ortamları, etkinlikler ve materyallerin planlandığı görevleri içeren tasarım aşaması görevlerinden daha sık bahsetmişlerdir. Çalışanların tasarım ve eğitim verme aşamalarında daha sık yer almaları Cox ve Osguthorpe, (2003)'un öğretim tasarımcılarının zamanlarının çoğunu (%23) özgün tasarım çalışmalarına harcadıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde ATD Research, (2015) öğretim tasarımcılarının görevlerini yerine getirirken öğrenen ihtiyaçlarına ve tasarıma daha fazla odaklandıklarını belirtmektedir.

Diğer taraftan iş ilanlarında öğretim tasarımcısından beklenen görevlerin değerlendirme aşamasında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. İş ilanlarında eğitim ve gelişim faaliyetlerinin etkililiğinin belirlenmesi için geri bildirimlerin toplanarak analiz edildiği, öğrenen performansı ve öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenerek raporlandığı ve bu raporlara göre sürecin ve materyallerin iyileştirme, yeniden tasarlama ve geliştirme ihtiyaçlarının belirlendiği değerlendirme aşaması görevlerinden daha sık bahsedilmiştir. İş ilanları analizinden anlaşıldığı üzere işverenler açısından eğitimlerin yüksek kalite ve

standartta geliştirilerek öğrenen üzerindeki etkisinin değerlendirilmesine önem verilmekte ve öğretim tasarımcılarından değerlendirme yapmaları beklenmektedir. TEGEP, (2018) kurumsal ortamlarda eğitim ve gelişim uzmanlarının en çok zorlandığı alanlardan bir tanesinin eğitimin değerlendirilmesi olduğunu belirtmektedir. Araştırmamızda çalışanların değerlendirme aşaması görevlerinden daha az bahsetmeleri bu süreçte daha az yer aldıkları veya öğretim tasarımının öğrenme üzerindeki etkisinin gerçekten değerlendirilmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun sebeplerinden birisi ATD Research, (2015)'ün de belirttiği gibi değerlendirme görevlerini diğer ekip üyelerinin yerine getirmesi olabilir. Çalışanlarla yapılan görüşmelerden gerek tasarlayıp geliştirdikleri öğrenme ortamının değerlendirilmesi gerekse de hedeflere ulaşım düzeyinin değerlendirilmesi olsun bu aşamanın önemli bir unsur olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak değerlendirme sürecine dair yetkinlikleri ve zaman alması gibi sınırlıkları nedeni ile gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Çalışan ve iş ilanları analiz sonuçları Raynis, (2018)'in tüm sektörlerdeki iş ilanlarının %90'ından fazlasının gerekli sorumluluklar olarak tanımladığı ve ana kategori olarak belirlediği “tasarım ve geliştirme” (%98,9) ile “ölçme ve değerlendirme” (%90,3) sorumluluklarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada akademisyenlerce analiz basamağı görevlerinden daha sık bahsedilmesinin arkasında öğretim tasarımcılığına teorik bir bakış açısının varlığı olabilir. Diğer taraftan çalışan öğretim tasarımcılarının ve iş ilanlarının daha çok tasarım, geliştirme ve değerlendirme odaklı görevlere değinmesi sonuç ve ürün odaklı düşünceden kaynaklandığı düşünülebilir. Diğer taraftan COVID-19 küresel salgını ile öğretim tasarımcılarının değişen rollerinden birisi de öğrenen merkezli pedagojiler üretmek amacı ile çalışmalara önem vermesi olarak belirtilmektedir (Xie, Gulinna, Rice, ve diğerleri, 2021). Öğrenen analizinin gerçekleştirilmesi öğretim tasarımcılarının küresel salgın sonrasında yeni normal adı verilen dönemde önemini daha da arttırdığını söyleyebiliriz. Mevcut çalışma çerçevesinde “freelance” adı verilen bireysel çalışan öğretim tasarımcılarının analizden bahsetmediği daha çok konu alan uzmanlarından elde ettikleri verilerden çıkarım yaptıkları ancak kurumsal firmalarda çalışan öğretim tasarımcılarının analize odaklandığı ve bu konuda yoğun çalıştıkları görülmektedir.

Farklı paydaşlarca öğretim tasarımcılarının öğretimsel görevler kategorisinde geliştirme aşaması görevleri de ortaya konulmuştur. Buna göre öğretim tasarımcılarından tasarım aşamasında belirlenen plana göre öğrenme hedeflerine ve öğrenen ihtiyaçlarına uygun öğrenme içeriği, yazılı veya görsel materyaller, e-öğrenme modülleri ve öğrenme kaynakları oluşturmaları beklenmektedir. North ve diğerleri (2021) iş ilanı analizi çalışmasında eğitimin geliştirilmesi görevinin %96 ilanda yer aldığını belirtmektedir. Bu bakımdan gerek yerli gerekse yabancı iş sektöründe öğretim tasarımcılarından eğitimi geliştirmesi ve çoğu zaman eğitimi vermesi beklendiği söylenebilir. Öğretim tasarımı alanındaki çalışmalarda son yıllarda e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme anahtar kelimelerinin sıklıkla yer alması (Goksu, Kocak, Gunduz ve Goktas, 2021) ve 2020’de web tabanlı eğitimin hala en popüler konular arasında güncelliğini koruması (Wheeler, 2022), Reiser, (2018)’in da belirttiği gibi çevrimiçi kurs hazırlamada öğretim tasarımcılarının önemli bir aktör olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada öğretim tasarımcılarından eğitim içerik ve materyalleri (sunum, kılavuz, kitapçık, video, katalog, el kitabı, animasyon vb.), etkileşimli e-öğrenme kursları ve sosyal medya içerikleri geliştirmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda öğretim tasarımcılarından bu e-öğrenme içerik veya kurslarını ÖYS gibi dağıtım kanallarına uygun standartlarda (SCORM, AICC, xAPI) geliştirmeleri beklenmektedir. Geliştirme aşamasındaki görevler teknoloji yetkinliğinin öğretim tasarımcılarında olması gereken önemli bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretim tasarımcılarının öğretimsel görevler kategorisinde eğitim verme görevi de bulunmaktadır. Eğitim verme görevi iş ilanlarında daha az bahsedilirken akademisyen ve çalışanlarda daha fazla bahsedilmiştir. Uluslararası alanyazında bahsedildiği gibi (Klein ve Kelly, 2018; Moallem, 1995; Richey ve diğerleri, 2011; Tracey ve Morrison, 2018) öğretim tasarımı faaliyetlerinin Türkiye’de de birincil olarak özel sektör içerisindeki çalışanların yani yetişkinlerin eğitimine dönük olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretim tasarımcıları kurumsal ortamlarda (devlet veya özel) veya kendi kurdukları şirketler aracılığıyla kurumsal firmaların çalışanlarına yönelik geliştirdikleri eğitimleri sunma faaliyetleri içerisinde yer almaktadırlar. Geliştirilen eğitimler öğretim tasarımcıları tarafından yüzyüze veya çevrimiçi verilebileceği gibi farklı eğiticiler tarafından da verilebilmektedir. Böyle bir durumda öğretim tasarımcıları eğiticilerin eğitilmesinden de sorumlu olmaktadır. Okul ortamlarında velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitilmesi de düşünüldüğünde yetişkin eğitiminin öğretim tasarımı faaliyetlerinin önemli bir

parçası olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim geliştirme ve sunma süreçlerinde öğretim tasarımcılarının yetişkin öğrenmesine dair bilgiler konusunda donanımlı olmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretim tasarımcılarının birtakım yönetsel görevlerinin de olduğu görülmektedir. Yönetsel görevler kategorisinde bütün paydaşlar en çok eğitimin planlanması ve koordinasyonundan bahsetmişlerdir. Eğitimlerin planlanması ve koordinasyonu görevi iş ilanlarında öğretim tasarımcılarından beklenen ve en sık bahsedilen görev tanımı olmuştur (f=35). Buna göre öğretim tasarımcıları kurum içi veya kurum dışı bireysel ya da gruplara özgü eğitim programının planlanması ve yönetilmesinden sorumludurlar. Öğretim tasarımcıları planlanan eğitim programının etkili ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesinde eğitim yönetimini gerçekleştiren kişilerdir. Eğitimin yönetilmesi kapsamında öğretim tasarımcılarının eğitim programının zamanlamasının planlanması, eğitim kaynakları ve bütçenin yönetimi, katılımcı listelerinin oluşturulması ve takibi, eğitim ortamının düzenlenmesi ve eğitim sürecinin izlenmesi gibi görevleri bulunmaktadır. Eğitimin geliştirilmesiyle ilgili süreçlerde her türlü satın alma ve yaşanabilecek sorunlara destek olma görevleri de öğretim tasarımcılarının yönetsel görevleri arasında yer almaktadır.

