



**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AÇIK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Mehmet TOSUN

Enformatik Anabilim Dalı

Enformatik Programı

Danışman

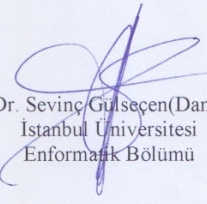
Prof.Dr. Sevinç GÜŞSEÇEN

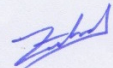
Mayıs, 2016

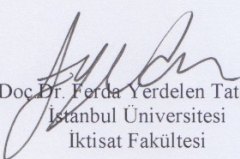
İSTANBUL

Bu çalışma 02/05/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Enformatik Anabilim Dalı Enformatik programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

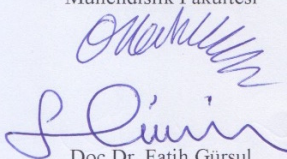
Tez Jürisi:


Prof.Dr. Sevinç Gülseçen(Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Enformatik Bölümü


Prof.Dr. Zuhal Tannıkulu
Boğaziçi Üniversitesi
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü


Doç.Dr. Ferda Yerdelen Tatoğlu
İstanbul Üniversitesi
İktisat Fakültesi

Prof.Dr. Oya Kalıpsız
Yıldız Teknik Üniversitesi
Mühendislik Fakültesi


Doç.Dr. Fatih Gürsul
İstanbul Üniversitesi
Enformatik Bölümü

ÖNSÖZ

Açık öğretim sisteminin en güzel yanlarından biri yığın veri oluşmasına imkan vermesidir. Eğitimde veriye dayalı eylem planlarının belirlenmesi ve kararların alınması için bu verilerin analizlerinin düzenli olarak yapılması ve kamu ile paylaşılmasında büyük faydalar olacağı inancına sahibim. Açık öğretimde akademik başarı konusu az ilgi görmesine rağmen, sistemin kitlesel eğitime imkan vermesi ve etki grubunun büyük olması nedeniyle derinlemesine analizlerinin yapılması gereken bir alandır. Bu tez çalışması ile açık öğretimde akademik başarının resmi çekilmiştir. Tez çalışmamın sonucunun bu alanda ileri seviye analizlerin yapılmasına ilham vermesini umuyorum.

Araştırmanın başından itibaren desteğini hiç esirgemeyen ve her daim bilgi ve tecrübesini paylaşan danışmanım Prof. Dr. Sevinç Gülseçen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez konum için gerekli verilere ulaşmamı sağlayan , daima motive eden ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Ahmet Ağır'a minnettarım. Değerli görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Ferda Yerdelen Tatoğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Hakan Bektaş'a, Prof. Dr. Enis Sınıksaran'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a teşekkür ediyorum. Uzaktan eğitim alanında birlikte çalışmaktan onur duyduğum ve kendisinden çok şey öğrendiğim, tez çalışmamda motive edici görüşleri ile cesaret veren Prof. Dr. Alper Cihan'a ayrıca teşekkür ederim. SPSS analizlerinde yaptığı değerli katkılardan dolayı Doç.Dr. Fatih Gürsul'a minnettarım. Değerli çalışma arkadaşım Esra Yılmaz'a yaptığı okuma ve redaksiyon için teşekkür ediyorum.

Son olarak, yüksek lisansı bırakma kararı aldığım anda beni vazgeçiren ve her daim desteğini hissettiğim sevgili eşim Selma Tosun ile bunaldığım zamanlarda neşe kaynağımız olan evimizin şehzadesi biricik oğlumuz Hasan Alp'e daima benimle oldukları için ayrıca teşekkür ederim.

Mayıs, 2016

Mehmet TOSUN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ŞEKİL LİSTESİ.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	vi
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
SUMMARY	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. AMAÇ	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.3. ÖNEM	3
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR	4
1.6. TANIMLAR	5
2. GENEL KISIMLAR.....	6
2.1. AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİM	6
2.1.1. Açık Öğretimin Kısa Tarihçesi	14
2.1.2. Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları	16
2.1.3. Dünya’da Açık ve Uzaktan Öğretim Uygulamaları	24
2.2. AKADEMİK BAŞARI.....	31
2.2.1. Akademik Başarı Nedir?.....	31
2.2.2. Akademik Başarıyla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	32
2.2.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	34
2.3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	36
2.3.1. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Mutlak ve Bağıl Değerlendirme	37
2.3.2. Ölçmede Bulunması İstenilen Özellikler	39

2.3.3. Açık Öğretim Ölçme Sürecinde Yaygın Kullanılan Araç ve Teknikler	41
2.4. AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİ.....	44
2.4.1. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Ölçme ve Değerlendirme Sistemi.....	44
2.4.2. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Ölçme ve Değerlendirme Sistemi	45
2.4.3. İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Ölçme ve Değerlendirme Sistemi.....	45
2.5. İ.Ü. AUZEF HAKKINDA GENEL BİLGİLER	47
2.5.1. Öğrenci Materyalleri.....	48
2.5.2. Kalite Yönetim Sistemi.....	53
2.5.3. Bölüm Siteleri	53
2.5.4. AUZEF Bildirim ve Çözüm Sistemi.....	54
2.6. İLGİLİ ALAN YAZIN.....	56
2.6.1. Akademik Başarı Göstergesi Olarak AGNO, Yaş, Cinsiyet ve Önceki Eğitim Deneyimi	56
2.6.2. Akademik Başarıyla İlgili Yapılmış Çalışmalar	57
3. MALZEME VE YÖNTEM	61
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	61
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	61
3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	62
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	62
4. BULGULAR.....	63
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	115
KAYNAKLAR	120
ÖZGEÇMİŞ	130

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Açık ve Uzaktan Eğitim alanında kullanılan anahtar kelimeler.....	6
Şekil 2.2: İstanbul Üniversitesi AUZEF’te bir öğrencinin son iki yarıyıldaki AGNO’larına göre yeni yarıyılta nasıl ders alması gerektiğini gösteren akış şeması.	47
Şekil 2.3: AUZEF Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanıcı Giriş Arayüzü.	49
Şekil 2.4: AUZEF kitap standardı.	50
Şekil 2.5: AUZEF Sunu Dosyası Standardına göre örnek bir slayt.	51
Şekil 2.6: AUZEF Asenkron Konu Anlatım Videosu.....	52
Şekil 2.7: AUZEF Senkron Konu Anlatım Videosu.	52
Şekil 2.8: AUZEF İktisat Programının Bölüm Sitesi.	54
Şekil 2.9: AUZEF Bildirim Sistemi Arayüzü.....	55
Şekil 2.10: AUZEF’E SORUN Web Arayüzü.	55
Şekil 4.1: Yaş gruplarına ve yerleşme şekillerine göre öğrenci dağılım grafiği.	67
Şekil 4.2: Yaş gruplarına göre AGNO ortalamasının grafiği.	73
Şekil 4.3: Yaş grupları ve devam statüsüne göre öğrenci dağılımı grafiği.	77
Şekil 4.4: Coğrafya programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.	79
Şekil 4.5: Coğrafya programında AGNO dağılım grafiği.	80
Şekil 4.6: Coğrafya programında yaş dağılım grafiği.	81
Şekil 4.7: Tarih programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.	82
Şekil 4.8: Tarih programında AGNO dağılım grafiği.	83
Şekil 4.9: Tarih programında yaş dağılım grafiği.	84
Şekil 4.10: Felsefe programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.	85
Şekil 4.11: Felsefe programında AGNO dağılım grafiği.	86
Şekil 4.12: Felsefe programında yaş dağılım grafiği.....	87

Şekil 4.13: Sosyoloji programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.....	88
Şekil 4.14: Sosyoloji programında AGNO dağılım grafiği.....	89
Şekil 4.15: Sosyoloji programında yaş dağılım grafiği.....	90
Şekil 4.16: İşletme programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.....	91
Şekil 4.17: İşletme programında AGNO dağılım grafiği.....	92
Şekil 4.18: İşletme programında yaş dağılım grafiği.....	93
Şekil 4.19: İktisat programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.....	94
Şekil 4.20: İktisat programında AGNO dağılım grafiği.....	95
Şekil 4.21: İktisat programında yaş dağılım grafiği.....	96
Şekil 4.22: Programlarda öğrenci sayısının cinsiyete göre dağılımı grafiği.....	98
Şekil 4.23: Programlarda öğrenci sayısının yerleşme şekline göre dağılımı grafiği.....	100
Şekil 4.24: Coğrafya programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.....	102
Şekil 4.25: Felsefe programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.....	102
Şekil 4.26: İktisat programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.....	103
Şekil 4.27: İşletme programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.....	103
Şekil 4.28: Sosyoloji programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.....	104
Şekil 4.29: Tarih programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.....	104
Şekil 4.30: Coğrafya programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.....	109
Şekil 4.31: Tarih programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.....	110
Şekil 4.32: Sosyoloji programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.....	111
Şekil 4.33: Felsefe programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.....	112
Şekil 4.34: İktisat programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.....	113
Şekil 4.35: İşletme programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.....	114

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Önlisans ve Lisans Programları.	18
Tablo 2.1 (devam): Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Önlisans ve Lisans Programları.	19
Tablo 2.2: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.	20
Tablo 2.2 (devam): Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.	21
Tablo 2.3: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.	21
Tablo 2.3 (devam): İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.	22
Tablo 2.3 (devam): İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.	23
Tablo 2.4: Türkiye’de Açık Öğretim Fakültelerindeki Program Sayısı.	24
Tablo 2.5: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde öğrenci sayısının 30 ve üzeri olduğu durumlarda normalleştirilmiş “z Değerleri” ve “Harf Notu” Karşılıkları.	45
Tablo 4.1: İncelenen Kitlenin AGNO ve Yaş Ortalaması.	63
Tablo 4.2: Yerleşme şekline göre öğrenci sayıları.	64
Tablo 4.3: Cinsiyete göre öğrenci sayıları.	64
Tablo 4.4: Programlara kayıtlı öğrenci sayıları.	65
Tablo 4.5: Yaş grupları ve yaş gruplarına göre öğrenci sayıları.	66
Tablo 4.6: Yaş gruplarına ve yerleşme şekillerine göre öğrenci sayıları.	66
Tablo 4.7: AGNO ve yerleşme şekilleri için istatistiki değerler.	68
Tablo 4.8: Yerleşme Şekli değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parameterik Mann Whitney-U testi sonuçları.	69
Tablo 4.9: AGNO ve yaş grupları için istatistiki değerler.	70
Tablo 4.10: AGNO değişkeni için homojenlik test sonuçları.	70

Tablo 4.11: AGNO ile yaş grupları arasındaki ANOVA test sonuçları.....	71
Tablo 4.12: AGNO ve Yaş grupları için Games-Howell Test Sonuçları.....	72
Tablo 4.13: AGNO ve cinsiyet için istatistiki değerler.....	74
Tablo 4.14: Cinsiyet değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parameterik Mann Whitney-U testi sonuçları.....	74
Tablo 4.15: AGNO ve devam statüsü için istatistiki değerler.	75
Tablo 4.16: Devam Statüsü değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parameterik Mann Whitney-U testi sonuçları	76
Tablo 4.17: Yaş grupları ve devam statüsüne göre öğrenci sayıları.	77
Tablo 4.18: Programlarda cinsiyet göre öğrenci sayısı dağılımı.	97
Tablo 4.19: Programlarda yerleşme şekillerine göre öğrenci sayı dağılımı.	99
Tablo 4.20: Programlarda yerleşme şekli ve devam statüsüne göre öğrenci sayıları.	101
Tablo 4.21: Programlarda AGNO ve yerleşme şekilleri için istatistiki değerler.	105
Tablo 4.22: Program özelinde Yerleşme Şekli değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parameterik Mann Whitney-U testi sonuçları.....	106
Tablo 4.23: Programlarda AGNO ve cinsiyet için istatistiki değerler.....	107
Tablo 4.24: Program özelinde Cinsiyet değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parameterik Mann Whitney-U testi sonuçları.....	108

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kisaltmalar	Açıklama
AGNO	: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
AUZEF	: Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
bk.	: Bakınız
İÜ	: İstanbul Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MRTÜ	: Merkezi Radyo ve Televizyon Üniversitesi
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development
ÖFM	: Öğretici Filmler Merkezi
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
RTÜ	: Radyo ve Televizyon Üniversiteleri
S.O	: Sıralar Ortalaması
S.T	: Sıralar Toplamı
TSE	: Türk Standartları Enstitüsü
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AÇIK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet TOSUN

İstanbul Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Enformatik Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Sevinç GÜLSEÇEN