Günümüzde öğretim tasarımcılarının işlerinin e-öğrenme alanında yoğunlaşması çevrimiçi eğitim sistemlerinin yönetilmesini de gerekli kılmaktadır. Öğretim tasarımcılarından beklenen ve iş ilanlarında eğitimin planlanmasından sonra en sık bahsedilen yönetsel görev çevrimiçi eğitim sistemlerinin yönetilmesidir. Buna göre öğretim tasarımcılarının eğitimlerin ÖYS üzerinden atanması, takibi ve raporlamasının yapılmasında sorumlulukları vardır. Ayrıca öğrenme ve gelişimle ilgili projeler gerçekleştirmeleri ve proje yönetimine dair sorumluluklar öğretim tasarımcılarından beklenen görevler arasındadır. Raynis, (2018) kurumsal sektörde proje yönetimi becerilerini iş için gerekli ana yetkinliklerden biri olarak vurgulamaktadır. Öğretim tasarımcılarının bu süreçlerde ekip içindeki diğer paydaşlar veya kurum içindeki yöneticilerle yaşanabilecek çatışmaları olumlu bir şekilde aşabilmek için çatışma yönetimini de gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda eğitim sürecinde pandemi ve deprem gibi nedenlerle yüzyüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçilmesi gibi ani değişikliklerde öğretim tasarımcılarının değişim yönetimini

gerçekleştirerek gerekli tedbirleri uygulayabilmesi gerekmektedir. Uluslararası alanyazında öğretim tasarımcılarının yönetsel görevlerini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Örn. Cox ve Osguthorpe, 2003; Liu ve diğerleri, 2002; Raynis, 2018; Schwier ve Wilson, 2010; Van Rooij, 2010; Williams van Rooij, 2013). Örneğin Liu ve diğerleri, (2002)'nin araştırmasına katılan öğretim tasarımcılarının yarısından fazlası öğretim tasarımının yanında proje yönetimi görevlerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde (Cox ve Osguthorpe, 2003)'un araştırmasında da öğretim tasarımcıları tasarımdan sonra en çok proje yönetimi ve idari işlerle ilgili sorumlulukları yerine getirmektedir. Proje yönetimi becerilerinin mesleki standartlar (IBSTPI, 2021) ve öğretim tasarımı literatüründe ele alınan bir konu olması bu görevlerin mesleğin önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır.

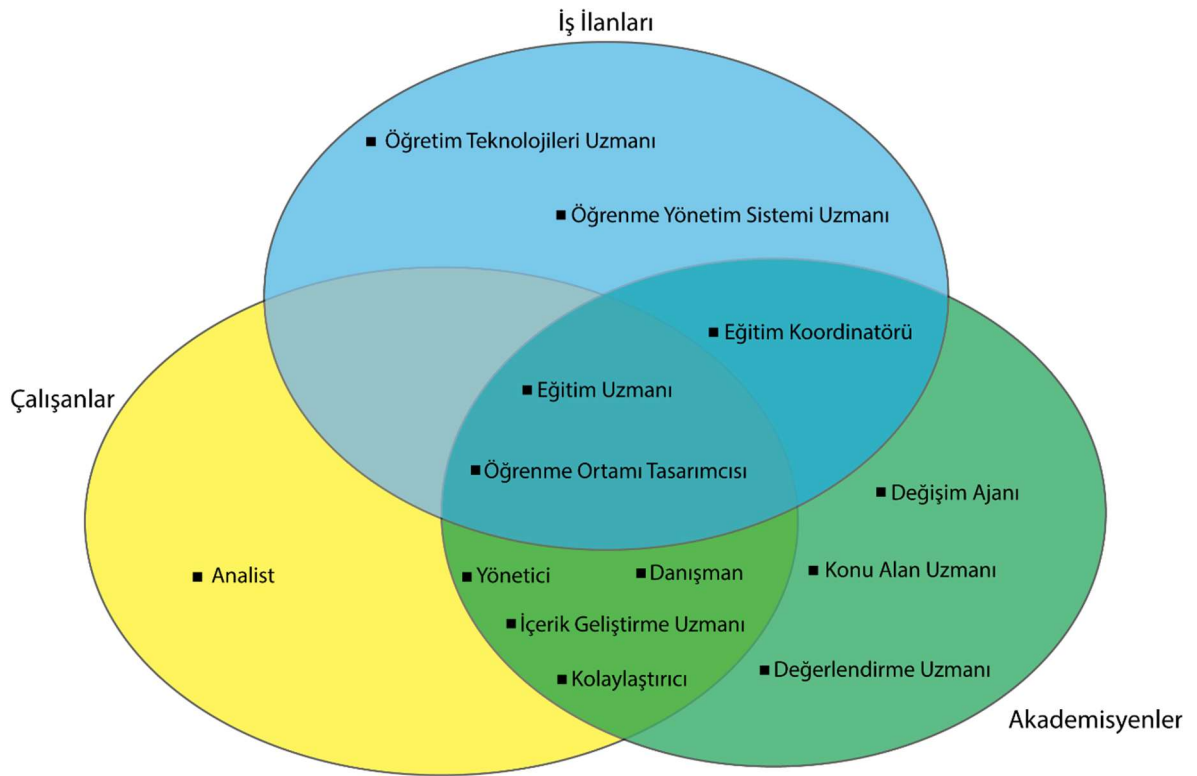
Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka görev kategorisi de öğretim tasarımcılarının bireysel becerilerine dayanan görevleridir. Araştırmanın paydaşlarından olan akademisyenler öğretim tasarımının aslında bir sorun çözme işi olduğunu belirterek öğretim tasarımcılarını eğitsel sorunlara yönelik çözüm geliştiren uzmanlar olarak tanımlamışlardır. Buradan bir öğretim tasarımcısının işinin aslında öğretimsel bir problemin fark edilmesiyle başladığı düşünülebilir. Akademisyenler aynı zamanda öğretim tasarımcılarının sadece kurumsal ortamlardaki eğitimle giderilecek sorunların çözümüne yönelik değil toplum içindeki eğitim gereksiniminin hissedildiği her sorunun gün yüzüne çıkarılarak çözüme kavuşturulmasında sorumlulukları olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretim tasarımcılarının toplumun gereksinim duyduğu eğitsel sorunların ortaya çıkışında iyi birer gözlemci oluşuna ve bu sorunların çözümünde girişimcilik özelliklerine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Campbell ve diğerleri, (2005) öğretim tasarımcılarının öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine dair teknik adımların ötesine geçerek sosyo-kültürel konulara da odaklanmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırmacılara göre öğretim tasarımcıları kişiler arası, kurumsal ve toplumsal düzeyde değişimi başlatacak potansiyel sosyal değişim liderleridir ve lider olarak oynadıkları bu rolü daha iyi anlamaları için yardımcı olunmalıdır (Campbell ve diğerleri, 2005, 2006; 2009). Akademisyenlerce ortaya konulan görüşler Yusop ve Correia, (2014)'nın öğretim tasarımcılarının bir toplumun sorunlarını çözmeye ve insanların yaşamlarını iyileştirmeye yardımcı olmak için bilgi ve becerilerini kullanan uzmanları görüşüyle uyumaktadır. Tüm bu görüşler öğretim tasarımcılarının işlerini yaparken problem çözme becerini hem kurumsal alanlarda hem sosyo-kültürel alanlarda kullanmaları gerekliliğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları ayrıca öğretim tasarımcılarının iletişim ve iş birliği becerilerinin etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve başarılı bir eğitim programının uygulanmasında kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılmış birçok çalışmada iletişim ve işbirliği becerilerinin öğretim tasarımcılarının yeterlik setleri içerisinde yer aldığı görülmektedir (Örn. Dicks ve Ives, 2009; Izmirli ve Kurt, 2009; Kang ve Ritzhaupt, 2015; Klein ve Kelly, 2018; Kumar ve Ritzhaupt, 2017; Liu ve diğerleri, 2002; Moallem, 1995; North ve diğerleri, 2021; Raynis, 2018; Sugar ve diğerleri, 2012; Sumuer ve diğerleri, 2006; Van Rooij, 2010; Heggart ve Dickson-Deane, 2021; Schwier ve Wilson, 2010). Aynı zamanda bu beceriler meslek kuruluşlarınca ortaya konulan standartlarda da açıkça tanımlanmış bir beceri setidir (AECT, 2012; IBSTPI, 2021). İletişim becerisinin öğretim tasarımcıları ile öğrenciler, öğretim ekibi, konu uzmanları ve diğer paydaşlar arasında anlayış ve iş birliğini arttıran önemli bir beceri olduğu görülmektedir. Öğretim tasarımcılarının öğrenciler, konu uzmanları ve diğer paydaşların ihtiyaçlarını anlamak için dinleme, soru sorma, geri bildirim verme/alma konularında yetenekli olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretim tasarımcılarının diğer paydaşlarla birlikte çalışabilme, fikir alışverişinde bulunma ve ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği yapma becerisi de oldukça önemlidir. Öğretim tasarımı projeleri çoğu zaman bir takım çalışması gerektirmektedir dolayısıyla yaratıcı çözümler ve başarılı projeler üretmede iyi bir takım çalışması kritik öneme sahiptir. Schwier ve Wilson, (2010)'ın araştırmasına katılan öğretim tasarımcıları çalışmalarının merkezinde profesyonel ilişki rollerinin olduğunu açıkça ifade etmişlerdir.