Bu tezin amacı, açık öğretimde akademik başarının yerleşme şekillerine, devam statülerine, cinsiyete ve yaşa göre nasıl değiştiğini incelemektir. Çalışma grubu 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesine yeni kayıt yaptırmış olan açık öğretim İktisat, İşletme, Sosyoloji, Felsefe, Tarih ve Coğrafya lisans programı birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında 16974 öğrencinin ağırlık genel not ortalaması incelenmiştir. Araştırma tarama modeli üzerine kurulmuştur. Verilerin düzenlenmesi ve hata ayıklamaları Microsoft Excel 2016 programında yapılmıştır. İstatistiki analizler için SPSS 21 yazılımı kullanılmıştır. Bu çalışmada genelde tüm öğrenciler için özelde de program bazlı olarak araştırmalar yapılmıştır. Çalışma sonucunda sınavsız ikinci üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrencilerin ÖSYM sınavına girerek kayıt yaptıran öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı yükseldikçe eğitime devam etme eğilimi de artmıştır. Ayrıca açık öğretimde yaş büyüdükçe

akademik başarının arttığı görülmüştür. Çalışmada kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu bulunmuştur. Çalışma sonunda araştırmacılara daha detaylı analizler yapılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sistemlerinin akademik başarı dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmesinin faydalı olacağı vurgulanmıştır. Ders kaynaklarının kalitelerinin arttırılarak öğretim tasarım ilkelerine uygun materyallerin üretilmesinin akademik başarı üzerine olumlu etkiler yapabileceği değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

Mayıs 2016, 142 Sayfa.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, açık öğretim, uzaktan öğretim, ölçme ve değerlendirme, İstanbul Üniversitesi

SUMMARY

M.Sc. THESIS

COMPARISON OF OPEN EDUCATION STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT LEVELS

Mehmet TOSUN

İstanbul University

Institute of Graduate Studies in Science and Engineering

Informatics Department

Supervisor: Prof. Dr. Sevinç GÜLSEÇEN

The aim of this thesis is to find answers on how academic achievement change depending on registration type, gender, age and continuing next year education status in open and distance education. The participants of the this study is from Istanbul University Open and Distance Education Faculty. 16974 first year freshman students' GPA were examined. Student population comes from Economics, Management, Sociology, Philosophy, History and Geography departments. Research is based on browsing method. Regulation of data and debugging is performed in MS Excel 2016 program. SPSS 21 software was used for statistical analysis. In conclusion it is seen that second university enrolled students are more successful. Continue higher education has also increased as parallel to academic achievement increase. It also founded that academic achievement increases as age getting older. Also women, the results were found, are more successful than men. The study ends with recommendations to researchers for further analysis. Also, revision of assessment and evaluation systems was highlighted

for better academic achievement. Increasing the quality of teaching resources can make positive impact on the assessment results thus to Grade Point Average.

May 2016, 142 Pages.

Keywords: academic success, open education, distance education, assessment and measurement, Istanbul University



1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın amacı açıklanacaktır. Ardından araştırmanın problem cümlesi detaylandırılacaktır. Araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıklarından söz edildikten sonra son olarak tanımlar yapılarak bu bölüm sonlandırılacaktır.

1.1. AMAÇ

İnsanlar artık küresel bir öğrenme ağının parçası haline gelmiş durumdadır. Özellikle mobil cihazlar sayesinde devamlı bir şekilde öğrenme ağlarına bağlı kalabilmekteyiz. Facebook ve Twitter gibi aktif kullanılan sosyal medya araçları sayesinde insanlar yaş gözetmeksizin her gün yeni bilgiler ile karşılaşılıyorlar. Google, Bing, Yahoo ve Yandex gibi arama motorları da özünde değerli ama erişilemez kalacak olan bilgiye çok az çaba ile ulaşmamızı sağlayarak devrim niteliğinde yeniliklere imza attılar. İnternet teknolojilerinden önce kütüphanelerde kaynakça bulmak zor, yoğun çaba ve zaman gerektiren bir uğraşken, şimdi kaynakça bulmaktan daha değerli olan kaynakları sınırlandırabilmek olmuştur. Günümüzde bilgi devrimi var olan bilgi miktarından ziyade bu bilgilerin ağlar sayesinde ne kadar hızlı bir şekilde her yere ulaştığı ve her ulaştığı yerde katlanarak arttığıdır. Teknolojinin eğitimi değiştirip, dönüştüreceği bilinen bir gerçektir ama ancak günümüzde bu değişimin ne yönde ve ne hızda olduğunu gözlemleyebiliyoruz. Artık eğitim her yerde gerçekleşebiliyor. Büyük kitleler giderek çeşitlenen ihtiyaçlardan dolayı eğitime daha fazla ihtiyaç duyuyorlar. Eğitimin küresel ölçekte değerlendirildiği günümüzde ülkeler insanlarını eğitime teşvik etmeye devam ediyor. Üniversiteler, uzaktan öğretime yönelik çabalarını arttırarak bu konudaki deneyimi arttırma ve daha fazla kitleye eğitim hizmeti vermeye başlamıştır. Açık ve uzaktan öğretim üniversitelerin doğal bir parçası haline dönüşmüş eskiden algılandığı gibi radikal veya yenilikçi bir yaklaşım olmaktan çıkmıştır. Ülkemizde de açık ve uzaktan öğretim programları son yıllarda hızla artmış ve bu eğitim yönteminden faydalanan öğrenci kitlesi daha da büyümüştür.

Uzaktan öğretim, eğitim sisteminde ve yaklaşımında kurumsal olarak ciddi değişiklikler gerektiren bir uygulamadır. Bu sisteme geçiş ile üniversitelerin klasik anlamda kampüslerde başarı ile gerçekleştirdiği eğitimi, internet ortamında da benzer akademik başarı ile gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri sorusu akla gelmektedir. Özellikle ülkemizde uzun süredir uygulaması olan; bilindik anlamda kampüs etkileşimi bulunmayan, etkinliği ve başarısı tartışılan açık öğretim uygulamasında büyük öğrenci kitlelerinin akademik başarılarının nasıl olacağı merak edilebilir.

Bu çalışma ile açık ve uzaktan öğretim öğrencilerinin akademik başarıları incelenmiştir. Öğrenci seçme sınavını kazanarak gelen öğrenciler ile sınavsız geçiş hakkından yararlanarak açık öğretime kaydolun öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olup olmadığı, ayrıca akademik başarının çeşitli demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Kitlemel öğretim olarak tanımlanan açık öğretimin verimliliğini arttırmayı hedefleyen açık öğretim fakültesi yöneticilerinin, programlarının çıktılarını değerlendirirken hangi nicel değişkenlere bakması gerektiğini tespit etmeye çalışmıştır. Açık öğretim lisans programlarındaki öğrenci başarılarını akademik başarı açısından inceleyerek bu konudaki iyileştirmelere ışık tutmayı amaçlamıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Yapılan araştırma sonucunda aşağıda problemlere cevap aranmıştır.

1. Açık öğretim lisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin genel profili (İncelenen kitlenin büyüklüğü, programa yerleşme şekillerinin frekansı, ortalama yaşları ve yaşların dağılım frekansı, cinsiyet frekansı, AGNO'ların dağılım grafiğı) nasıldır?
2. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre bu öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
3. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin yaş grupları arasında akademik başarıları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin akademik başarıları bir sonraki yıl programa devam/kayıt durumları için anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır? Devam statüsünde etkili olan diğer değişkenler nelerdir?
6. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin güz ve bahar döneminde derslerdeki harf notu başarıları nasıldır? Dönemlere göre öğrenci başarılarında öğrencilerin programa yerleşme şekli ve yaşı etkili midir?

1.3. ÖNEM

Yükseköğretime erişimin kolaylaştırılmaya çalışıldığı günümüzde üniversiteler uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim verilen ders ve program sayısını arttırmaya çalışmaktadırlar. Ancak uzaktan öğretimle fırsatlar ve eğitime erişim artmakla birlikte akademik başarının düşük, eğitimi bırakma oranının da yüksek olduğu yönünde eleştiriler vardır.

Bu çalışmanın akademik önemi, bu alanda yapılmış akademik çalışma sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır. Ülkemizde açık ve uzaktan öğretim öğrenci sayısı toplam yükseköğretim öğrenci sayısının %47'sini oluştururken ve yükseköğretimdeki öğrenci sayısı bakımından OECD ülkeleri arasında en yüksek kapasiteye sahip ülkelerden biri olmuşken (Çetinsaya, 2014), açık öğretim alanında ve özellikle öğrenci başarısı üzerine akademik çalışmanın azlığından dolayı bu çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın üniversiteler için önemi, araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, üniversitelerin açık ve uzaktan öğretim öğrencileri için eğitim ve öğretim süreçlerini iyileştirmeleri, ölçme ve değerlendirme sistemlerini gözden geçirmeleri, ölçme testlerinin geçerlilik ve güvenilirliklerini yeniden değerlendirmeleri yönünde faydalı olacağı veya en azından bu konuları tartışmaya açacağı düşünülmektedir. Üniversite yöneticilerinin belki de hiç görmedikleri hedef kitleleri için uzaktan öğrenme ortamlarının başarısına yönelik öğrenci davranışlarını incelemeleri, öğrenci ihtiyaçlarını öncelikli tespit etmeleri, derslerin niteliklerini arttırmaları, öğrenci destek hizmetlerini geliştirmeleri ve danışmanlık hizmetlerini aktif kullanmaları yönünde çalışma sonuçlarından faydalanması beklenmektedir.

Ülkemizde 2010 yılından beri üniversite öğrencilerinin ve mezunlarının açık öğretim programlarına sınavsız geçiş hakkı bulunmaktadır. Sınavsız üniversiteye yerleşen öğrenciler ile sınavla üniversiteye yerleşen öğrencilerden aynı program çıktıları beklenmekte ve tamamına aynı değerlendirme yöntemi uygulanmaktadır. Bununla birlikte bu iki grubun yükseköğretimdeki başarısı, açık öğretim programlarına devamlılığı ve bunların yaş ortalamaları farklı olmasına rağmen akademik başarılarının demografik değişkenler ile ilişkisi her hangi bir çalışmada incelenmemiştir. Oysaki eğitim deneyimi ve önceki öğrenciliklerin akademik başarıda fark yaratacağı düşüncesinin açık öğretim programları için de geçerli olup olmadığı bu çalışmada ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularındaki sınavsız üniversiteye yerleşme ile üniversitedeki akademik başarı arasında ilişkinin tespiti ülkemizdeki üniversiteye yerleşme sınavlarının gerekliliği ve özellikle açık öğretim programlarının gerçekten “açık” olması üzerine de bir tartışma yaratması beklenmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmada kullanılan veriler öğrenci otomasyon sisteminden elde edilmiştir. Bu sebeple veri tabanına kayıtlı verilerin doğru bilgiler içerdiği varsayılmıştır. Ayıklanan az sayıdaki hatalı verinin teknik hatalardan dolayı (sunucu-web servis ilişkisi veya ağ alt yapısının cevap vermemesi vb.) veya öğrenci kayıtlarındaki personel hatasında dolayı olabileceği düşünülerek bu veri ayrıca incelemeye tabi tutulmamıştır.

Öğrenci devam statülerinde kayıt dondurmuş, kayıt sildirmiş, kayıt yenilememiş öğrencilerin tamamı devam etmeyen öğrenci statüsünde değerlendirilmiştir.

Üniversiteye ÖSS sınavı, YÖS sınavı, Merkezi Yerleştirme, Kurumlar arası Geçiş ya da Yatay Geçiş ile yerleşen öğrenciler sınav ile yerleşmiş olarak varsayılmış ve sınavla yerleşenler kategorisi altında birleştirilerek incelenmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının güz döneminde bahsi geçen 6 lisans programına kayıt yaptıran 1. Sınıf öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Bu eğitim yılındaki

her iki eğitim dönemi de incelenerek programlardaki yılsonu devamlılık durumu incelenmiştir.

1.6. TANIMLAR

Uzaktan Öğretim: YÖK (2016) tarafından kanuni olarak yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretim türü olarak tanımlanmıştır.

Açık Öğretim: Simonson'a (2003) göre öğrenme gruplarının birbirinden ayrıldığı; öğrenen, öğretici ve öğrenme materyallerinin etkileşimli iletişim ortamında bir araya geldiği; kurumsal resmi eğitim sistemidir.

Ölçme: Karadağ'a (2014) göre öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işidir.

Değerlendirme: Yaşar'a (2011) göre bir ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılarak birey veya nesnelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanabilir.

Akademik Başarı: Özgüven'e (1974) göre öğrencilerin okul ortamındaki akademik görevlerden ne derece faydalandıklarının göstergesi olarak öğrencinin aldığı notların bir ortalaması şeklinde tanımlanmaktadır.

Ağırlıklı Genel Not Ortalaması (AGNO): Öğrencinin almış olduğu tüm derslerin kredisi ile harf notunun katsayısı çarpılarak hesaplanan başarı durumudur.

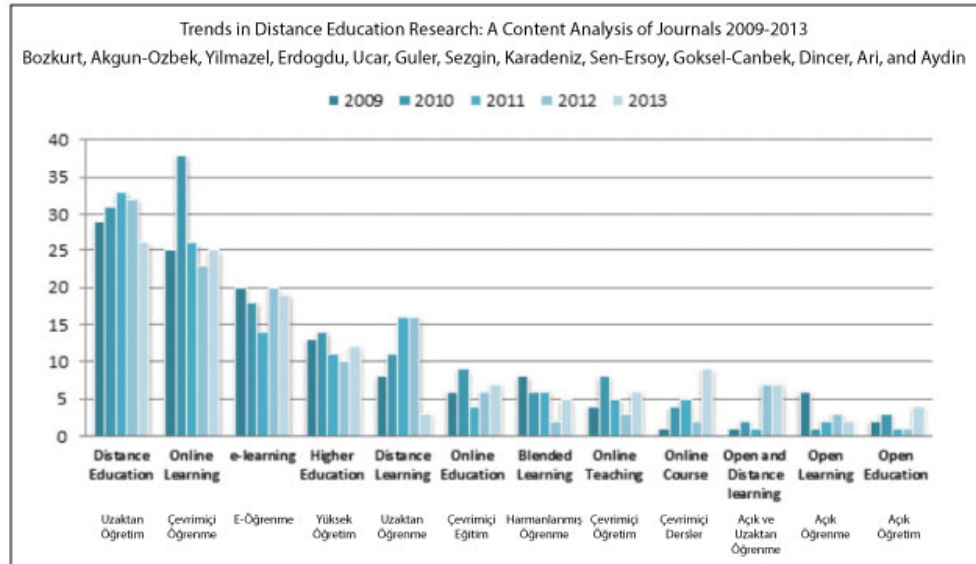
Yerleşme Şekli: Öğrencilerin bu çalışma kapsamındaki lisans programlarına nasıl kabul edildiğini (sınavlı, sınavsız) ve hangi ön şart ile yerleştiğini ifade eder.

Sınavsız İkinci Üniversite Kaydı: Üniversite mezunu veya üniversitede öğrenci olan kişilerin ülkemizdeki açık öğretim programlarından istedikleri birine sınavsız kayıt yapma hakkını ifade eder.

2. GENEL KISIMLAR

2.1. AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİM

Açık veya uzaktan öğretim kavramının tanımının, alan yazın incelendiğinde, farklı isimler altında yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlamalar zaman içinde, teknolojik gelişmeler ışığında, farklılaşmaktadır. Öğretici ile öğrenenin bir birinden ayrı mekânlarda olduğu eğitim süreci olarak tanımlanan uzaktan öğretim kavramı yerine aynı anlama gelecek şekilde çevrimiçi (online) öğrenme, çevrimiçi eğitim, e-öğrenme, uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim, açık öğretim ve açık öğrenme gibi farklı kavramlar kullanılmaktadır (Bozkurt, et al., 2015). Aşağıdaki Şekil 2.1’de de görüldüğü gibi sırasıyla Uzaktan Öğretim ve Çevrimiçi Öğrenme en sık kullanılan kavramlar olurken Açık Öğretim ifadesi en az kullanılan kavram olarak öne çıkmaktadır. Ancak Açık ve Uzaktan Öğrenme kavramının kullanımının az olmasıyla beraber bu kullanımın 2012 ve 2013 yıllarında artış gösterdiği görülmektedir.



Şekil 2.1: Açık ve Uzaktan Eğitim alanında kullanılan anahtar kelimeler.

Amerika Birleşik Devletlerinde yaygın olarak uzaktan öğretim (Distance Education) kullanılırken Avrupa’da, İngiltere Açık Üniversitesinin (UK Open University) etkisiyle

uzaktan öğretim yerine açık öğretim, açık öğrenme ve açık ve uzaktan öğrenme gibi kavramlar kullanılmaktadır (Moore & Kearsley, 2012).

Uzaktan öğretim ve açık öğretim kavramı birçok alanda birlikte veya birbiri yerine kullanılmıştır. Bu çalışmada alan yazındaki yaygın kullanımından dolayı tanımlamalarda genellikle uzaktan öğretim ve açık öğretim kavramı birbirinin yerine kullanılacaktır.

Uzaktan Öğretimin Tanımı:

Uzaktan öğretim alanında çalışma yapmış öncü bilim insanları, uzaktan öğretimi aşağıdaki gibi tanımlamışlardır.

Simonson'a (2003) tarafından yapılmış genel kabul görmüş en güncel tanıma göre uzaktan öğretim;

Öğrenme gruplarının birbirinden ayrıldığı; öğrenen, öğretici ve öğrenme materyallerinin etkileşimli iletişim ortamında bir araya geldiği; kurumsal resmi eğitim sistemidir.

Bu tanımda uzaktan öğretimde dört temel bileşen olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki uzaktan öğretimin kurumsal olduğudur. Kurumsal olması, bireysel olarak gerçekleşen uzaktan öğretimden farklılaşmasını sağlamaktadır. Bu tanımdaki kurumsal ifadesi klasik okulları ve üniversiteleri ifade etse de, günümüzde uzaktan eğitim işletmelerde, şirketlerde ve birçok özel sektör kurumunda uygulanmaktadır. Bu tanımın ikinci bileşeni de tarafların bir arada olmamasıdır. Bir arada olmama; zamanda, mekânda ve zihinsel olarak öğrenen ile öğreticinin ayrılığını da ifade eder. Öğrenen ile öğreticinin iletişim kurabilecekleri ortam olarak tanımlanan iletişim sistemleri üçüncü bileşen olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sistemler televizyon, telefon, internet, mektup, cd-DVD, kitap gibi araçlardır. Öğrenme deneyimi olarak tanımlanan son bileşen ise öğrenme materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yapıda organize edilmesi ve sunulmasıdır (Schlosser, et al., 2010).

Perraton (1988) uzaktan öğretimi, öğretimin önemli bir kısmının öğretici ve öğrenenin farklı mekân ve zamanda olduğunda gerçekleşen eğitim süreci olarak tanımlamıştır.

Moore (2007) uzaktan öğretimi, en az bir iletişim sisteminin kullanılarak öğrenen ile öğreticinin arasındaki fiziksel mesafe engelinin aşıldığı, didaktik olarak hazırlanmış ve sunulmuş alternatif öğrenme materyalleriyle öğrenenlerin desteklendiği, planlı ve sistematik faaliyetler olarak tanımlamıştır.

Holmberg'e (1985) göre uzaktan öğretim; eğitim sürecinin, öğreticinin anlık ve sürekli olarak kontrolü altında olmadığı her türlü eğitim faaliyeti olarak tanımlanmıştır.

Uzaktan öğretimin en önemli öncülerinden biri olarak kabul edilen Charles Wedemeyer'e (Diehl, 2011) göre uzaktan öğretim, eğitimde tek ve en büyük yeni gelişmedir. Wedemeyer'in bağımsız çalışma teorisine göre uzaktan öğretimin nitelikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Wedemeyer, 1981);

- Öğretici ile öğrenen birbirinden ayrılmıştır.
- Öğretme ve öğrenme süreçleri yazılı materyaller üzerinden veya başka bir ortam üzerinden gerçekleşir.
- Öğrenme bireyseldir.
- Öğrenme, öğrenenin faaliyetleri ile gerçekleşir.
- Öğrenme, öğrenenin kendi yaşam ortamında gerçekleşir.
- Öğrenen, öğrenme sürecinden kendi sorumludur. Kendi öğrenme hızına göre öğrenir, istediği zaman öğrenir, istediği zaman bırakabilir.

Peters (1967), uzaktan öğretimi, eğitimin sanayileşmesi olarak değerlendirmiş, çok sayıda yüksek kalitede öğrenme materyallerinin üretilerek farklı zaman ve mekândaki çok sayıda kişiye ulaştırılması faaliyeti olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda aşağıdaki maddeler doğrultusunda uzaktan öğretimin yapılandığını ifade etmiştir:

- Uzaktan öğretimin yapısını kitlesel üretim, iş bölümü, rasyonellik gibi sanayileşmenin esasları belirler.
- Öğretme süreci, giderek kullanımı artan makinalaşma ve otomasyon yoluyla yeniden yapılandırılmıştır.
- Uzaktan öğretim derslerinin geliştirilmesinde hazırlık süreci, üretim süreci kadar önemlidir.
- Öğretim sürecinin etkililiği planlama ve organizasyona bağlıdır.

- Öğretme süreci somutlaştırılmalıdır.
- Uzaktan öğretim sistemi içindeki akademisyenlerin fonksiyonu geleneksel üniversitelerdeki rollerine göre değişmiştir.
- Merkezi bir yönetim ve mevcut kaynakların birleştirilmesiyle ancak ekonomik bir uzaktan öğretimin yapılabileceğini ifade etmiştir.

Keegan (1996) uzaktan öğretimi, Otto Peters, Börje Holmberg ve Michael Moore'un uzaktan öğretim tanımlarından faydalananarak, sahip olduğu beş temel özelliğe göre tanımlamıştır.

- Öğretici ve öğrenen, eğitim sürecinde bir birinden ayrıdır.
- Öğrenci destek hizmetlerinin sunumunda, eğitim materyallerinin hazırlanmasında ve eğitimin planlanmasında kurumların etkisi ve desteği vardır.
- Ders içeriğinin sunulmasında, öğretici ile öğrenciyi bir araya getiren, görsel, yazılı, video, bilgisayar gibi materyaller kullanılır.
- İki yönlü iletişim vardır. Böylece öğrenen de eğitimde tetikleyici olabilir.
- Eğitim süresince, öğrenme grupları olmadığından her öğrenci kendi başına öğrenir. Sosyalleşme amaçlı zaman zaman görüşmeler yapılabilir.

Yukarıda bahsedildiği şekilde uzaktan öğretim alanında benzer ve birbirini tamamlayan tanımlamalar mevcuttur. Tanımlardaki en ortak özellik öğrenen ile öğreticinin farklı mekânda bulunması ve eğitim sürecinin buna uygun olarak yapılanmasıdır.

Uzaktan Öğretimin Uygulanma Biçimleri:

Uzaktan öğretimin, ülkelere ve kurumlara göre üniversitelerdeki örgütlenme yapıları değişmektedir. Uzaktan öğretim kurumsal olarak tekli ve ikili öğretim olarak örgütlenmiştir.

Tekli Öğretim:

Tekli öğretimde kurumsal olarak tüm üniversite sadece uzaktan öğretim ile eğitim yapmaktadır. Tüm personeller, akademisyenler, kurumsal süreçler uzaktan öğretime göre ayarlanmıştır. Kanada'daki Athabasca Üniversitesi tekli öğretim yapan üniversitelerden biridir. 1350 çalışan ile 90 ön lisans ve lisans programında 850'den

fazla dersle, dört kampüste 40.000 öğrenciye uzaktan öğretim hizmeti sunmaktadır (Athabasca University, 2016). Benzer şekilde İngiltere’deki Açık Üniversite ve diğer birçok ülkedeki açık üniversiteler tekli uzaktan öğretim yapan üniversitelerdir.

İkili Öğretim:

Yüzü yüze eğitim yapan klasik üniversitelerin kendi içlerinde merkezler veya fakülteler kurarak uzaktan öğretim hizmeti vermesi ikili öğretim uygulamasıdır. Üniversitenin tüm insan kaynağı hem yüz yüze öğretim hem de uzaktan öğretim için ortak çalışır böylece kaynaklar paylaşılmış olur. Türkiye’de açık öğretim sistemi üniversitelerde ikili öğretim şeklinde uygulanmaktadır.

Bireysel Öğretmenler:

Bilişim ve web teknolojilerinin gelişmesiyle, bazı kurumlar akademisyenlerini kendi imkânlarıyla uzaktan öğretim yapmaya özendirmektedir. İstanbul Üniversitesi (İÜ) Hemşirelik Fakültesinde okutulan Hasta Eğitimi dersi buna örnek teşkil etmektedir (İÜ Hemşirelik Fakültesi, 2016). Hemşirelik Fakültesi örgün eğitim yaparken sadece bir ders, dersin öğretim üyelerinin inisiyatifi ve fakülte yönetiminin desteği ile uzaktan öğretim yöntemiyle işlenmektedir.

Bir üniversitenin tamamının uzaktan öğretim yöntemini kullanması ve buna uygun yapılanması veya bazı programlarının veya fakültelerinin uzaktan öğretim için yapılandırılmış olması yaygın uygulama biçimlerinden iken özellikle son yıllarda bireysel teşebbüslerin de artmasıyla bazı derslerin uzaktan öğretim kullanılarak öğrenene ulaşması da yaygınlaşmaktadır. Özellikle Türkiye’de yükseköğretimin ilk yılındaki zorunlu ortak dersler olarak isimlendirilen Yabancı Dil (İngilizce), Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi ile Türk Dili dersleri mevzuat düzenlemesi yapılarak üniversitelerin birçoğunda uzaktan öğretim yöntemi ile yürütülmektedir.

Uzaktan Öğretimin Son Yıllardaki Gelişimi:

Uzaktan öğretimin yıllara göre nasıl bir gelişim ve eğilim gösterdiğini takip eden Sloan Consortium, 2003 yılından beri yayınladıkları raporlarda uzaktan öğretimin gelişimine ışık tutmaktadır.

Allen ve Seaman (2013) yayınladıkları son raporda Amerikan yükseköğretim sisteminde son on yılın uzaktan eğitim gelişimini incelemişlerdir. Yıllara göre hazırlanan raporda üniversite yöneticilerine şu sorular sorulmuş ve alttaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Uzaktan öğretim kurumunuz açısından stratejik bir konu mu?

2002 yılında %50 oranında olan bu değer, 2013 yılı itibarı ile %70 seviyesine çıktığı bulunmuştur.

2. Ne kadar öğrenci uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim almaktadır?

Uzaktan öğretim yöntemiyle en az bir ders almış olan öğrenci sayısının 6.7 milyon olduğu görülmüştür.