Araştırmanın paydaşlarınca ortaya konulan bir başka bireysel becerilere dayanan görev de yeniliklerin takibidir. Öğretim tasarımcıları öğrenenlere en güncel ve etkili öğrenme deneyimi sunabilmek için profesyonel gelişimlerine ve yeniliklerin takibine zaman ayırmalıdır. Bu bağlamda öğretim tasarımcıları öncelikle eğitim alanındaki çalışmalarını yakından takip ederek öğrenme ve öğretmeyle ilgili yeni gelişmelerin farkında olmalıdır. Öğrenme ve eğitim alanındaki literatürü, eğitim konferansları, seminerler ve çalıştayları takip ederek güncel eğitim trendleri konusunda kendilerini geliştirmeleri iş ilanlarında yer almaktadır. Aynı zamanda öğretim tasarımının en güncel teknolojilerle yapılması ve teknolojinin hızla gelişmesi bu alandaki eğilimleri yakından takip etmeyi gerektirmektedir. Öğretim tasarımcıları, eğitim teknolojileri ve dijital araçları en yakından takip eden ve öğrenme deneyimi süreçlerine dahil edilmesi sürecinde teknoloji entegrasyonunu

gerçekleştiren kişiler olmalıdır. Öğretim tasarımıyla ilgili dünyada yapılan iyi örnekleri takip etmek, öğrenme topluluklarına katılmak ve profesyonel ağlar oluşturarak bilgi alışverişinde bulunmak öğretim tasarımcılarının yeniliklere dair bilgi edinmesini kolaylaştıracaktır.

Öğretim tasarımcıları tüm bu görev ve sorumlulukları yerine getirirken farklı iş unvanları üstlenebilmektedirler. Araştırma sonucunda ortaya çıkan ve bir öğretim tasarımcısının öğretim sürecinde üstlenebileceği farklı roller Şekil 12’de özetlenmiştir.



Şekil 12. Öğretim tasarımcısının rolleri

İş ilanı analiz sonuçları Türkiye’de doğrudan “öğretim tasarımcısı” unvanıyla pozisyon aranmadığını ortaya koymaktadır. Yalnızca bir ilanda “Öğretimsel Tasarım Uzmanı” unvanı yer alırken en sık bahsedilen unvan “Eğitim Teknoloğu” olmuştur. Oysaki yurtdışı iş ilanı analiz çalışmalarında öğretim tasarımcısı unvanının sıklıkla yer aldığı görülmektedir (Klein ve Kelly, 2018; North ve diğerleri, 2021). Türkiye’deki iş ilanlarında en çok aranan pozisyonlar “Öğretim Teknolojileri Uzmanlığı” kategorisindeki rollerdir. İş ilanlarında öğretim teknolojilerine yönelik unvanların daha çok yer almasında öğretim

tasarımcılarını yetiştirme görevini üstlenen BÖTE programlarının etkisi olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan günümüzde e-öğrenme ve dijital materyal geliştirme süreçlerinde öğretim tasarımcılarına duyulan ihtiyaç, iş ilanlarında teknoloji odaklı unvanların daha sık yer almasına sebep olabilir. Aynı zamanda işveren tarafında öğretim tasarımcılığı tam olarak anlaşılmamış ve daha çok teknolojik işleri yerine getiren bir meslek anlayışı benimsenmiş olabilir.

Bütün paydaşlarca ortak bahsedilen ve bir öğretim tasarımcısının üstleneceği roller “Eğitim Uzmanı” ve “Öğrenme ortamı tasarımcısı” olmuştur. Proje yöneticisi, takım lideri, içerik geliştirme uzmanı, danışman ve kolaylaştırıcı rolleri akademisyen ve çalışanlarca belirlenen ortak rollerdir. Çalışanlar ayrıca analist rolünden bahsederken akademisyenler konu alan uzmanı, değerlendirme uzmanı ve değişim ajanı rolünü ortaya koymuştur. Çalışma ortamlarında bir öğretim tasarımcısının üstleneceği en yaygın rolleri Richey ve diğerleri, (2001) analist, değerlendirici, proje yöneticisi ve e-öğrenme uzmanı olarak ortaya koyarken Tracey ve Morrison, (2018) tasarımcı, tasarım ekibi üyesi/lideri ve dış tasarımcı/danışman olarak ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan rollerin bu çalışmalardaki rollerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda IBSTPI ve ATD Research, (2015) tarafından ortaya konulan eğitmen, kolaylaştırıcı, multimedya geliştirici gibi roller de araştırma sonucunda ulaşılan roller arasındadır. ATD Research, (2015)’ün vurguladığı gibi bir öğretim tasarımcısının üstlendiği roller sektörel ihtiyacı karşılamak için sürekli değişmektedir. Kurulardan kuruluşa veya coğrafi bölgeye göre değişiklik gösteren çeşitli iş unvanlarına sahip olabilirler. İş ilanları sonucunda öğretim tasarımcılığıyla ilişkili 37 ilanda 24 farklı unvan ortaya çıkması Türkiye’deki unvan çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretim tasarımcısı arayan iş ilanlarının gelişmiş ülkelerdeki iş ilanları sayısından az olması (Kang ve Ritzhaupt, 2015; Klein ve Kelly, 2018; North ve diğerleri, 2021; Raynis, 2018; Wang ve diğerleri, 2021) mesleğin Türkiye’de yeterince tanınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Akademisyenlerin tamamı mesleğin Türkiye’de yeterince tanınmadığı ve hak ettiği değeri almadığı konusunda hemfikirdirler. Çalışanlar ise büyük şehirlerdeki kurumsal ortamlarda özellikle pandeminin de etkisiyle mesleğin tanınırlığının arttığını ama dışarıdaki insanlarla hala tanınmadığını belirtmişlerdir. Oysaki öğretim tasarımcılığı insan eğitiminin söz konusu olduğu her yerde bulunması gereken bir pozisyonu temsil etmektedir. Eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerden, kurumsal ortamlardaki çalışanlara kadar ve hatta

hayat boyu öğrenme kapsamında kendini geliştirmek isteyen yediden yetmişe tüm bireylerin eğitim ihtiyacını karşılayacak sistemlerin ve öğrenme kaynaklarının oluşturulmasında öğretim tasarımcılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleğin Türkiye’de yeterince tanınmamasında sadece öğretim tasarımcılığına odaklanan bölümlerin eksikliği etkili olabilir. Türkiye’de öğretim tasarımcıları lisans düzeyinde yalnızca BÖTE bölümlerinde yetiştirilmektedir (Yalçın ve Ursavaş, 2021). Fakat BÖTE bölümlerinin amacı ve müfredat içeriği gereği verilen eğitimin daha çok Bilişim Teknolojileri Öğretmenliğine dönük olduğu öğretim tasarımcılığı pozisyonunun daha gizil durumda kaldığı görülmektedir. Bu noktada BÖTE bölümlerinde öğretim tasarımcılığını öne çıkaracak birtakım düzenlemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca BÖTE bölümlerindeki öğretim tasarımı becerilerini kazandırmaya yönelik ders sayısının azlığı daha önceki araştırmalarla ortaya konulmuş ve eğitim müfredatında kapsamlı bir güncelleme yapılarak müfredata ileri düzey öğretim tasarımı becerilerini kazandıracak derslerin eklenmesi önerilmiştir (Yalçın ve Ursavaş, 2021). BÖTE bölümü öğrencilerinin Yönetim, Değerlendirme ve Uygulama alanlarında kendilerini en az yeterli görmeleri (Yalçın ve Ursavaş, 2021) bu alanların desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır Araştırmaya katılan akademisyenlerce de öğretim tasarımına yönelik ders sayısının azlığına vurgu yapılarak arttırılması gerekliliği belirtilmiştir.

Schwier ve Wilson, (2010) öğretim tasarımcılarının okullarda öğretilenlerin yanında aslında eğitimini almadıkları veya deneyim sahibi olmadıkları alanlarda da bir dizi ek görevi yerine getirdiklerini iddia etmektedir. Geleneksel olmayan roller olarak tanımladıkları bu görevleri profesyonel ilişki rolleri, proje rolleri, kurumsal roller ve mesleki gelişim için öğrenme-öğretme rolleri olarak gruplandırmışlardır. Benzer şekilde mevcut araştırma sonucunda da yönetsel görevler kategorisinde proje rollerine; bireysel beceri görevleri kategorisinde profesyonel ilişki ve mesleki gelişim rollerine ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretim tasarımcılarının karşılaştıkları taleplerin bir kısmının (proje yönetimi, etkili iletişim ve iş birliği vb.) “Öğretim tasarımı” alanının dışında kaldığını (Schwier ve Wilson, 2010) dolayısıyla öğretim tasarımcısı yetiştiren programların bu talepler üzerinde düşünceleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

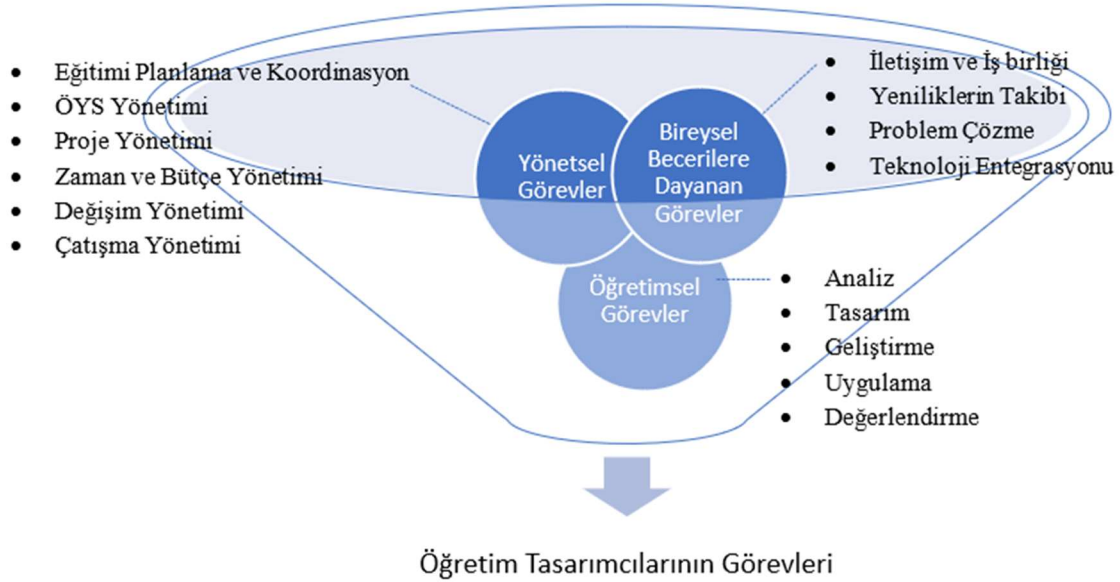
Stefaniak ve Hwang (2021), öğretim tasarımı uzmanlarının yetiştirilmesi sürecini sentezleyerek öğretim tasarımcılarının yetiştirilmesine yönelik verilen derslerde yaygın olarak bir ortamın analiz edilmesi, öğretimi tasarlama, geliştirme, uygulama ve

değerlendirme sürecini içeren yöntemsel bilgilerle; öğrenme teorileri ve süreçlerini içeren kavramsal bilgilere yer verildiğini belirtmiştir. Ancak öğretim tasarımının uygun koşullara uyarlanmasını içeren uygulamaya dönük derslerin eksikliği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Yalçın ve Ursavaş, (2021) araştırmasında BÖTE bölümü öğrencilerinin bir kısmının öğretim tasarımı becerilerini işe koşacakları uygulama imkanlarına sahip olmamalarını önemli bir bulgu olarak ortaya koymaktadır. Lowell ve Moore, (2020) öğretim tasarımının kitaplardan okunarak öğrenilemeyeceğini, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin otantik öğrenme ve gerçek dünya etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yarısından fazlasının bu görüşte olduğu görülürken (f=4, %66) çalışanlar da aday öğretim tasarımcılarının işe başlamadan önce kurumsal havayı soluyacakları stajyerlik deneyimlerinin meslek için önemini vurgulamışlardır.

Aynı zamanda öğretim tasarımı programlarının düşünmesi gereken bir başka konu sektöre göre öğretim tasarımcılarından beklenen görev ve yetkinliklerin değiştiğidir. Öğretim tasarımı literatürünün bir kısmı öğretim tasarımcılarının aldıkları eğitimler ile sektörel beklentiler arasında bazı boşluklar olduğunu ele almaktadır (Guerra-Lopez ve Joshi, 2021; Miriam Bender Larson, 2004; York ve Ertmer, 2016; Yusop ve Correia, 2014). Larson ve Lockee (2009), öğretim tasarımında sektöre özgü bağlamsallaştırılmış eğitime duyulan ihtiyacı kuvvetle savunmaktadır. Öğretim tasarımcılarının yetiştirilmesinde esnek, uyarlanabilir, işle bütünleşik deneyim kazandıracak, iletişim ve işbirliği becerilerini arttıracak gerçek dünya projelerini içeren yeni yaklaşımlar önerilmektedir (DeVaughn ve Stefaniak, 2020; Heggart ve Dickson-Deane, 2021; Lowell ve Moore, 2020; Yalçın ve Ursavaş, 2021). Dolayısıyla öğretim tasarımcılığı rolünün ve yetiştirilme şeklinin başlı başına ele alınması gereken bir konu olduğu anlaşılmaktadır. BÖTE bölümlerinde müfredat içeriği gereği okul odaklı, öğretmenliğe dönük yetiştirme anlayışının ötesine geçecek ve her sektörde çalışabilecek nitelikte bireyler yetiştirilmesi konusunda düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak öğretim tasarımcıları eğitim sektöründen sağlık sektörüne, bankacılıktan üretim sektörüne, taşımacılıktan tarım işçisinin eğitilmesine kadar insan eğitiminin söz konusu olduğu hayatın her alanında görev alacak potansiyele sahip bir pozisyonu temsil etmektedir. Öğrenme ihtiyacının hiç bitmediği bu alanlarda gereksinimleri karşılayacak öğretim tasarımcılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonuçları ve alanyazında yapılmış çalışmalar ideal bir öğretim tasarımcısının sahip olması gereken farklı

görev alanları olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim tasarımcıları öğrenme hedeflerini belirleyen, öğrenme materyallerini ve ortamlarını tasarlayan, geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve sürekli iyileştiren eğitim uzmanlarıdır. Bu görevler öğretim tasarımcılarından beklenen öğretim tasarımı sürecinin temel görevleridir. Bunun yanında yönetsel ve bireysel becerilerini işe koşacakları eğitimin planlanması, proje yönetimi, etkili iletişim ve iş birliği, problem çözme gibi becerilerinin de görevlerinin önemli bir parçası olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretim tasarımıyla ilgili diğer alanlarda yaşanan gelişmelerin yakından takibi, öğrenmeyle ilgili yeni eğilimlerin ve teknolojilerin öğretim tasarımı süreçlerine dahil edilmesi mesleğin önemli bir gereksinimidir.



Şekil 13. Öğretim Tasarımcılarının Görevleri

Bir öğretim tasarımcısından beklenen görevler genel olarak Şekil 13’de özetlenmiştir. Yapılan öğretim tasarımı işine ve süreçte üstlenilecek role göre öne çıkan görevler değişiklik gösterebilir. Örneğin proje yönetici rolünde yönetsel görevler ön plana çıkarken öğretim teknoloji uzmanlığında öğretimsel görevler ön plana çıkabilir. Öğretim tasarımcıları bu görevleri yerine getirirken öğretim teknolojileri uzmanı, analist, eğitim uzmanı, proje yöneticisi, danışman, içerik geliştirme uzmanı, konu alan uzmanı, eğitim koordinatörü gibi farklı rollerde yer alabilirler. Çoğu zaman öğretim tasarımcılarının birden fazla rolü üstlenmesi de söz konusudur. Aynı zamanda öğretim tasarımı ve “Değişim Ajanı” olarak bir öğretim tasarımcısının topluma sağlayacağı katkının son derece yaşamsal ve önemli

olduğu düşünölmektedir. Önce bireyin, sonra kurumun ve uzun vadede bir toplumun değişiminde öğretim tasarımcılığının kritik rolü düşünöldüğünde mesleğin Türkiye’de yeterince tanınmadığı ve arzu edilen pozisyonda olmadığı görölmektedir. Öğretim tasarımcısı yetiştiren akademik programlara mesleğin tanınırlığı ve sektörel beklentileri karşılayacak nitelikte öğretim tasarımcısı yetiştirmede bazı sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalara, öğretim tasarımcısı yetiştiren akademik programlara ve politika yapıcılara, aday öğretim tasarımcılarına ve işverenlere öneriler sunulmuştur.

5.2. Öneriler

Mevcut araştırmada öğretim tasarımcılığı tanımını görev ve rollerinin tanımı üzerinden derinlemesine incelenmiştir. Ancak araştırmmanın bilimsel gerçekliğe oturabilmesi açısından çok yönlü bir çalışma süreci gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmmanın farklı boyutlarda ve yönlerde genişletilerek sürdürölmesi amacı ile çeşitli paydaşlara önerilerimiz olacaktır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretim tasarımcılığının kavramının sektörde ve alanyazında anlaşılabilirliğini artırılması ve öğretim tasarımcılarının görev ve rollerinin belirginleştirilmesi amacı ile araştırmacılara yönelik önerilerimiz şu şekildedir.

- Öğretim tasarımcılarının rollerini ve görevlerini daha geniş ve çeşitli bir örneklemele inceleyerek, farklı sektörlerde ve farklı coğrafyalarda çalışan öğretim tasarımcılarının deneyimlerini karşılaştıracak bir çalışma planlanabilir.
- Öğretim tasarımcılığı alanındaki yeni teknolojiler, araçlar ve yöntemlerin öğretim tasarımcılarının rollerine ve görevlerine etkisini incelemek üzere çalışmalar desenlenebilir.
- Öğretim tasarımcılarının eğitim ihtiyaçlarını ve profesyonel gelişim fırsatlarının değerlendirilmesi ve bu vesile ile eğitim programlarının ve müfredatların

güncellenmesi ve iyileştirilmesine yönelik bilimsel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Öğretim tasarımcılarının üstlendiği farklı roller göz önünde bulundurulduğunda role göre (Danışman, teknoloğ, eğitmen, proje yöneticisi, değerlendirici vb.) öne çıkan görev ve beceriler daha spesifik olarak incelenebilir.
- Mevcut araştırmanın kapsamı dışında kalan paydaşların (örneğin, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler) perspektiflerini dikkate alarak, öğretim tasarımcılarının rolleri ve görevlerinin değerlendirilmesi üzerine çalışmalar desenlenebilir.
- Öğretim tasarımcılarının iş performansı ve etkinliğini ölçmeye yönelik yeni ve güvenilir değerlendirme araçları ve yöntemlerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- İşveren tarafında öğretim tasarımcılığının nasıl algılandığı ve öğretim tasarımcılarından ne beklendiğini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
- Öğretim tasarımcılığı mesleğinin Türkiye’de yer etmesi adına ulusal mesleki standartlar geliştirilebilir.