3. Uzaktan öğretim yapmak için fakülteler, daha fazla zaman ve çaba mı harcıyor?

Fakültelerin uzaktan öğretim hizmeti sunmak için daha fazla çaba ve zaman harcadığını düşünen üniversite yöneticilerinin oranının %44 olduğu görülmüştür.

4. Öğrenme çıktıları açısından uzaktan öğretim, yüz yüze eğitim ile karşılaştırılabilir durumda mı?

Uzaktan öğretimin, yüz yüze eğitimle aynı kazanımları sağladığı veya daha iyi olduğunu ifade eden yönetici sayısı 2003 yılında %57.2 iken bu oran 2013 yılında %77 oranına ulaşmıştır.

5. Uzaktan öğretimin üniversitede/fakültelerde içselleştirilmesi ve kabullenilmesinde artış var mı?

Uzaktan öğretim programlarına sahip fakültelerde bu oran %38 seviyesinde olurken, sadece ders seviyesinde uzaktan öğretim yapan fakültelerde bu oranın %30 seviyesinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Benzer çalışmaların ülkemizdeki uzaktan öğretim uygulamaları için de benzer sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Özellikle Türkiye’de 3 büyük üniversitede kitle eğitimi olarak yürütülen açık öğretimin programlarının yanında son yıllarda özel üniversitelerin

ve diğer devlet üniversitelerinin de uzaktan eğitim ve uygulama merkezleri kurduğu görülmektedir. Üniversitelerde kurulan bu yeni birimler, uzaktan eğitimin stratejik bir konu olarak görüldüğü ve bu yöntemden faydalanan öğrenci sayısının giderek arttığı sonucunu doğurur. Bunun yanında kurum yöneticilerinin bu durumu kabullenip içselleştirmesi konusundaki değişimin istenen düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir.

Çevrimiçi Ders Tanımı:

Üniversiteden üniversiteye derslerin uzaktan öğretim yönetimiyle sunulmasında farklılıklar olduğundan, Allen ve Seaman (2011) yaptıkları çalışmada dersleri, ders içeriğinin ne oranda web ortamında sunulduğuna göre dört kategoriye ayırmışlardır.

Bu anlamda yapılan çalışmada bir ders, teknolojik bir alt yapı kullanılmadan sadece yazılı ve sözel olarak işleniyorsa bu geleneksel yüz yüze *sınıf dersi* demektir.

Ders içeriği %1 - %29 oranından web ortamında sunuluyorsa bu dersler *web destekli dersler* olarak tanımlanmıştır. Bu grupta Dersler yüz yüze işlenmeye devam edilirken dersin bazı faaliyetlerinin (ders izlencesi, ödevler) genelde bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden devam ettiği tespit edilmiştir.

Ders içeriği %30 - %79 oranında web ortamında sunuluyorsa bu dersler *harmanlanmış (hibrit) ders* olarak tanımlanmaktadır. Bu derslerde forumlar aracılığı ile ders tartışmaları web ortamında yapılırken yüz yüze sınıf derslerinin de devam ettiği görülmüştür.

Ders içeriğinin %80 ve daha fazlası web ortamında sunuluyorsa bu dersler tamamen *çevrimiçi dersler* olarak tanımlanmaktadır. Bu derslerde yüz yüze sınıf dersleri yapılmamaktadır.

Buna göre uzaktan öğretim sistemi içinde çevrim içi dersler önemli faaliyetlerden biri olarak yer alır.

Ülkemizde de yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamasına yönelik geliştirilen usul ve esaslara göre eş zamanlı dersler önemli bir faaliyet olarak tanımlanmış ve bu kapsamda oluşturulan sanal sınıflardaki öğrenci sayıları sınırlandırılmıştır (YÖK, 2016).

Uzaktan Öğretimin Avantaj ve Dezavantajları:

Dünya genelinde birçok üniversite, kamu ve özel kurumlar uzaktan öğretim hizmetlerini arttırmaktadır. Bir kurum uzaktan öğretime geçiş yaparken kaynak yönetiminde ve eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmaktadır. Özellikle yönetici ve politika geliştiriciler karar alma aşamalarında uzaktan öğrenmenin faydalarını dikkate almaktadırlar.

Moore ve Kearsley (2012) yaptıkları çalışmada uzaktan öğretimin faydalarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

- Eğitim hizmetlerine erişimde fırsat eşitliği yaratmaktadır.
- İş gücünde çalışan insanların becerilerini ve bilgilerini geliştirme ve güncellemelerine fırsat vermektedir.
- Eğitimle ilgili kaynakların daha etkili kullanılmasını sağlamaktadır.
- Mevcut eğitim yapısının kalitesinin artırılmasını katkı sağlamaktadır.
- Eğitim sisteminin kapasitesini arttırmaktadır.
- Yaş grupları arasındaki eşitsizlikleri dengelemektedir.
- Eğitim gören kadın oranının düşük olduğu ülkelerde cinsiyetler arasında eğitim farkının giderilmesini ve eğitime erişimde fırsat eşitliğini sağlamaktadır.
- Hızlı ve pratik eğitim çözümleri sağlamaktadır.
- Yeni ve güncel programların açılmasına imkân tanımaktadır.
- İş ve aile hayatı dengesi içinde eğitim hizmeti alabilmeyi sağlamaktadır. Böylelikle yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir.
- Ülkelerarası seyahat şartlarına takılmadan uluslararası eğitim deneyimi imkânı sunmaktadır.

Matthews (1999) yılında yaptığı alan yazın çalışmasında, uzaktan öğretimin dezavantajlarının aşağıdaki gibi olduğunu belirtmiştir.

- Uzaktan öğretime kurumsal/bireysel olarak başlama maliyeti yüksektir.
- Öğrenme materyallerinin geliştirilmesi maliyetlidir.
- Öğreticilerin, uzaktan öğrenme ile ilgili olarak eğitilmesi veya deneyimlerinin artması gerekmektedir.

- Sanal kütüphaneler eksik veya yetersizdir.
- Öğrenenlere, zamanında ve yeterli geri bildirim verilememektedir.
- Öğrenen, öğretici ve üniversite arasındaki iletişim ve sosyalleşme yetersizdir.
- Uzaktan öğretim alanında uzman yönetici eksikliği öğretimdeki kalite ve verimliliği azaltmaktadır.

Matthews'ın çalışmalarının yanında özellikle ülkemizde son yıla kadar akademik uzmanlık için uzaktan öğretimin doçentlik alanı olarak var olmaması bu alandaki akademik gelişimi negatif etkilemiş, alanda eksikliklere sebep olmuş ve uygulamalarda dezavantaj yaratmıştır.

2.1.1. Açık Öğretimin Kısa Tarihçesi

Uzaktan öğretimin ortaya çıkışındaki temel varsayım, eğitim ve öğretimin öğrenen ve öğretmenin yüz yüze aynı mekânda aynı zamanda bir araya gelmeden de mümkün olabileceği üzerinedir (Holmberg, 2008).

İlk planlı açık öğretim uygulaması 20 Mart 1728 tarihli Boston gazetesinde, Caleb Phillips tarafından yayınlanan bir ilanda görülmüştür. Bu ilanda Boston'da yaşayan ve söylenen sözleri söylendiği kadar çabuk yazmaya elverişli, kısa ve yalın işaretlerden oluşan yazı yöntemi olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu, 2016) Steno yazma sanatını öğrenmek isteyenlere haftalık dersler göndererek, öğretileceği ilan edilmiştir. Uzaktan öğretime dair daha kesin kanıtlara, 1833 yılında Lund şehrinde eski bir İsveç üniversitesinde "Lund Weckoblad" adlı haftalık bir yayının 30. sayısında, posta aracılığı ile kompozisyon yazmayı öğrenmek isteyenler için hazırlanmış bir eğitim bahsinde rastlanmaktadır. İlk uzaktan öğretim uygulamalarından biri de İngiltere'de Isaac Pitman tarafından 1840 yılında başlatılmıştır. Daha sonra Sir Isaac Pitman Yazışma Koleji olacak olan bu uygulamada öğrenciler, İncil'i pasajlar halinde Steno olarak kısaltıp yazarak Pitman'a göndermiştir. Pitman'da öğrencilerin kâğıtlarında hatalı yerleri düzelterek geri yollamıştır (aktaran Holmberg, 2008).

İlk yabancı dil eğitiminin 1856 yılında Charles Toussaint and Gustaf Langenscheidt tarafından Almanya'da yapıldığı tespit edilmiştir. Bu uygulamada önce İngilizce, ardından Almanca dil eğitimine başlanmıştır. Daha sonra diğer diller de eklenerek yazışmalı eğitim devam etmiştir (Noffsinger, 1926).

Amerika’da uzaktan eğitimin anası olarak bilinen Anna Eliot Tickner, kadınların evden eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamak için 1873 yılında mektupla öğretim yöntemini başlatmıştır. Mektupla, okuma metinleri ve ölçme amaçlı olarak da testler gönderilmiştir (Mathieson, 1971).

Uzaktan öğretimi üniversite seviyesinde ilk uygulayanlardan biri de Amerikan uzaktan öğretim sisteminin babası olarak tanımlanan William Harper’dır. 1892 yılında Chicago Üniversitesinde yazışmalı eğitimi normal eğitim öğretim sürecinin bir parçası haline getirmiştir (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Avustralya’da Queensland Üniversitesi de 1911 yılında okula başlayamamış olan ilk ve ortaokul çağındaki çocuklar için sistematik ve kitlesel olarak mektupla eğitimi başlatmıştır (aktaran Holmberg, 2008).

Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri hem özel sektör hem de resmi kurumlar seviyesinde 1950 yıllarında başlamıştır. Limasollu Naci ve FONO, 1953 yılında dil öğretimi için yeni bir uygulama olan mektupla öğretim tekniğini kullanarak abonelerinde üniteler halinde konuları öğrencilere posta yoluyla iletmiştir (Geray, 2003-2005). 1951 yılında MEB bünyesinde görsel ve işitsel eğitim materyallerinin geliştirilmesi için Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) kurulmuştur. 1954 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Enstitüsü tarafından Ankara dışında yaşayan bankacılara mektupla bankacılık kursu verilmiştir. 1960 yılında MEB tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, bu merkez daha sonra yükseköğretimi kapsayacak şekilde Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) olarak dönüşmüştür. YAYKUR Teknik Bilimler, Sosyal Bilimler ve Hayati Bilimler alanlarında eğitim vermiş, bu eğitimlerin genellikle uygulama ve staja dayalı önlisans programları olduğu görülmüştür (Öztürk, 1979). 1982 yılında Anadolu Üniversitesi yükseköğretim seviyesinde açık öğretime başlamış ve hala faaliyetlerine devam etmektedir. 2010 yılında açık öğretim yapma imkânı yasa ile İstanbul ve Erzurum Üniversitesine de verilmiştir. 1992 yılında MEB bünyesinde lise seviyesinde uzaktan eğitim hizmetleri başlatılarak Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü altında bir milyonda fazla öğrenci hali hazırda açık öğretim lisesinde eğitim almaktadır (Açık Öğretim Lisesi, 2016).

Mektupla başlayıp, internet ile devam eden uygulamalar ışığında uzaktan öğretim dört döneme ayrılmıştır. Bunlardan ilki 1850-1960 yılları arasında eğitimin basılı materyaller kullanılarak yapılmaya başlandığı, daha sonra işitsel, görsel, radyo ve televizyonunun da eğitimde kullanıldığı dönemdir. İkinci dönem 1960 ile 1985 yılları arasında gerçekleşmiştir. Bu dönemde öğretim metodu olarak açık üniversiteler, telekonferans sistemleri öne çıkmıştır. Üçüncü dönem 1985 ile 1995 yılları arasında gerçekleşen, iletişim ağlarının ve kişisel bilgisayarların eğitimde kullanıldığı dönemdir. Dördüncü dönem şuan içinde olduğumuz zaman diliminde gerçekleşen, uzaktan öğretimin büyük sıçramalar yaşadığı, geniş bant internet erişiminin ve mobil cihazların yaygınlaştığı, bilgiye 7/24 erişimin olduğu, hem eş zamanlı hem asenkron olarak, hem tek yönlü hem de çift yönlü iletişim teknolojilerinin kullanıldığı dönemdir (Carlton, 2009).

2.1.2. Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Türkiye’de açık öğretim yapma hakkı yasa ile üç üniversiteye verilmiştir. Bunlar kuruluş sırasıyla; Eskişehir Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Erzurum Atatürk Üniversitesidir. Türkiye’deki açık öğretim uygulaması, dünyadaki bazı örneklerden farklı olarak ikili öğretim olarak yürütülmektedir. Türkiye’deki açık öğretim programlarının yürütülmesi için de farklı modeller gelişmiştir. Genel olarak bir açık öğretim programında uygulanan öğretim modeli üçe ayrılmıştır. Bunlardan ilki, öğretimin asenkron olarak yapıldığı modeldir. Bu tarz programlara en genel anlamda açık öğretim programları denmektedir. İkinci model de ise öğretim eş zamanlı olarak gerçekleşmek zorundadır. Bu programlara da uzaktan öğretim programları denmektedir (YÖK, 2016). Bir diğer model ise derslerin %30’luk bir kısmının kampüste yüz yüze gerçekleştiği, %70’inin de uzaktan öğretim yöntemiyle işlendiği karma eğitim modelidir. Asenkron yürütülen programlar daha çok Anadolu Üniversitesinde mevcut iken eş zamanlı gerçekleşen öğretim modelini İstanbul Üniversitesi kullanmaktadır. Öte yandan Türkiye’de karma eğitimin en iyi uygulayıcılarından biri Sakarya Üniversitesidir.