Bu tür çalışmalar, öğretim tasarımcılığı alanında daha sağlam ve geniş çaplı bilgilere ulaşılmasına katkı sağlayarak, alandaki eğitim ve uygulamaların daha etkili ve verimli hale gelmesine yardımcı olacaktır. Bu sayede, öğretim tasarımcılarının toplum ve eğitim sistemleri için daha büyük bir katma değer yaratmaları mümkün olabilecektir.

5.2.2. Öğretim Tasarımcısı Yetiştiren Akademik Programlara Yönelik Öneriler

- BÖTE bölümleri mesleğe dair belirsizliklerin giderilmesine adına öğretim tasarımcılarının kim olduğunu, amaçları ve görevlerini öğrencilere, topluma ve politika yapıcılara daha iyi anlatmalıdır. BÖTE bölümlerinin amacı ve müfredat içeriği gereği gizil durumda kalmış öğretim tasarımcılığı pozisyonunu ön plana çıkaracak ve öğretmenlikten ayıracak çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretim tasarımcısı yetiştirirken öğretim tasarımının kişisel, kurumsal ve sosyal değerışimdeki hayati rolüne de odaklanılmalıdır. Adaylar öncelikle eğitim alanında

değişimi başlatacak lider olarak kendilerinin gerekli ve önemli olduğu duygusu kazandırılarak yetiştirilmelidir.

- BÖTE bölümlerinde daha çok K-12 düzeyindeki öğretmenliğe dönük eğitim programına esneklik kazandırılarak kariyerine öğretim tasarımcısı olarak devam etmek isteyen öğrenciler için sınırlı olan seçmeli ders sayısı arttırılmalıdır.
- Öğretim tasarımcısı yetiştirirken öğretim tasarımının temel işlevlerine dair kuramsal ve teknik yönlerin ötesine geçilerek deneyim kazandıracak, proje yönetimi, iletişim ve iş birliği becerilerini arttıracak gerçek dünya projelerine daha çok yer verilmelidir.
- Öğretim tasarımı çalışmalarının büyük çoğunluğunun kurumsal ortamlardaki yetişkin öğrenmesine dönük olmasından dolayı BÖTE bölümlerindeki K-12 seviyesine yönelik olan eğitim anlayışı esnetilerek programa yetişkin öğrenmesiyle ilgili ilkelerin mutlaka dahil edilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilere kazandırılacak teknoloji yeterlikleri sürekli gözden geçirilerek güncel teknolojilerin ve eğilimlerin dahil olduğu bir program benimsenmelidir.
- Öğretim tasarımcısı olmak isteyen öğrenciler için staj programları açılarak kurumsal ortamlara yönelik deneyim kazanmaları sağlanabilir. Sektöre özgü gerçekleştirecekleri öğretim tasarımı projeleri ile kişisel gelişimleri desteklenmelidir.
- Eğitim müfredatında öğretim tasarımcısı için gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme becerisi gibi 21. Yüzyıl becerilerini kazandıracak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretim tasarımı alanında yetişmiş başarılı kişiler bölümlere davet edilerek iyi yapılmış örnekler öğrencilerle paylaşılabilir. Öğretim tasarımı işleriyle ve sahayla ilgili bilgiler birincil kişilerden öğrencilere aktarılarak mesleğe dair belirsizlikler giderilebilir.

5.2.3. Aday Öğretim Tasarımcılarına Yönelik Öneriler

- Öğretim tasarımı işlerinin büyük çoğunluğu özel sektör içerisindeki işletme ve endüstri ortamlarındaki bireylerin eğitilmesine yöneliktir. İşverenler işe alım süreçlerinde aday öğretim tasarımcılarından deneyim beklemektedir. Bu

bağlamda işe başlamadan önce öğrencilik yıllarında yapılacak staj, gönüllü proje ve gerçekleştirilen öğretim tasarımı projelerinin yer aldığı bir portfolyoya sahip olmaları önerilmektedir. İyi örneklerin yer aldığı bir portfolyo işe giriş süreçlerini kolaylaştıracaktır.

- Öğretim tasarımcısının sektör içerisinde birçok farklı rolde yer alabileceğinin farkında olmaları; bu rollerin gerektirdiği görev ve beceriler konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilmektedir.
- Sürekli öğrenme ve mesleki gelişimin öğretim tasarımcılığını besleyen önemli bir bileşen olduğunun farkında olarak:
 - Eğitim alanında yapılan araştırmaları ve güncel literatürü düzenli olarak takip etmeleri,
 - Eğitim konferansları, seminerler ve çalıştaylara katılarak eğitim trendleri ve yeniliklerin farkında olmaları,
 - Profesyonel ağlar ve öğrenme topluluklarına katılarak meslektaşları ve eğitim uzmanlarıyla iletişim kurmaları; diğer uzmanların paylaşımlarını takip ederek en iyi örneklerin farkında olmaları,
 - Eğitim teknolojileri ve dijital araçlardaki yenilikleri yakından takip ederek uygulamalarına dahil etmeleri önerilmektedir.
 - Ayrıca uluslararası projelerde yer almak ve dünyada yapılmış iyi örnekleri takip etmek için yabancı dil engelini aşmaları önerilmektedir.

5.2.4. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Sadece öğretim tasarımcılığı mesleğine odaklanan uluslararası akreditasyona sahip üniversitelerde öğretim tasarımı alanında uzman akademisyenlerin yer alacağı bölümler açılabilir. Bu bölümlere alınacak başarılı öğrenciler hem kuramsal hem uygulamalı olarak daha güçlü yetiştirilebilir.
- Bu bölümlerden mezun olanların devlet veya özel kurumlarda doğrudan öğretim tasarımcısı unvanıyla yer alabileceği kadrolar oluşturularak istihdamı kolaylaştırılabilir.
- Eğitimin bir uzmanlık işi olduğu bilinciyle eğitim sisteminde içerisinde öğretim tasarımcılarının da yer aldığı uzmanlık hizmetlerinin (Eğitim uzmanı, Program

Geliştirme Uzmanı, Ölçme Değerlendirme Uzmanı, Eğitim Teknolojisi Uzmanı vb.) yerleştirilmesi ve yaygınlaştırılması ele alınabilir.

- Gelişmiş ülkelerdeki birçok üniversitede yer alan ve öğretim tasarımcılarının yaygın olarak görev aldığı “öğretim destek ofisleri” Türkiye’deki üniversitelerde de yaygınlaştırılarak öğretim tasarımcılarının yükseköğretim alanında istihdamı artırılabilir.
- Mesleğin ülkemizdeki tanınırlığı ve bilgi alışverişini arttırmak için öğretim tasarımcılığına yönelik dernekler kurulabilir.

5.2.5. İşverenlere Yönelik Öneriler

- İşverenler öğretim tasarımcılığına dair çok çeşitli unvanlarda pozisyon ilan edebilmektedirler. Bu konuda yapılacak düzenlemelerle herkesin üzerinde mutabık olduğu belirli iş unvanları aday öğretim tasarımcılarının kendi alanlarındaki işleri tanınmasını kolaylaştıracaktır.
- İş ilanlarında öğretim tasarımcılarından uzman olmadıkları alanlarda da görevler beklenebilmektedir (yazılım vb.). İş ilanlarında sadece öğretim tasarımıyla ilgili uzmanlıklarını gösterecekleri görevlere yer verilmesi önerilmektedir.
- İşverenler öğretim tasarımcılarının mesleki gelişimlerini desteklemek için çalıştay, seminer gibi etkinliklere katılımını desteklemeli bunun için zaman ve bütçe desteği sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- AECT. (2012). AECT Standards 2012 Version. *Association for Educational Communications and Technology*, 1(2008), 1–3. <https://www.aect.org/docs/AECTstandards2012.pdf> adresinden erişildi.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., ... Weber, N. (2019). *Educause Horizon report: 2019 Higher Education edition*.
- An, Y. (2020). A History of Instructional Media, Instructional Design, and Theories. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 1. doi:10.46328/ijte.35
- Atalan, Y. (2022). *Özel Sektör Çalışanlarına Yönelik Düzenlenen Kurum İçi Eğitim Programlarında Öğretim Tasarımının Yeri*. Hacettepe Üniversitesi.
- ATD. (2023). What is Instructional Design? *Association for Talent Development*. 10 Şubat 2023 tarihinde <https://www.td.org/talent-development-glossary-terms/what-is-instructional-design> adresinden erişildi.
- ATD Research. (2015). *Skills, Challenges, and Trends in Instructional Design*. *ASTD DBA Association for Talent Development*.
- Aubrey, K. ve Riley, A. (2019). *Understanding & using educational theories*. *Understanding & using educational theories*.
- Bean, C. (2014). *The Accidental Instructional Designer: Learning Design for the Digital Age*. *American Society for Training & Development (ASTD)* (C. 4). Danvers, MA: ASTD Press.
- Berg, B. ve Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (Ninth Edit.). Pearson.
- Bodily, R., Leary, H. ve West, R. E. (2019). Research trends in instructional design and technology journals. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 64–79. doi:10.1111/bjet.12712
- Boling, E. ve Smith, K. M. (2018). Changing Conceptions of Design. R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology* içinde (4. bs., ss. 323–330). New York: Pearson.