Açık öğretim programları ÖSYM’nin yaptığı merkezi yerleştirme sınavı ile veya sınavsız ikinci üniversite kapsamında öğrenci kabul etmektedir. YÖK’ün Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında

Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmeliğine göre ikinci üniversite kapsamında, öğrenciler açık öğretim programlarına aşağıdaki şartları taşımaları durumunda sınavsız kayıt yaptıırma hakkına da sahiptirler.

- Yükseköğretim kurumlarında herhangi bir örgün meslek yüksekokulu programına kayıtlı öğrenciler veya bu programlardan mezun olanlar, açık öğretim sistemi ile yürütölmekte olan ve kontenjan sınırlaması olmayan ve okudukları veya mezun oldukları önlisans programından farklı olmak kaydıyla açık öğretim önlisans programlarına kayıt yaptırabilirler.
- Yükseköğretim kurumlarının herhangi bir örgün lisans programında kayıtlı öğrenciler veya bu programlardan mezun olanlar, açık öğretim sistemi ile yürütölmekte olan ve kontenjan sınırlaması olmayan ve okudukları veya mezun oldukları lisans programından farklı olmak kaydıyla açık öğretim lisans veya ön lisans programlarına kayıt yaptırabilirler.

Anadolu Üniversitesi:

Anadolu Üniversitesi, Türkiye'deki eğitim kitlesi açısından en büyük açık öğretim faköltesine sahip üniversitedir. Öğrenci sayısı yüz bini aşan üniversite olarak tanımlanan ilk mega üniversitedir (Daniel, 1996). Anadolu üniversitesi Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan ve Batı Avrupa ölkelerindeki öğrencilere açık öğretim yöntemiyle eğitim hizmeti sağlamaktadır (Latchem ve diğ., 2006). Anadolu Üniversitesinde açık öğretim hizmetleri üç fakölte tarafından yürütölmektedir. Bunlar Açık Öğretim Faköltesi, İktisat Faköltesi ve İşletme Faköltesidir.

Yükseköğretim seviyesinde açık öğretim ilk olarak 1981 yılında 2547 nolu Yüksek Öğretim Kanunun 5. ve 12. Maddesinde sürekli ve açık eğitim/öğretim olarak yer almıştır. Buradaki amaç açık öğretim yoluyla toplumun özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitimlesini sağlamaktır (Resmi Gazete, 1920). 1982 yılında 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile açık öğretim faköltesi adı altında açık öğretim faaliyetlerinin Anadolu Üniversitesi altında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Resmi Gazete, 1982).

Anadolu Üniversitesinde önlisans ve lisans seviyesinde eğitim yapılmaktadır. Üniversite çeşitli fakülteler altında 2016 yılı itibari ile 34 önlisans programı ve 17 lisans programına sahiptir. Program isimleri aşağıdaki Tablo 2.1’de verilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2016).

Tablo 2.1: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Önlisans ve Lisans Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
1	Açık Öğretim Fakültesi	Adalet	Önlisans	Açık öğretim
2	Açık Öğretim Fakültesi	Aşçılık	Önlisans	Açık öğretim
3	Açık Öğretim Fakültesi	Bankacılık ve Sigortacılık	Önlisans	Açık öğretim
4	Açık Öğretim Fakültesi	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	Önlisans	Açık öğretim
5	Açık Öğretim Fakültesi	Çağrı Merkezi Hizmetleri	Önlisans	Açık öğretim
6	Açık Öğretim Fakültesi	Çocuk Gelişimi	Önlisans	Açık öğretim
7	Açık Öğretim Fakültesi	Dış Ticaret	Önlisans	Açık öğretim
8	Açık Öğretim Fakültesi	Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım	Önlisans	Açık öğretim
9	Açık Öğretim Fakültesi	Emlak ve Emlak Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
10	Açık Öğretim Fakültesi	Ev İdaresi	Önlisans	Açık öğretim
11	Açık Öğretim Fakültesi	Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	Önlisans	Açık öğretim
12	Açık Öğretim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Önlisans	Açık öğretim
13	Açık Öğretim Fakültesi	İlahiyat	Önlisans	Açık öğretim
14	Açık Öğretim Fakültesi	İnsan Kaynakları Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
15	Açık Öğretim Fakültesi	İşletme Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
16	Açık Öğretim Fakültesi	Kültürel Miras ve Turizm	Önlisans	Açık öğretim
17	Açık Öğretim Fakültesi	Laborant ve Veteriner Sağlık	Önlisans	Açık öğretim
18	Açık Öğretim Fakültesi	Lojistik	Önlisans	Açık öğretim
19	Açık Öğretim Fakültesi	Marka İletişimi	Önlisans	Açık öğretim
20	Açık Öğretim Fakültesi	Medya ve İletişim	Önlisans	Açık öğretim
21	Açık Öğretim Fakültesi	Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	Önlisans	Açık öğretim
22	Açık Öğretim Fakültesi	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	Önlisans	Açık öğretim
23	Açık Öğretim Fakültesi	Özel Güvenlik ve Koruma	Önlisans	Açık öğretim
24	Açık Öğretim Fakültesi	Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
25	Açık Öğretim Fakültesi	Radyo ve Televizyon Programcılığı	Önlisans	Açık öğretim

Tablo 2.1 (devam): Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Önlisans ve Lisans Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
26	Açık Öğretim Fakültesi	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	Önlisans	Açık öğretim
27	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmetler	Önlisans	Açık öğretim
28	Açık Öğretim Fakültesi	Spor Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
29	Açık Öğretim Fakültesi	Tarım	Önlisans	Açık öğretim
30	Açık Öğretim Fakültesi	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	Önlisans	Açık öğretim
31	Açık Öğretim Fakültesi	Turizm ve Otel İşletmeciliği	Önlisans	Açık öğretim
32	Açık Öğretim Fakültesi	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	Önlisans	Açık öğretim
33	Açık Öğretim Fakültesi	Yaşlı Bakımı	Önlisans	Açık öğretim
34	Açık Öğretim Fakültesi	Yerel Yönetimler	Önlisans	Açık öğretim
35	Açık Öğretim Fakültesi	Felsefe	Lisans	Açık öğretim
36	Açık Öğretim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	Lisans	Açık öğretim
37	Açık Öğretim Fakültesi	Sağlık Yönetimi	Lisans	Açık öğretim
38	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmet	Lisans	Açık öğretim
39	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyoloji	Lisans	Açık öğretim
40	Açık Öğretim Fakültesi	Tarih	Lisans	Açık öğretim
41	Açık Öğretim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Açık öğretim
42	Açık Öğretim Fakültesi	Yönetim Bilişim Sistemleri	Lisans	Açık öğretim
43	İktisat Fakültesi	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	Lisans	Açık öğretim
44	İktisat Fakültesi	İktisat	Lisans	Açık öğretim
45	İktisat Fakültesi	Kamu Yönetimi	Lisans	Açık öğretim
46	İktisat Fakültesi	Maliye	Lisans	Açık öğretim
47	İktisat Fakültesi	Uluslararası İlişkiler	Lisans	Açık öğretim
48	İşletme Fakültesi	Havacılık İşletmeciliği	Lisans	Açık öğretim
49	İşletme Fakültesi	İşletme	Lisans	Açık öğretim
50	İşletme Fakültesi	Konaklama İşletmeciliği	Lisans	Açık öğretim
51	İşletme Fakültesi	Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi	Lisans	Açık öğretim

Atatürk Üniversitesi:

Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı olarak açık öğretim fakültesinin kurulmasına 2010 yılında 27599 sayılı resmi gazetede yayınlanan bakanlar kurulu kararı ile karar verilmiştir (Resmi Gazete, 2016).

Atatürk Üniversitesinde önlisans, lisans ve lisans tamamlama seviyelerinde eğitim yapılmaktadır. Üniversite 2016 yılı itibari ile 22 önlisans programı, 4 lisans programı ve 3 lisans tamamlama programına sahiptir. Program isimlerine aşağıdaki Tablo 2.2’de yer verilmiştir (Atatürk Üniversitesi, 2016).

Tablo 2.2: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
1	Açık Öğretim Fakültesi	Acil Durum ve Afet Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
2	Açık Öğretim Fakültesi	Adalet	Önlisans	Açık öğretim
3	Açık Öğretim Fakültesi	Bankacılık ve Sigortacılık	Önlisans	Açık öğretim
4	Açık Öğretim Fakültesi	Bilgi Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
5 *	Açık Öğretim Fakültesi	Bilgisayar Programcılığı	Önlisans	Açık öğretim
6	Açık Öğretim Fakültesi	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	Önlisans	Açık öğretim
7	Açık Öğretim Fakültesi	Çağrı Merkezi Hizmetleri	Önlisans	Açık öğretim
8	Açık Öğretim Fakültesi	Çocuk Gelişimi	Önlisans	Açık öğretim
9	Açık Öğretim Fakültesi	Dış Ticaret	Önlisans	Açık öğretim
10	Açık Öğretim Fakültesi	Emlak ve Emlak Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
11	Açık Öğretim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Önlisans	Açık öğretim
12	Açık Öğretim Fakültesi	İlahiyat	Önlisans	Açık öğretim
13	Açık Öğretim Fakültesi	İş Sağlığı ve Güvenliği	Önlisans	Açık öğretim
14	Açık Öğretim Fakültesi	İşletme Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
15	Açık Öğretim Fakültesi	Lojistik	Önlisans	Açık öğretim
16	Açık Öğretim Fakültesi	Özel Güvenlik ve Koruma	Önlisans	Açık öğretim
17	Açık Öğretim Fakültesi	Reklamcılık	Önlisans	Açık öğretim
18	Açık Öğretim Fakültesi	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	Önlisans	Açık öğretim
19	Açık Öğretim Fakültesi	Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği	Önlisans	Açık öğretim
20	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmetler	Önlisans	Açık öğretim
21	Açık Öğretim Fakültesi	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	Önlisans	Açık öğretim

Tablo 2.2 (devam): Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
22	Açık Öğretim Fakültesi	Turizm ve Otel İşletmeciliği	Önlisans	Açık öğretim
23	Açık Öğretim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Lisans	Açık öğretim
24	Açık Öğretim Fakültesi	İşletme	Lisans	Açık öğretim
25	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmet	Lisans	Açık öğretim
26	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyoloji	Lisans	Açık öğretim
27*	Açık Öğretim Fakültesi	Acil Yardım ve Afet Yönetimi	Lisans Tamamlama	Açık öğretim
28*	Açık Öğretim Fakültesi	Sağlık Yönetimi	Lisans Tamamlama	Açık öğretim
29	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmet	Lisans Tamamlama	Açık öğretim

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF):

İstanbul Üniversitesine bağlı olarak açık ve uzaktan eğitim fakültesinin kurulmasına 2010 tarihinde 27565 sayılı resmi gazetede yayınlanan bakanlar kurulu kararı ile karar verilmiştir (Resmi Gazete, 2016). Türkiye'deki diğer iki fakültenin aksine isminde Uzaktan eğitim ifadesi de yer almıştır. Bu sebeple fakülte bünyesinde hem açık öğretim hem de uzaktan öğretim programları yer almaktadır.

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans seviyesinde eğitimler yapılmaktadır. Fakülte 2016 yılı itibari ile 15 önlisans programı, 17 lisans programı ve 7 lisans tamamlama programına sahiptir. Program isimleri aşağıdaki Tablo 2.3'de yer almaktadır (İstanbul Üniversitesi, 2016).

Tablo 2.3: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
1	Açık Öğretim Fakültesi	Acil Durum ve Afet Yönetimi	Önlisans	Uzaktan öğretim
2	Açık Öğretim Fakültesi	Çocuk Gelişimi	Önlisans	Uzaktan öğretim
3	Açık Öğretim Fakültesi	Coğrafi Bilgi Sistemleri	Önlisans	Uzaktan öğretim
4	Açık Öğretim Fakültesi	Havacılıkta Yer Hizmetleri Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim

Tablo 2.3 (devam): İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
5	Açık Öğretim Fakültesi	Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterliği	Önlisans	Açık öğretim
6	Açık Öğretim Fakültesi	İş Sağlığı ve Güvenliği	Önlisans	Uzaktan öğretim
7	Açık Öğretim Fakültesi	Kültürel Miras ve Turizm	Önlisans	Açık öğretim
8	Açık Öğretim Fakültesi	Medya ve İletişim	Önlisans	Uzaktan öğretim
9 *	Açık Öğretim Fakültesi	Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	Önlisans	Açık öğretim
10	Açık Öğretim Fakültesi	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	Önlisans	Açık öğretim
11	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmetler	Önlisans	Açık öğretim
12	Açık Öğretim Fakültesi	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	Önlisans	Açık öğretim
13	Sosyal Bilimler MYO	Bankacılık ve Sigortacılık	Önlisans	Uzaktan öğretim
14	Sosyal Bilimler MYO	Dış Ticaret	Önlisans	Uzaktan öğretim
15*	Adalet MYO	Adalet	Önlisans	Uzaktan öğretim
16	Açık Öğretim Fakültesi	Coğrafya	Lisans	Açık öğretim
17	Açık Öğretim Fakültesi	Felsefe	Lisans	Açık öğretim
18	Açık Öğretim Fakültesi	İktisat	Lisans	Açık öğretim
19	Açık Öğretim Fakültesi	İşletme	Lisans	Açık öğretim
20	Açık Öğretim Fakültesi	Kamu Yönetimi	Lisans	Uzaktan öğretim
21	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyoloji	Lisans	Açık öğretim
22	Açık Öğretim Fakültesi	Tarihi	Lisans	Açık öğretim
23	İktisat Fakültesi	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	Lisans	Uzaktan öğretim
24*	İktisat Fakültesi	Ekonometri	Lisans	Uzaktan öğretim
25	İktisat Fakültesi	İktisat	Lisans	Uzaktan öğretim
26	İktisat Fakültesi	İşletme	Lisans	Uzaktan öğretim
27	İktisat Fakültesi	Maliye	Lisans	Uzaktan öğretim
28	İletişim Fakültesi	Gazetecilik	Lisans	Uzaktan öğretim
29	İletişim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Lisans	Uzaktan öğretim
30	İletişim Fakültesi	Radyo, Televizyon ve Sinema	Lisans	Uzaktan öğretim

Tablo 2.3 (devam): İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Önlisans, Lisans ve Lisans Tamamlama Programları.

No	Fakülte	Program	Program Tipi	Öğretim Tipi
31*	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Lisans	Uzaktan öğretim
32*	Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Uzaktan öğretim
33*	Fen Fakültesi	Matematik	Lisans	Uzaktan öğretim
34	Açık Öğretim Fakültesi	Acil Durum ve Afet Yönetimi	Lisans Tamamlama	Açık öğretim
35	Açık Öğretim Fakültesi	Sosyal Hizmet	Lisans Tamamlama	Açık öğretim
36	Açık Öğretim Fakültesi	Sağlık Yönetimi	Lisans Tamamlama	Açık öğretim
37	Açık Öğretim Fakültesi	Hemşirelik	Lisans Tamamlama	Açık öğretim
38	Açık Öğretim Fakültesi	Endüstri Mühendisliği	Lisans Tamamlama	Uzaktan öğretim
39	Açık Öğretim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Lisans Tamamlama	Uzaktan öğretim
40	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat	Lisans Tamamlama	Uzaktan öğretim

* ile belirtilen programlar son yıllarda öğrenci alımını durdurmuştur.

Açık Öğretim Fakültelerinin Karşılaştırılması:

Kurumsal yapılanma olarak açık ve uzaktan öğretimde dünya genelinde iki model ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki Tekil Öğretim olarak adlandırılan, açık ve uzaktan eğitim yapmak için kurulmuş olan üniversitelerdir. Bunun için en iyi örnek İngiltere'deki Açık Üniversite'dir. Bir diğeri ise İkili Öğretim olarak adlandırılan yüz yüze eğitim veren üniversitelerin bünyesinde açılan fakülteler ile yapılan açık ve uzaktan eğitim modelidir. Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim yapan üç üniversitede de İkili Öğretim modelinin uygulandığı görülmüştür.

Öğretim tipi olarak karşılaştırıldığında Anadolu Üniversitesi'nin ve Erzurum Üniversitesi'nin programlarında sadece açık öğretim yöntemini kullandığı görülürken,

İstanbul Üniversitesinde ise bazı programların açık öğretim yöntemi ile bazı programların da uzaktan öğretim yöntemi ile yürütüldüğü görülmektedir.

Üniversitelerin program tipleri karşılaştırıldığında, Anadolu Üniversitesinde önlisans ve lisans programları ile hizmet verildiği tespit edilmiştir. İstanbul Üniversitesi ile Erzurum Üniversitesi ise önlisans, lisans ve lisans tamamlama programları ile hizmet vermektedir.

Türkiye’deki bu üç üniversitenin program sayısı karşılaştırıldığında genel bakışta ağırlıklı olarak önlisans programlarının açıldığı görülmüştür. Türkiye genelinde toplam 70 farklı çeşit açık/uzaktan öğretim programı varken, toplam okutulan program sayısının da 120 olduğu görülmektedir. 14 programın üç üniversitede, 18 programında en az iki üniversite de aynı isimle açıldığı görülmüştür. Yapılan karşılaştırmada sadece İstanbul Üniversitesinde okutulan 18, sadece Anadolu Üniversitesinde okutulan 17, sadece Erzurum Üniversitesinde okutulan 5 program olduğu (bk. Tablo 2.4) bulunmuştur.

Tablo 2.4: Türkiye’de Açık Öğretim Fakültelerindeki Program Sayısı.

Üniversite	Önlisans Program Sayısı	Lisans Program Sayısı	Lisans Tamamlama Program Sayısı
Anadolu Üniversitesi	34	17	-
Erzurum Üniversitesi	22	4	3
İstanbul Üniversitesi	15	18	7
Toplam:	71	39	10

2.1.3. Dünya’da Açık ve Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Dünya genelinde birçok ülke açık ve uzaktan eğitim faaliyetlerine yükseköğretim seviyesinde başlamıştır. Bu alandaki dünya üniversitelerine örnek vermek gerekirse; Allama İqbal Açık Üniversitesi, Al-Quds Açık Üniversitesi, Anadolu University, Arab Açık Üniversitesi, Athabasca Açık Üniversitesi, Baba Saheb Ambedkar Açık

Üniversitesi, Bangladesh Açık Üniversitesi, Çin Açık Üniversitesi, Dr. B R. Ambedkar Açık Üniversitesi, FernUniversität, Global Açık Üniversitesi, Hanoi Açık Üniversitesi, Hellenic Açık Üniversitesi, Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi, K. K. Handique Açık Üniversitesi, Karnataka Açık Üniversitesi, Kore Ulusal Açık Üniversitesi, Madhya Pradesh (Bhoj) Açık Üniversitesi, Massey Üniversitesi, Nalanda Açık Üniversitesi, Nijerya Açık Üniversitesi, Abuya Ulusal Açık Üniversitesi, Netaji Subhas Açık Üniversitesi, İngiltere Açık Üniversitesi, İsrail Açık Üniversitesi, Sudan Açık Üniversitesi, Tanzania Açık Üniversitesi, Hollanda Açık Üniversitesi ve Hong Kong Açık Üniversitesinde açık ve uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim yapılmaktadır. Bunların dışında birçok klasik üniversite de bünyesinde açık ve uzaktan öğretim programları dâhilinde hizmet vermektedir. Aşağıda ülkelerdeki üniversiteler büyüklükleri ve bulundukları coğrafya dikkate alınarak incelenmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri:

Eğitimi etkileyen ve dönüştüren birçok keşfin (internet) merkezi olan Amerika’da çok sayıda üniversite bünyelerinde uzaktan öğretim programları açmış ve bu alanda yenilikler yapmaya devam etmektedir. Özellikle incelendiğinde en saygın klasik üniversitelerinin uzaktan öğretime geçiş yaptığı görülmektedir. Boston Üniversitesi(2016) lisans, yüksek lisans, doktora seviyesinde uzaktan eğitim hizmeti vermektedir. Amerika’nın en iyi yirmi üniversitesi arasında yer alan Florida üniversitesi (2016) 330.000’den fazla öğrenciye tarım, mühendislik, eczacılık ve yönetim bilimleri gibi alanlarda lisans ve yüksek lisans seviyesinde uzaktan öğretim yoluyla eğitim hizmeti vermektedir. Arizona Devlet Üniversitesi (2016) 100’den fazla lisans ve yüksek lisans programında uzaktan öğretim yapmaktadır. 1892 yılında ilk yazışmalı eğitim okulu olan Pennsylvania Üniversiteside (2016), 1998 yılında Penn State World Campus faaliyetlerine başlayarak 100’den fazla programda uzaktan öğretim yapmaktadır. Bunun dışında Washington Üniversitesi, Rochester Teknoloji Enstitüsü, Northeastern Üniversitesi ve Stanford Üniversitesi gibi birçok üniversite uzaktan öğretim programları ile hizmet vermektedir. Bu üniversitelerde ayrıca uzaktan öğretimle sertifika eğitimleri verilmektedir. Ayrıca sadece kredili veya kredisiz olmak üzere uzaktan öğretim dersleri de yapılmaktadır.

Çin:

Çin Açık Üniversitesi, 1979 yılında ülke genelinde hızlı ve en az maliyetli olacak şekilde tarım, endüstri, teknoloji ve savunma alanlarında ihtiyaç duyulan insan kaynağını oluşturmak için hükümet desteği ile kurulmuştur. Çin’de açık öğretim tek bir üniversite altında, ülkenin geneline yayılmış bir açık öğretim ağı olarak uygulanmaktadır. Merkezi Radyo ve Televizyon Üniversitesi(MRTÜ) program ve ders geliştirme merkezi olarak çalışırken ülkenin 26 bölgesine yayılmış olan Radyo ve Televizyon Üniversiteleri (RTÜ) öğrenci kayıtları ile eğitim ve öğretimin organize edilmesinden sorumludur (McCormick, 1992). RTÜ’ler bulundukları bölgedeki yetişkin eğitim merkezleri veya klasik üniversitelerin yerleşkelerini kullanarak, bu merkez veya üniversitelerin insan kaynağını da kısmi zamanlı olarak kullanmaktadır. Eğitim materyali olarak üniversite akademik personelinin yazdığı kitaplar öğrencilere verilmiştir ancak bu kitapların öğrenenlerin bireysel olarak bağımsız çalışmalarına uygun olmadığı ve öğrenenlerin konuları anlayabilmek için yüz yüze eğitim desteği almaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Akademisyen sayısı yetersiz kalacağı için televizyon üzerinden yayın yaparak bu sorunun çözülmesi planlamıştır. Çin ulusal televizyonu ders kayıtlarını gündüz yayınlamaya başlamıştır ancak öğrencilerin gündüz çalışıyor olması veya evde olanlarında televizyonları olmadığı için yeterli verim alınamamıştır. Bunun üzerine RTÜ’ler, öğrencileri 40 kişilik gruplara ayırarak bulundukları bölgedeki yerel üniversite kampüslerinde sınıf derslerine almışlardır. Bu uygulamada sınıf dersinde, önce öğrenciler sınıftaki televizyondan dersi izliyor ve izleme seansından sonra da bir okutman ile yüz yüze eğitime devam etmiştir (Wei, 2010).

Çin hükümeti 2012 yılında tüm radyo ve televizyon üniversitelerini Çin Açık Üniversitesi altında birleştirerek, açık ve uzaktan öğretimden sorumlu tek kurum olarak yapılandırmıştır. Ayrıca açık ve uzaktan öğretim alanındaki gelişmeleri hızlandırmak için de Tsinghua, Peking ve Beijing gibi yüz yüze eğitim veren bazı üniversitelere uzaktan eğitim yapma hakkı vermiştir (Jung, et al., 2011). Bu üniversiteler toplamda 2010 yılı verilerine göre 26 lisans ve 69 önlisans programına sahiptir. Ekonomi, Hukuk, Eğitim, Tıp, Mühendislik, Edebiyat, İşletme ve Tarım alanlarında eğitim vermektedir. Ayrıca “her köye bir üniversiteli” programı kapsamında da tarım, ormancılık,

hayvancılık, balıkçılık, tekstil ve gıda üretimi alanlarında mesleki eğitim programları uygulamaktadır. Çin Açık Üniversitesi 2.796.000 kayıtlı öğrencisi, 57.100 tam zamanlı öğretmeni, 17.600 yönetici, 1700 araştırmacı, 10.700 akademik destek personeli (okutman), 6500 lojistik çalışanı ve 1000 diğer çalışanı olan, dünyanın en büyük açık öğretim üniversitelerinden biridir (The Open University of China, 2016).

Endonezya:

Terbuka Üniversitesi, Endonezya'nın tamamen uzaktan eğitim yapan tek devlet üniversitesidir. Jakarta'da merkez ofis ve ülkeye yayılmış 35 yerel ofislerle eğitim yapılanmasını gerçekleştirmiştir. Terbuka Üniversitesi, iktisat fakültesi, sosyal ve siyasal bilimler fakültesi, doğa bilimleri ve matematik fakültesi, öğretmen eğitimi ve eğitim çalışmaları fakültesi altında toplam 37 programda eğitim vermektedir. Öğretmen Eğitimi Fakültesi hizmet içi eğitim uygulamaları yapılabilmesi için sadece ilk ve orta öğretim öğretmenlerini kabul ederken, diğer fakülteler tüm lise mezunu ve çalışan yetişkinlere açıktır (Belawati, 2005).

Ulusal düzeyde 400.000 öğrenciye eğitim verilmektedir. Bu öğrenci kitlesinin 291.000'nini öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrenci kitlesinin %70'i kadınlardan oluşurken, 30 yaş altı öğrenci oranı %55 olarak dikkat çekmektedir. Ülke dışından 2500 yabancı uyruklu öğrenci eğitim almaktadır (Anon., 2016).