- Branch, R. M. ve Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional design models* (5. bs.). Bloomington: IN: Association for Educational Communications and Technology. https://aect.org/survey_of_instructional_design.php adresinden erişildi.
- Brown, A. ve Green, T. (2015). *The Essentials of Instructional Design. The Essentials of Instructional Design* (Third Edit.). London: Routledge. doi:10.4324/9781315757438
- Bruyckere, P. De, Kirschner, P. A. ve Hulshof, C. D. (2021). *Eğitime ve Öğrenmeye Dair Şehir Efsaneleri*. (F. İ. Dönmez ve Y. Öztürk, Ed.) (1. bs.). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Çağiltay, K. ve Göktaş, Y. (2016). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler Araştırmalar, Eğilimler*. (K. Çağiltay ve Y. Göktaş, Ed.) (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, K., Schwier, R. A. ve Kenny, R. F. (2005). Agency of the instructional designer: Moral coherence and transformative social practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2), 242–262. doi:10.14742/ajet.1337
- Campbell, K., Schwier, R. A. ve Kenny, R. F. (2006). Conversation as inquiry: A conversation with instructional designers. *Journal of Learning Design*, 1(3), 1–18. doi:10.5204/jld.v1i3.21
- Campbell, K., Schwier, R. A. ve Kenny, R. F. (2009a). The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency. *Educational Technology Research and Development*, 57, 645–663. doi:10.1007/s11423-007-9061-6
- Campbell, K., Schwier, R. A. ve Kenny, R. F. (2015). Conversation as inquiry: A conversation with instructional designers. *Journal of learning design*, 8(3), 46–65. doi:10.5204/jld.v1i3.21
- Campbell, K., Schwier, R. ve Kenny, R. (2009b). Agency Of The Instructional Designer Moral Coherence and Transformative Social Practice. J. W. Willis (Ed.), *Constructivist Instructional Design (C-Id): Foundations, Models, And Examples* içinde (ss. 243–264).
- Chartier, K. J. (2021). Investigating Instructional Design Expertise: A 25-Year Review of Literature. *Performance Improvement Quarterly*, 34(2), 111–130. doi:10.1002/piq.21345
- Christensen, T. K. ve Osguthorpe, R. T. (2004). How Do Instructional-Design Practitioners

- Make Instructional-Strategy Decisions? *Performance Improvement Quarterly*, 17(3), 45–65. doi:10.1111/j.1937-8327.2004.tb00313.x
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487–510. doi:10.1007/s11423-010-9173-2
- Cox, S. ve Osguthorpe, R. T. (2003). How do instructional design professionals spend their time? *TechTrends*, 47(3), 45–47. doi:10.1007/bf02763476
- Cresswell, J. W. (2014). Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. *Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- DeVaughn, P. ve Stefaniak, J. (2020). An exploration of how learning design and educational technology programs prepare instructional designers to evaluate in practice. *Educational Technology Research And Development*, 68(6), 3299–3326. doi:10.1007/s11423-020-09823-z
- Dicks, D. ve Ives, C. (2009). Instructional designers at work: A study of how designers design. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2). doi:10.21432/t28w26
- Ellen D. Wagner. (2021). Becoming a Learning Designer. J. K.McDonald ve R. E. West (Ed.), *Design for Learning: Principles, Processes, and Praxis* içinde . EdTech Books. https://edtechbooks.org/id/learning_designer adresinden erişildi.
- Erdem, M. (2020). *Yeniden Öğretmeyi Öğrenmek Organizmadan Bireye Öğretim Süreçleri Tasarımı* (1. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 55–76. doi:10.1002/piq.2114343
- Ertmer, P. A., Stepich, D. A., York, C. S., Stickman, A., Wu, X. (Lily), Zurek, S. ve Goktas, Y. (2008). How Instructional Design Experts Use Knowledge and Experience to Solve Ill-Structured Problems. *Performance Improvement Quarterly*, 21(1), 17–42. doi:10.1002/piq.20013
- Exter, M. ve Ashby, I. (2021). Lifelong Learning of Instructional Design and Educational

- Technology Professionals: a Heutagogical Approach. *TechTrends*. doi:10.1007/s11528-021-00657-x
- Furst-Bowe, J. A. (1996). An Analysis of the Competencies Needed by Trainers to Use Computer-Based Technologies and Distance Learning Systems. *Performance Improvement Quarterly*, 9(4), 57–78. doi:10.1111/j.1937-8327.1996.tb00738.x
- Gardner, J. L., Snyder, D., Guilkey, J., Abbott, V. ve Barclay, M. (2021). What Graduate School Didn'T Teach You About Instructional Design Consulting. *Performance Improvement*, 60(9–10), 14–22. doi:10.1002/pfi.22012
- Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 37–48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giacumo, L. A. ve Breman, J. (2021). Trends and Implications of Models, Frameworks, and Approaches Used by Instructional Designers in Workplace Learning and Performance Improvement. *Performance Improvement Quarterly*, 34(2), 131–170. doi:10.1002/piq.21349
- Gibbons, A. S. (2003). What and how do designers design? A Theory of Design Structure. *TechTrends*, 47(5), 22–25. doi:10.1007/bf02763201
- Gibby, S., Quiros, O., Demps, E. ve Liu, M. (2002). Challenges of being an instructional designer for new media development: A view from the practitioners. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(3), 195–219. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083526.pdf> adresinden erişildi.
- Goksu, I., Kocak, O., Gunduz, A. ve Goktas, Y. (2021). Instructional design studies between 1975 and 2019: A bibliometric analysis. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 11(1), 73–92.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. ve Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56(May), 29–34. doi:10.1016/j.nedt.2017.06.002
- Gray, C. M., Dagle, C., Demiral-Uzan, M., Ergulec, F., Tan, V., Altuwaijri, A. A., ... Boling, E. (2015). Judgment and Instructional Design: How ID Practitioners Work In Practice, 28(3), 25–49. doi:10.1002/piq

- Guerra-Lopez, I. ve Joshi, R. (2021). A Study of Instructional Design Master's Programs and Their Responsiveness to Evolving Professional Expectations and Employer Demand. *Journal of Applied Instructional Design*, 10(2), 1–12. doi:10.51869/102/iglrj
- Heggart, K. ve Dickson-Deane, C. (2021). What should learning designers learn? *Journal of Computing in Higher Education*, 34(2), 281–296. doi:10.1007/s12528-021-09286-y
- Herrington, A. ve Herrington, J. (2007). Authentic mobile learning in higher education. *International Educational Research Conference*, (November), 10. http://researchrepository.murdoch.edu.au/5413/1/authentic_mobile_learning.pdf adresinden erişildi.
- Hokanson, B. ve Miller, C. (2009). Role-Based Design : Rethinking innovation and creativity in instructional design. *Educational Technology*, 49(2), 21–28.
- IBSTPI. (2021). No Title. *Internaional Board of Standarts For Training, Performance and Instruction*. <https://ibstpi.org/competency-sets-services/instructional-designer-competencies/> adresinden erişildi.
- Inouye, D. K., Merrill, P. F. ve Swan, R. H. (2005). Help: Toward a new ethics-centered paradigm for instructional design and technology. *IDT Record*. <http://www.indiana.edu/~idt/articles/documents/ethics.htm> adresinden erişildi.
- Intentional Futures. (2016). *Instructional Design in Higher Education. Intentional Futures*. <https://www.intentionalfutures.com/posts/instructional-design> adresinden erişildi.
- Izmirli, Ö. Ş. ve Kurt, A. A. (2009). Basic competencies of instructional technologists. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 998–1002. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.178
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2018). Social Interdependence Theory and the Design of High-Quality Learning experiences. R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends And Issues In Instructional Design and Technology* içinde (4. bs., ss. 269–276). New York: Pearson.
- Kang, Y. ve Ritzhaupt, A. D. (2015). A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills, and Abilities. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(3), 231–256. doi:10.1177/0047239515570572
- Kenny, R., Zhang, Z., Schwier, R. ve Campbell, K. (2005). A Review of What Instructional

- Designers Do: Questions Answered and Questions Not Asked. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(1). doi:10.21432/t2jw2p
- Klein, J. D. ve Kelly, W. Q. (2018). Competencies for Instructional Designers: A View from Employers. *Performance Improvement Quarterly*, 31(3), 225–247. doi:10.1002/piq.21257
- Kumar, S. ve Ritzhaupt, A. (2017). What do instructional designers do? *International Journal on E-Learning*, 16(4), 371–393. [http://libproxy.library.unt.edu:7233/p/150980/adresinden erişildi](http://libproxy.library.unt.edu:7233/p/150980/adresinden%20eri%C5%9Fildi).
- Larson, Miriam B ve Lockee, B. B. (2009). Preparing Instructional Designers for Different Career Environments: A Case Study. *Educational Technology Research And Development*, 57(1), 1–24. doi:10.1007/s11423-006-9031-4
- Larson, Miriam Bender. (2004). *Survey and Case Study Analyses of the Professional Preparation of Instructional Design and Technology (IDT) Graduates for Different Career Environments*. <https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf> adresinden erişildi.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Liu, M., Gibby, S., Quiros, O. ve Demps, E. (2002). The Challenge of Being an Instructional Designer for New Media Development: A View From the Practitioners. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(3), 195–219.
- Liu, M., Jones, C. ve Hemstreet, S. (1998). Interactive multimedia design and production processes. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(3), 254–280. doi:10.1080/08886504.1998.10782226
- Lowell, V. L. ve Moore, R. L. (2020). Developing Practical Knowledge and Skills of Online Instructional Design Students through Authentic Learning and Real-World Activities. *TechTrends*, 64(4), 581–590. doi:10.1007/s11528-020-00518-z
- Maharaj, D. (2020). *The Challenge Of Instructional Designers To Acquire Technical Skills To Gain Employment*.
- Martin, F. ve Ritzhaupt, A. D. (2020). Standards and Competencies for Instructional Design and Technology Professionals. J. K. McDonald ve R. E. West (Ed.), *Design for*

- Learning* içinde (1. bs., ss. 271–286). EdTech Books. https://edtechbooks.org/id/standards_and_competencies adresinden erişildi.
- Merrill, M. D., Drake, L., Lacy, M. J., Pratt, J. ve Group, & I. R. (1996). Reclaiming Design. *Educational Technology*, 36(5), 5–7.
- Moallem, M. (1995). Analysis of job announcements and the required competencies for instructional technology professionals, 25.
- Molenda, M. (2008). The programmed instruction era: When effectiveness mattered. *TechTrends*, 52(2), 52–58. doi:10.1007/s11528-008-0136-y
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomonology. Continuum* (C. 4). Routledge. doi:10.1080/10304319009388177
- Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Kemp, J. E. (2012). *Etkili Öğretim Tasarımı*. (İlhan Varank, Ed.) (1. Baskı.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Mueller, C. M., Richardson, J., Watson, S. L. ve Watson, W. (2022). Instructional Designers' Perceptions \& Experiences of Collaborative Conflict with Faculty. *Techtrends*, 66(4), 578–589. doi:10.1007/s11528-022-00694-0
- North, C., Shortt, M., Bowman, M. A. ve Akinkuolie, B. (2021). How Instructional Design Is Operationalized in Various Industries for job-Seeking Learning Designers: Engaging the Talent Development Capability Model. *Techtrends*, 65(5), 713–730. doi:10.1007/s11528-021-00636-2
- Ocak, M. A., Ağca, R. K., Topal, A. D. ve Akçayır, M. (2015). *Öğretim Tasarımı Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar*. (M. A. Ocak, Ed.) (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.) (3. Baskıda.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peck, D. (y.y.). Instructional Designer Full Report 2021. 9 Şubat 2023 tarihinde <https://www.devlinpeck.com/content/instructional-designer-report-2021> adresinden erişildi.
- Raynis, M. (2018). Analysis of Instructional Design Job Announcements (2016). *Current Issues in Emerging eLearning*, 4(1), 166–223. <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol4/iss1/9/> adresinden erişildi.

- Reiser, R. A. (2018). A History of Instructional Design and Technology. R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* içinde (4th editio., ss. 8–22). New York: Pearson.
- Richardson, J. C., Ashby, I., Alshammari, A. N., Cheng, Z., Johnson, B. S., Krause, T. S., ... Wang, H. (2019). Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Etr\&D-Educational Technology Research and Development*, 67(4), 855–880. doi:10.1007/s11423-018-9636-4
- Richey, R. C., Fields, D. C. ve Foxon, M. (2001). *Instructional Design Competencies The Standards. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University*, (3. bs.). Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. <https://eric.ed.gov/?id=ED453803> adresinden erişildi.
- Richey, R. C., Klein, J. D. ve Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice* (1. bs.). New York: Routledge.
- Ritzhaupt, A. D. ve Kumar, S. (2015). Knowledge and Skills Needed by Instructional Designers in Higher Education. *Performance Improvement Quarterly*, 28(3), 51–69. doi:10.1002/piq
- Ritzhaupt, A. D. ve Martin, F. (2014). Development and validation of the educational technologist multimedia competency survey. *Educational Technology Research and Development*, 62(1), 13–33. doi:10.1007/s11423-013-9325-2
- Ritzhaupt, A. D., Martin, F., Pastore, R. ve Kang, Y. (2018). Development and validation of the educational technologist competencies survey (ETCS): knowledge, skills, and abilities. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(1), 3–33. doi:10.1007/s12528-017-9163-z
- Ritzhaupt, A., Martin, F. ve Daniels, K. (2010). Multimedia Competencies for an Educational Technologist: A Survey of Professionals and Job Announcement Analysis. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 19(4).
- Robert D. Tennyson. (2001). Defining core competencies of an instructional technologist. *Computers in Human Behavior*, 17, 355–361.
- Schwier, R. A. ve Wilson, J. R. (2010). Unconventional Roles and Activities Identified by Instructional Designers. *Contemporary Educational Technology*, 1(2).

doi:10.30935/cedtech/5970

- Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P. ve Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional Design for Learning* (1. Edition.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şendurur, E. (2022). Öğretim Tasarımının Tarihçesi. E. Şendurur (Ed.), *Öğretim Tasarımı* içinde (1. bs., ss. 17–33). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şendurur, P. (2022). Öğretim Tasarımı İlkeleri. E. Şendurur (Ed.), *Öğretim Tasarımı* içinde (1. bs., ss. 35–52). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sharif, A. ve Cho, S. (2015). 21st -Century Instructional Designers: Bridging the Perceptual Gaps between Identity, Practice, Impact and Professional Development. *Rusc-Universities And Knowledge Society Journal*, 12(3), 72–85. doi:10.7238/rusc.v12i3.2176
- Sharif, A. ve Gisbert, M. (2015). The Impact of Culture on Instructional Design and Quality. *International Journal of Instruction*, 8(1).
- Sims, R. ve Koszalka, T. (2008). Competencies for the new-age instructional designer. *Handbook of research on educational communications and technology* içinde (ss. 569–575). http://www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C042.fm.pdf adresinden erişildi.
- Şimşek, A. (2021). *Öğretim Tasarımı* (5. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Smith, P. L. ve Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design*. Wiley (2. bs.). New York: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1093/oso/9780197503706.003.0007
- Sokolowski, R. (1999). *Introduction to Phenomenology*. *Introduction to Phenomenology*. doi:10.1017/cbo9780511809118
- Spector, J. M., Klein, J. D., Reiser, R. A., Sims, R. C., Grabowski, B. L. ve Teja, I. de la. (2006). Competencies and Standards for Instructional Design and Educational Technology. *Performance and Instruction* içinde (ss. 1–21).
- Stefaniak, J. E. ve Hwang, H. (2021). *A systematic review of how expertise is cultivated in instructional design coursework*. *Educational Technology Research and Development* (C. 69). Springer US. doi:10.1007/s11423-021-10064-x

- Sugar, W. ve Betrus, A. (2002). The Many Hats of an Instructional Designer: The Development of an instructional Card Game. *Educational Technology*, 42(1), 45–51. <http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=21524910&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- Sugar, W., Hoard, B., Brown, A. ve Daniels, L. (2012). Identifying Multimedia Production Competencies and Skills of Instructional Design and Technology Professionals: An Analysis of Recent Job Postings. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(3), 227–249. doi:10.2190/et.40.3.b
- Sugar, W. ve Moore, R. L. (2015). Documenting Current Instructional Design Practices: Towards a Typology of Instructional Designer Activities, Roles, and Collaboration. *The Journal of Applied Instructional Design*, 5(1).
- Sugar, W., Ph, D., Brown, A., Ph, D., Cafeteria, O., Daniels, L., ... City, J. (2007). Media Production Curriculum and Competencies: Identifying Entry-level Multimedia Production Competencies and Skills of Instructional Design and Technology Professionals: Results from a Biennial Survey Associate Professor and Interim Chair Library Scienc, 284–292.
- Sumuer, E., Kursun, E. ve Cagiltay, K. (2006). Current Major Competencies for Instructional Design and Technology Professionals. *ED-Media* içinde .
- Suzuki, K. ve Jung, I. (2018). Instructional Design and Technology in an Asian Context: Focusing on Japan and Korea. R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends and Issues In Instructional Design and Technology* içinde (4. bs., ss. 199–206). New York: Pearson.
- TEGEP. (2018). Kurumsal Eğitim Araştırması Raporu. https://www.tegep.org/tegep/eep/Specific/TEGEP/Upload/TEGEPKurumsalEgitimArastirmasiRaporu_2018.pdf adresinden erişildi.
- Tracey, M. W. ve Morrison, G. R. (2018). Instructional Design in Business and Industry. R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* içinde (4. bs., ss. 152–158). New York: Pearson.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge Taylor & Francis Group (C. 53).