Terbuka Üniversitesi, öğretmen eğitiminde çok kritik rol üstlenmiş bir üniversitedir. Endonezya'da 2015 yılında çıkan yasa ile tüm sınıf öğretmenlerin dört yıllık eğitim almış olmalarını mecburi kılmaktadır. 2004 yılı verilerine göre sınıf öğretmenlerinin sadece %8'lik bir kısmı dört yıllık bir eğitim almış durumda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dört yıllık eğitim koşulunu sağlaması görevi Terbuka Üniversitesine verilmiştir (Luschei, et al., 2009).

Tayland:

Sukhothai Thammathirat Açık Üniversitesi, yaşam boyu eğitimin desteklenmesi, halkın yaşam kalitesinin artırılması, çalışanların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve lise mezunlarının üniversite seviyesinde eğitim fırsatlarının artırılması için devlet üniversitesi olarak 1978 yılında kurulmuştur. Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler,

Yönetim Bilimleri, Hukuk, İktisat, Sağlık Bilimleri, Siyasal Bilimler, İletişim, Tarım ve Kooperatifçilik alanında lisans, ön lisans ve sertifika programları kapsamında eğitimler verilmektedir. Öğretim, öğrencilerin kendi başlarına sağlanan eğitim materyalleri üzerine kurulmuş olsa da açıklama ve derinlemesine inceleme gerektiren, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için bölgesel merkezlerde yüz yüze destek eğitimleri de yapılmaktadır (Nilvises, 2016).

Hindistan:

Hindistan'da ilk açık öğretim uygulaması Yazışma Kursları Okulu altında pilot bir proje olarak Delhi Üniversitesi tarafından 1962 yılında başlatılmıştır. Punjabi Üniversitesi, 1968 yılında Yazışma Kursları Müdürlüğünü kurarak çok sayıda öğrenciye eğitim vermiştir. 1969 yılında İngiltere'de Açık Üniversitenin kurulması, Hintli politikacılar için örnek teşkil etmiş, yazışmalı eğitimi yükseköğretim seviyesinde kullanıp bir sebepten eğitimine devam edememiş kişilere yeni fırsatlar sunma fikri ile harekete geçmişlerdir. Hint hükümeti açık üniversite çalışmalarına 1974 yılında başlamıştır. Aynı zamanda var olan üniversitelerde kendi bünyelerinde Yazışmalı Eğitim Merkezleri kurmaya başlamıştır. Hindistan'ın ilk açık üniversitesi Andhar Pradesh güney eyaletinde Andhra Pradesh Açık Üniversitesi adı altında 1982 yılında kurulmuştur. Artan eğitim ihtiyacını karşılamak için Hint hükümeti 1985 yılında Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi kurmuştur. Ülke genelinde 220'den fazla klasik üniversite, 1 merkezi açık üniversite, 14 bölgesel açık üniversite ve birçok özel kurum/kuruluş açık öğretim programlarında eğitim vermektedir (Gaba & Li, 2015). Indira Gandhi üniversitesinde 3 milyondan fazla öğrenci, 228 programda eğitim görmektedir. Indira Gandhi üniversitesinde tarım, bilgi sistemleri, eğitim, mühendislik, sağlık, hukuk ve iktisat gibi 21 fakültede sertifika, lisans ve doktora seviyesinde eğitimler verilmektedir (Indira Gandhi National Open University, 2016).

Pakistan:

Allama Iqbal Açık Üniversitesi, 1974 yılında İslamabad'da kurulmuştur. 1.2 milyondan fazla öğrenci; sosyal bilimler, fen bilimleri, eğitim bilimleri, islami bilimler fakülteleri altında sertifika programından doktora seviyesine kadar eğitim görmektedir (Ali, et al., 2011). Üniversite 9 bölgesel kampüse, 33 bölgesel merkeze, 1172 etüt merkezine ve 41

yüz yüze eğitim desteği vermek için oluşmuş etüt merkezine sahiptir. Öğrencilere kitap, video, ses dosyası, televizyon ve radyo yayınlarıyla eğitim materyalleri sunulmaktadır (Allama Iqbal Open University, 2016).

Güney Kore:

Kore Ulusal Açık Üniversitesi, 1972 yılında kurulmuş ve ülkenin tamamen uzaktan eğitim yapan tek üniversitesidir. Edebiyat, Sosyal Bilimler, Doğa Bilimleri ve Eğitim Bilimleri alanında lisans eğitimi, İngiliz Dili, Çin Dili, Japon Kültürü, Hukuk, Tarım, Uzaktan Eğitim, Hemşirelik ve Çocuk Gelişimi gibi programlarda yüksek lisans eğitimi ve değişik sertifika programlarında 150.000'den fazla öğrenciye eğitim verilmektedir. Üniversite 1 merkez, 13 bölgesel kampüs ve 32 çalışma merkezinden oluşmaktadır. Eğitim politikasının belirlenmesi, planlama, ders tasarımları ve geliştirilmesi, işitsel, görsel, TV yayınları, ders kitapları gibi kaynakların hazırlanması merkez kampüste; ders, öğrenci destek hizmetleri ve sınavlar bölgesel kampüslerde; danışmanlık, öğrenci faaliyetleri ve öğrenci yönetimi çalışma merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenci destek hizmetleri kapsamında yüz yüze eğitimler de yapılmaktadır (Choi, et al., 2013). Ayrıca Üniversitede öğrenci destek hizmetleri amacıyla en az iki yıldır öğrenci olan veya mezun olan öğrenciler, yeni kayıt yapmış öğrencilere akıl hocalığı yapmak için görevlendirilirler. Akıl hocalarının görevi kendi eğitim deneyimlerini paylaşmak, neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda yeni kayıt yapan öğrencileri bilgilendirmektir. Bu sistemin akıl hocalarına liderlik yetkinliğini güçlendirmek, öz saygısını arttırmak ve gurur duyulacak bir şey yapmak hissi gibi faydaları olduğu görülmüşken, yeni başlayan öğrencilere öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştırmak, motive etmek, akademik performanslarını arttırmak, duygusal olarak üniversiteye bağlılıklarını sağlamak gibi faydaları olduğu görülmüştür (Korea National Open University, 2016).

İngiltere:

Dünyada yükseköğretim seviyesinde uzaktan eğitimin yapılmasında önce üniversitelerden biri olan İngiltere Açık Üniversitesi 1969 yılında kurulmuş ve ilk öğrencilerini 1971 yılında almıştır. İngiltere Açık Üniversitesinde Sanat, İşletme, Eğitim, Hukuk ve Fen Bilimleri gibi fakülteler altında birçok program da eğitim gerçekleştirilmektedir (UK Open University, 2016). 2015 yılı verilerine göre

173.000'den fazla öğrenciye eğitim verilmektedir. Bu öğrencilerden lisans programlarında okuyanların %30'u 25 yaş altında öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %76'sı tam veya kısmi zamanlı olarak çalışan öğrencilerden oluşmaktadır. Üniversitede öğrenci destek hizmetleri kapsamında 5000'den fazla akademik personel çalışmaktadır. Bu akademik personeller, ödevlerin kontrol edilmesi ve notlandırılmasından, öğrenciye detaylı geri bildirimlerin yazılmasından, öğrencilere telefon, mail veya çevrimiçi iletişim yöntemleriyle danışmanlık yapmakla sorumludurlar (UK Open University, 2016).

Güney Afrika:

Güney Afrika Üniversitesi, 1946 yılında uzaktan eğitim üniversitesi olarak kuruldu. 350.000'den fazla öğrenciye hizmet vermektedir. Güney Afrika Üniversitesinde Muhasebe, Tarım, Çevre, İktisat, Yönetim, Eğitim, Hukuk, Mühendislik, Teknoloji ve Fen Bilimleri alanlarında lisans, önlisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde 350.000'den fazla öğrenciye hizmet verilmektedir. Güney Afrika Cumhuriyeti'nin en önemli liderlerinden Nelson Mandela, ayrımcılıktan dolayı hapiste olduğu yıllarda eğitimine Güney Afrika Üniversitesinde devam etmiştir. Mandela, 1942 yılında Edebiyat, 1988 yılında Hukuk eğitimini bu üniversiteden almıştır (UNISA, 2016).

2.2. AKADEMİK BAŞARI

Öğrenci başarısı üzerine yapılan çok sayıda araştırmada, başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmuştur. Çok sayıda faktörün ortaya çıkmasındaki en önemli sebep, öğrenenlerin her birinin bir birinden farklı özelliklere sahip bireyler olduğu gerçeğidir. Bazı öğrenciler başarılı bir akademik süreç yaşarken, bazı öğrenciler başarısız bir akademik deneyim yaşıyor, birçok öğrenen de ortalama bir akademik başarı seviyesini yakalayabiliyor. Bu durumda akla şu sorular geliyor;

- Okullar öğrencilere az veya çok benzer şartları sağlarken öğrencilerin başarısı neden birbirinden farklı oluyor?
- Bu farklılıklar psikolojik sebeplerden dolayı mıdır?
- Bu farklılıklar doğuştan gelen nitelikler sebebiyle mi oluşmaktadır?
- Bütün bu farklılıkları açıklayabilecek bir veya bir grup etken var mıdır?

Bunlar gibi çok sayıda sorunun cevabını bulmak için özellikle eğitim bilimciler, pedagoglar, psikologlar araştırmalarına devam ediyor ancak kesin cevapların bulunduğu şuana kadar gösterilememiştir. (Deka, 1993).

2.2.1. Akademik Başarı Nedir?

Akademik başarı ile öğrenci başarısı genellikle aynı anlamda kullanılmaktadır. Akademik başarı çok farklı açılardan ele alınabilecek geniş bir kavramdır. Akademik başarı derslerden elde edilen bilgi ve beceriler olarak tanımlanırken, benzer şekilde üniversiteden mezun olma ve alanında mesleki olarak ilerleyebilmeyi akademik başarı olarak tanımlayan kurumlar da vardır (York, et al., 2015).

Başarı; kavramsal düzeyde en genel tanımı ile istenilen hedeflere ulaşma düzeyi olarak tanımlanırken (Duru & Balkıs, 2015), başarı göstergeleri kişilik özelliklerine, zamana, duruma, mekâna ve ait olduğu alana göre farklılıklar göstermektedir (Bahçekapılı & Karaman, 2015). Örneğin, bir sporcu için başarıyı tanımlarken birincilikle tamamladığı yarışlar, kırdığı rekorlar... gibi ölçütlere bakılırken; öğrenci başarısı için zamanında mezun olma, derslerden iyi notlar alma, genel not ortalamasının yüksek olması gibi yaygın kullanılan ölçütlere bakılır.

2.2.2. Akademik Başarıyla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Kurt Lewin'in (1952, s.n 169) ifade ettiği gibi “Bir davranışı açıklamak için iyi bir teoriden daha pratik bir şey olamaz”. Akademik başarı kapsamında öğrenci başarısı Sosyolojik, Kurumsal, Psikolojik, Kültürel ve Ekonomik bakış açıları ile açıklanabilirken bireyin Sosyal Ağları da öğrenci başarısının başka bir boyutudur. Bu bakış açıları aşağıdaki gibi incelenmiştir.

Sosyolojik Bakış Açısı: Bir kültürden başka bir kültüre geçiş bu yaklaşımın temel fikrini oluşturmaktadır. Öğrenci sahip olduğu aidiyetleri terk edip (okul, arkadaş çevresi ve aile gibi), yeni ilişkiler kuracağı bir ortama (üniversite) girer (Tinto, 1993). Sosyolojik Bakış Açısında, akademik ve sosyal çevre uyumu temel iki faktördür. Akademik uyum kapsamında tanındık olunmayan yeni dersler, ödevler, dersin beklentileri, ders geçme, kalma gibi faktörler değerlendirilirken, sosyal uyum olarak üniversite ortamında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim üyesi ve öğrenci-fakülte etkileşimi gibi faktörler incelenmektedir. Öğrencilerin yeni sosyal değişimleri benimsemekte zorlandıkları, bu nedenle kurumsal, sosyal ve akademik birlikteliği sağlayamadıkları belirlenmiştir. Bu sonucun oluşmasında, öğrencilere uygun ortamı sağlayamayan isteksiz ve imkânları yetersiz kurumların önemli rol oynadığı görülmüştür. Kalıcı akademik başarının en önemli göstergelerinden biri olan sosyal bütünleşme, kurumların oluşturduğu sosyal çevre ile öğrencinin bu çevre içindeki beklenti ve tercihlerinin birbiriyle uyuşması olarak değerlendirilmiştir (Kuh, et al., 2006)

Sosyal Ağlar Bakış Açısı: Sosyal Ağ, iletişim bağına gösteren yapı olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Ağ içinde olan grup üyeleri karşılıklı olarak birbirlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilerler. Yeni bir okul, yeni bir sınıf, yeni insanlar, yeni bir yaşam yeri, yeni bir şehir ve yeni sorumluluklar gibi daha önce olmayan ama üniversite yaşamı ile birlikte ortaya çıkan etmenler öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır. Bu yeni durum göz önüne alındığında öğrencilerin; fakülteyle, akademisyenlerle, üniversite arkadaşlarıyla, akranlarıyla ve ailesiyle olan sosyal ilişkileri onların memnuniyetine, devamlılığına ve üniversiteden elde edeceği kazanımlarına etki etmektedir (Skahill, 2002-2003).