- Van Rooij, S. W. (2010). Project management in instructional design: ADDIE is not enough. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 852–864. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00982.x
- Villachica, S. W., Marker, A. ve Taylor, K. (2010). But What Do They Really Expect? Employer Perceptions of the Skills of Entry-Level Instructional Designers. *Performance Improvement Quarterly*, 22(4), 33–51. doi:10.1002/piq.20067
- Wang, X., Chen, Y., Ritzhaupt, A. D. ve Martin, F. (2021). Examining competencies for the instructional design professional: An exploratory job announcement analysis. *International Journal of Training and Development*, 25(2), 95–123. doi:10.1111/ijtd.12209
- Wheeler, R. L. (2022). *A Bibliometric Study of Instructional Design Journal Articles, 2001 - 2020*.
- Williams van Rooij, S. (2013). The career path to instructional design project management: An expert perspective from the US professional services sector. *International Journal of Training and Development*, 17(1), 33–53. doi:10.1111/j.1468-2419.2012.00414.x
- Xie, J., Gulinna, A. ve Rice, M. F. (2021). Instructional designers' roles in emergency remote teaching during COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 70–87. doi:10.1080/01587919.2020.1869526
- Xie, J., Gulinna, A., Rice, M. F. ve Griswold, D. E. (2021). Instructional designers' shifting thinking about supporting teaching during and post-COVID-19. *Distance Education*, 42(3), 331–351. doi:10.1080/01587919.2021.1956305
- Yalçın, Y. ve Ursavaş, Ö. F. (2021). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğretim tasarımı yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 65–92.
- York, C. S. ve Ertmer, P. A. (2016). Examining Instructional Design Principles Applied by Experienced Designers in Practice. *Performance Improvement Quarterly*, 29(2), 169–192. doi:10.1002/piq.21220
- Yusop, F. D. ve Correia, A. P. (2012). The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 180–190.

doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01185.x

Yusop, F. D. ve Correia, A. P. (2014). On becoming a civic-minded instructional designer: An ethnographic study of an instructional design experience. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 782–792. doi:10.1111/bjet.12112



EKLER

EK-1 ETİK KURUL RAPORU



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300061855
Konu : Başvuru İncelenmesi

09.03.2023

Sayın Sevgi KIRMACI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0184 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 09.03.2023 tarih ve 03/07 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 07- Sorumlu yürütücülüğünü Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ'nin yaptığı ve proje araştırmacısı Sevgi KIRMACI tarafından gerçekleştirilen "Öğretim Tasarımcılarının Güncel Rollerine İlişkin Paydaş Görüşleri" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: FPUA3A3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale

Bilgi için :

Emine Ateş
Fen Bilimleri Enstitüsü Etik
Kurulu Memur
(0 286) 2180018 - 1040

Telefon No: (0 286) 2180018

Faks No:
İnternet Adresi: <https://www.comu.edu.tr>

Telefon No:
Direkt Hat:

e-Posta:
Kep Adresi: comu@hft1.kep.tr



EK-2 AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU

Öğretim Tasarımcıları Görev Tanımı ve Değişen Rollerini Belirleme Çalışması Akademisyen Görüşme Soruları

Değerli hocam

Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ danışmanlığında gerçekleştirdiğimiz tez çalışması kapsamında öğretim tasarımı uzmanlarının görev tanımı ve sorumluluklarını farklı paydaşlar perspektifinden inceleyerek Türkiye'deki öğretim tasarımcılarının rollerini belirlemeyi amaçlamaktayız. Bu bağlamda öğretim tasarımcılığının rollerine yönelik bazı sorulara cevap vermenizi bekliyoruz.

Yapacağımız görüşme verileri danışmanım Doç. Dr. Özden Şahin İzmirli dışında hiç kimse ile ve hiçbir ortamda paylaşılmayacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşme verileri yalnızca bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır.

Görüşme süresi ortalama 25-35 dk. olarak öngörülmektedir.

Sizin de izniniz dahilinde hem zamandan tasarruf etmek hem de görüşmenin kayıtlarını ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmeye katılmak tamamen sizin kararınızdır, istemeyebilir ya da herhangi bir soruda görüşmeden ayrılabilirsiniz. Dilediğiniz soruyu görüşmeden çıkarabilirsiniz. Görüşme kaydını ve gönüllü katılımınızı onaylar mısınız lütfen?

Bu araştırmanın bir parçası olduğunuz için çok teşekkür ederim. Görüşleriniz çalışmamız için çok değerli. Eğer sormak istediğiniz bir soru varsa cevaplayabilirim. Yoksa izninizle görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

- 1) Bir meslek olarak öğretim tasarımcılığını nasıl tanımlarsınız?
- 2) Öğretim tasarımcılarının hangi sektörlerde ve hangi pozisyonlarda görev alması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - a) Sizce öğretim tasarımcısı olarak istihdam edilen bireylerin görev ve sorumlulukları neler olmalıdır?
 - b) Sizce öğretim tasarımcıları eğitim alanındaki hangi ihtiyacı karşılamaktadır?
- 3) Öğretim tasarımcılarının içinde yaşadıkları toplumdaki görev ve sorumluluklarını nasıl açıklarsınız?

- a) Sizce öğretim tasarımcılığı Türkiye’de olması gerektiği pozisyonda mıdır?
 - b) Öğretim tasarımcılığının hakettiği değeri aldığını düşünüyor musunuz? Neden?
 - c) Mesleğin yeterince tanındığını düşünüyor musunuz?
- 4) Öğretim tasarımcılarının aldığı akademik eğitimin iş piyasasının beklentilerini karşılamakta yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- a) Eksik olduğunu düşündüğünüz konular nelerdir? Hangi konularda güçlendirilebilir?
 - b) Öğretim tasarımcısı yetiştirilmesinde önerebileceğiniz konular nelerdir?



EK-3 ÇALIŞAN GÖRÜŞME SORULARI

Öğretim Tasarımcıları Görev Tanımı ve Değişen Rollerini Belirleme Çalışması Çalışan Görüşme Soruları

Değerli katılımcı

Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ danışmanlığında gerçekleştirdiğimiz tez çalışması kapsamında öğretim tasarımı uzmanlarının görev tanımı ve sorumluluklarını farklı paydaşlar perspektifinden inceleyerek Türkiye'deki öğretim tasarımcılarının rollerini belirlemeyi amaçlamaktayız. Bu bağlamda öğretim tasarımcılığının rollerine sizin deneyimlerinizden faydalanmak istiyoruz. Bu görüşme çerçevesinde sizlere mesleğiniz ve görevleriniz hakkında birkaç soru soracağım.

Yapacağımız görüşme verileri danışmanım Doç. Dr. Özden Şahin İzmirli dışında hiç kimse ile ve hiçbir ortamda paylaşılmayacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşme verileri yalnızca bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır.

Görüşme süresi ortalama 30-35 dk. olarak öngörülmektedir.

Sizin de izniniz dahilinde hem zamandan tasarruf etmek hem de görüşmenin kayıtlarını ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmeye katılmak tamamen sizin kararınızdır, istemeyebilir ya da herhangi bir soruda görüşmeden ayrılabilirsiniz. Dilediğiniz soruyu görüşmeden çıkarabilirsiniz. Görüşme kaydını ve gönüllü katılımınızı onaylar mısınız lütfen?

Bu araştırmanın bir parçası olduğunuz için çok teşekkür ederim. Görüşmeleriniz çalışmamız için çok değerli. Eğer sormak istediğiniz bir soru varsa cevaplayabilirim. Yoksa izninizle görüşmeye başlayabiliriz.

Görüşme Soruları

1. Hangi iş sektöründe hangi pozisyonda çalıştığınızı açıklar mısınız?
2. Kurumdaki unvanınız nedir?
 - a. Kaç yıldır Öğretim Tasarımcısı olarak çalışıyorsunuz?
3. Bir öğretim tasarımcısı olarak yapmakta olduğunuz görevlerinizi anlatır mısınız?
 - a. Yakın zamanda üzerinde çalıştığınız bir projeden bahseder misiniz; başından sonuna kadar yaşadığınız deneyimi anlatır mısınız?
4. Bireysel mi ekiple mi çalışmaktasınız?
 - a. Sizi denetleyen veya rapor verdiğiniz kişiler var mı? Varsa bu kişiler kimler?

- b. Ekip arkadaşlarınız kimler ve sorumlulukları neler?
 - c. Ekip arkadaşlarınızla nasıl ve ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz?
 - d. Ekip arkadaşlarınızla görev dağılımını hangi kriterlere göre nasıl yaptığınızı açıklar mısınız?
5. İşinizde başarılı olmak için hangi bilgi ve becerilere sahip olmanız gerektiğini düşünüyorsunuz. Açıklar mısınız?
6. Görevinizin bir parçası olarak ne tür teknoloji veya araçlar kullanıyorsunuz?
7. Almış olduğunuz lisans ya da lisansüstü eğitiminizin güncel iş uğraşınızdaki katkısını nasıl açıklarsınız?
 - a. Lisans/lisansüstü eğitiminizin öğretim tasarımcısı olarak sorumluluklarınızda size yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
 - b. Aldığınız eğitimin olası eksik yönlerini nasıl açıklarsınız?
 - c. Aldığınız eğitimin güçlendirilmesine yönelik önerileriniz neler olur?
 - d. Öğretim tasarımı alanında yetkinliğinizi artırmak için kendinizi hangi alanlarda geliştirme ihtiyacı duyuyorsunuz?
8. Sizce öğretim tasarımcılarının içinde yaşadıkları toplumlar için görev ve sorumluluklarını nasıl açıklarsınız?
9. Mesleğin yeterince tanındığını düşünüyor musunuz?
10. Bu alandaki deneyimlerinize dayanarak öğretim tasarımıyla ilgilenen öğrenciler kendilerini iş piyasasına hazırlamak için ne yapabilirler? Bu konuda önerileriniz nelerdir?