Örgütsel Bakış Açısı: Kurumların örgüt yapısı ve kurumlardaki süreçlerin öğrenci başarısını etkilediği fikri bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Özellikle kurumun

büyüklüğü, yerleşkelerinin kırsalda mı merkezde mi olduğu, öğrenci-öğretim üyesi oranı gibi faktörler bu bakış açısı içerisinde değerlendirilir. Öğrencinin tutumunu, öğrencinin kurumdaki deneyimleri belirler. Bu deneyimler öğrenci de kuruma aidiyet duygusu geliştirir veya geliştirmez. Akademik personel ve fakültelerin duyarlılığı, kurum politikalarının adilliği, öğrencinin kurum algısını şekillendirmektedir. Bunun da öğrencinin akademik başarı ve/veya devamlılığını etkilediği görülmüştür (Bean, 1981).

Psikolojik Bakış Açısı: Öğrencinin kişilik karakteri, akademik başarıyı etkileyen en önemli faktördür. Öz-Yeterliliği yüksek olan öğrencilerin akademik ve sosyal değişikliklere daha hızlı uyum sağladığı, bununla paralel benlik algısı gelişmiş olan öğrencilerin zorluklara karşı daha dirençli olduğu görülmüştür. Benlik algısı zayıf olan öğrencilerin değişen şartlara uyum sağlamada zorluklar yaşadığı ve akademik olarak başarısızlığa daha yatkın oldukları bu konudaki akademik çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Benzer şekilde içsel motivasyona sahip öğrencilerin, dışsal motivasyona sahip öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler zekâ özelliklerine göre değerlendirildiğinde, alan yazında iki bulgunun öne çıktığı görülmektedir. Birincisinde zekânın değişmez olduğu ve doğuştan geldiğidir. Diğer bir fikir ise zekânın dinamik bir yapısının olduğu ve zamanla geliştiği yönündedir (Dweck, 2000). Üniversitelerin ve akademisyenlerin, öğrencilerin yeteneklerini ve yapabileceklerini keşfetmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir (Kuh ve diğerleri, 2006).

Ekonomik Bakış Açısı: Ekonomik bakış açısında, eğitim hayatının doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkardığı maliyetlerin öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Özellikle kişisel gelişimini ve bilgisini arttırmak isteyen öğrencilerin seminerlere, staja, yurtdışı değişim programlarına, okul etkinliklerine katılmak isteyip de masraflarını karşılayamadıkları için etkinliklere katılamadıklarında oluşan motivasyon kaybı nedeniyle akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür (aktaran Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006).

2.2.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Kurumsal faktörler incelendiğinde “*öğrenci başarısına adanmış üniversite*” sloganına (Gansemer-Topf, et al., 2004) uygun üniversiteler yapacakları tercihler ile akademik başarıya etki etmektedirler. Özellikle finansal kaynakları kullanılırken, hem dijital hem fiziksel kütüphane imkânlarının arttırılarak öğrencilerin daha fazla kütüphanelerden faydalanmasının sağlanmasının öğrencilerin genel not ortalamalarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Wong & Webb, 2011). Öğrencilere daha etkili akademik destek sağlayabilmek için öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak aynı oranda akademik personel sayısının arttırılarak akademisyen başına düşen öğrenci sayısının düşük tutulması beklenmektedir. Akademisyenlerin öğrencilerle daha fazla iletişime geçerek (Wang & Neihart, 2015; Koşir & Tement, 2014), zamanında, bilgilendirici ve kişiselleştirilmiş bildirimlerde bulunarak öğrencinin daha etkin bir öğrenme sürecine girmesini sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarının arttırılabildiği tespit edilmiştir (Jonsson, 2013; Gibbs, 2010). Ayrıca kalabalık sınıflarda akademisyenlerin; öğrenme atmosferi oluşturmamasının, sınıf kontrolünü sağlamada zorluklar yaşamasının, öğrencilerle etkileşime geçememesinin, bireysel olarak öğrencileri tanıyamamasının öğrenci başarısı üzerinden olumsuz etkileri vardır (Blatchford, 2003). Özellikle laboratuvar, saha çalışmaları gerektiren derslerde bu etkinin daha fazla olacağı öngörülebilir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkelerinde ortalama 15.6 iken ülkemizde bu oran 2012 yılı verilerine göre öğretim üyeleri için 48, öğretim elemanları için 21’dir (Çetinsaya, 2014). Bu durumda açık ve uzaktan öğretim yapan üniversitelerde akademisyen başına düşen öğrenci sayısı çok yüksek olduğundan “Açık öğretimdeki derslerde akademik başarı bundan nasıl etkilenmektedir?” sorusu sorulabilir. Açık ve uzaktan öğretim fakültelerinde bir derse kayıtlı öğrenci sayısı genelde 3000 ile 30.000 arasında değişmektedir. Bu durumda akademisyen başına düşen öğrenci sayısı ciddi şekilde artmaktadır. İyi örnek olması açısından İngiltere Açık Üniversite’sinde bir dersi alan öğrenci sayısı 10.000 kişiyi bulabiliyor ancak bu dersteeki öğrenciler 24 kişilik gruplara ayrılıyor ve her gruba bir okutman atanıyor. Ayrıca okutmanların da genelde bir grubu oluyor. Böylece okutmanlar, her öğrenciyle tek tek ilgilenebiliyor ve aktif bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlıyor (Gibbs, 2010). Benzer şekilde ülkemizde de özellikle uzaktan öğretim uygulaması için lisans programlarında

sanal sınıfların mevcutlarının en fazla 100 olacak şekilde gruplama yapılması esası bulunmaktadır.

Kişisel faktörler incelendiğinde lise mezuniyet derecesi, öğrenme stili, motivasyon kaynağı, yaşadığı yer, cinsiyet ve medeni durum gibi etmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörler olduğu alan yazın çalışmalarında görülmüştür. Lise mezuniyet ortalaması ile üniversite not ortalaması arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üniversite not ortalamasının, lise not ortalamasının 0.6 puan altında olduğu görülmüştür (Belfield & Crosta, 2012). Öğrencilerin; öğrenme stilleri derinlemesine veya yüzeysel öğrenme stratejisine göre incelediğinde; yüzeysel öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin akademik başarıları düşük olurken, derinlemesine öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Cano, 2005). Eyleme geçme isteği içsel ve/veya dışsal olabilir. Yapılan son çalışmalar incelendiğinde içsel motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunmuşken, dışsal motivasyon ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Leana-Tascilar, 2015). İçsel motivasyonun genç öğrencilerde daha yüksek iken yaş ilerledikçe içsel motivasyonun azaldığı saptanmıştır (Lepper, et al., 2005). Öğrencinin yaşadığı çevrenin, akademik başarısını etkilediği alan araştırmalarında tespit edilmiştir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde kampüste yaşayan öğrencilerin genel not ortalamasının kampüs dışında yaşayan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Kampüs dışında yaşayan öğrencilerin daha iyi zaman yönetimi yaptığı, kampüste bulunma süreleri kısıtlı olduğundan daha etkin bir şekilde fakülte ve akademik personelle etkileşime geçtiği görülmüştür. Kampüs dışında yaşayan öğrencilerin aileleri ve/veya yakın çevresinin öğrenciye yönlendirme yapması, ailelerin kurumların sağlayacağından daha iyi bir yaşam ortamı sağlama gayreti bu sonucun çıkmasında önemli etkiler yapmıştır (Balfour, 2013). Öğrencilerin medeni durumunun akademik başarılarına etkileri üzerine literatürde iki farklı görüş oluşmuştur. Bunlardan ilkinde göre evliliğin, öğrenci başarısı üzerine pozitif etki ettiği çünkü evli öğrencilerin yaşlarının bekârlara göre daha büyük olduğu, sadece daha motive olmalarının dışında ayrıca yeterli olgunluğa sahip ve akademik sorumluluklarını yerine getirecek kadar disiplinli olduğu üzerinedir. Diğer görüş ise, evli öğrencilerin veya çocuk sahibi öğrencilerin, bekâr öğrencilere göre daha az enerjilerinin ve zamanının olduğu bunun

nedeninin de iş, eş ve çocukların taleplerinin eğitim hayatı ile çakıştığıdır. Genel kanı evliliğin, öğrencinin eğitim amaçlarına olumsuz etki yaratacağı üzerinedir (Yess, 1981).

Ailesel faktörler incelendiğinde bireyin ailesinin gelir durumunun, babasının eğitim seviyesinin, annesinin eğitim seviyesinin, ailedeki üye sayısının, ailenin sosyal statüsünün, ailenin eğitime bakış açısının akademik başarı üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. İsmail Hakan Akgün'ün (2015) yapmış olduğu bir çalışmada anne ve babanın eğitim seviyesinin çocuklarının akademik başarıları üzerine anlamlı bir etki oluşturmadığı ancak eğitim seviyesi ortaokul olan babaların, ilkokul olanlara göre akademik başarıya anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda anne eğitim seviyesinin arttıkça ve çocuk sayısı azaldıkça akademik başarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Gelbal, 2008). Ailenin çocuğun eğitim sürecine dâhil olarak desteklemesinin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir (Jeynes, 2005). Sosyal yapı içinde daha düşük sosyal statüye sahip ailelerin, çocuklarından beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu ailelerin okula karşı tutumlarının da olumlu olduğu ancak çocuklarına akademik olarak nasıl destekleyebileceklerini bilemedikleri görülmüştür (Jones & White, 2000). Öğrencilerin yaş ve cinsiyetinin akademik başarılarına etkileri birçok bilimsel çalışmada incelenmiştir. Ağırlıklı olarak genç öğrencilerin yaşlı öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmışken, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Amro, et al., 2015).

2.3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Başarının amaca yönelik etkin ve objektif değerlendirilebilmesi için ölçmenin her aşaması çok büyük önem arz etmektedir. Eğitimde süreç ve sonucun başarıya ne kadar yakın olduğu diğer bir ifade ile eğitim kalitesi ancak başarılı bir ölçme ve değerlendirme sonucunda anlaşılabilir. Özellikle kitle eğitimlerinde büyük kitlelerin güvenilir ve çoğunlukla eşzamanda ölçmeye tabi tutulması; sonucunda da hızlı ve adil bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Ülkemizdeki merkezi ölçme değerlendirme kurumu ÖSYM'nin yanında Açık öğretim üniversiteleri de büyük kitlelere amacına uygun ve güvenilir bir ölçme değerlendirme yapmak zorundadır. Bu sebeple açık öğretim fakültelerinde ölçme ve değerlendirme önemlidir ve başlı başına bir uzmanlık

alanı olmuştur. Türkiye’deki açık öğretim uygulamalarının ölçme değerlendirme modelleri aşağıda incelenmiştir.

2.3.1. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Mutlak ve Bağıl Değerlendirme

Değerlendirme ölçme sonuçlarını belirlenen ölçüte göre inceleyip bir yargıya varma işidir. Buna göre çoğu kez birlikte kullanılan ölçme değerlendirme süreçleri aslında ardışık ve içi içe geçmiş aşamalardan oluşur. Değerlendirmenin doğru şekilde yapılabilmesi için tanımlanmış kriterlere uygun ölçmenin gerçekleşmiş olması beklenir. Değerlendirme işi çoğu zaman bir ölçme sonucu ölçüt kullanılarak değer yargısı oluşturma olarak yapılırsa da özellikle sosyal bilim araştırmalarında gözlem yolu ile de değerlendirmeler yapılır.

Bir değerlendirme süreci için temel öge ölçme sonucu oluşan sonuçlardır. Daha sonra bu sonuçlar ölçüt ile yorumlanarak yargılar oluşturulacaktır. Temelde değerlendirmenin iki ana unsuru vardır: ölçme sonuçları ve ölçütler.

Ölçme sonuçlarının yorumlanmasını sağlayan referans, ilke, kıstas veya kriterlerin genel çerçevesi ölçüt olarak tanımlanabilir. (Turgut, 1984) Geçerli ve güvenilir bir ölçme sonucunun yanında doğru bir ölçüt kullanılması ile uygun bir değerlendirme yapılabilmektedir.

Ölçme geçerli ve güvenilir olduğu halde, değerlendirme için gerekli işlemler eksik ve hatalı yapıldığında, değerlendirme sonrası verilen karar yanlış olacaktır. Bu nedenle değerlendirmede ölçüt seçimi çok önemlidir. Değerlendirme amacına uygun ölçüt kullanımı, kararın nesnelliğini artırır (Temel, 2010).

Değerlendirme için iki model öne çıkmakta; bunun yanında hibrit modellerde uygulanmaktadır. Araştırmalara göre kitlenin küçük olduğu gruplarda mutlak değerlendirme kullanılırken, kitle büyüdükçe bağıl değerlendirme daha doğru sonuçlar verir (Göçmen, 2004).

Mutlak Değerlendirme:

Bireyden veya grubun özelliğinden bağımsız, değerlendirilecek grubun başarı durumu bilinmeden önceden belirlenen mutlak ölçüte dayalı yapılan değerlendirmeye mutlak

değerlendirme denir (Yaşar, 2011). Ölçme işlemi gerçekleştirilmeden önce bir kurum veya yetkili bir kurul tarafından ölçmeye tabi tutulanlardan bağımsız olarak belirlenen referans nokta mutlak ölçüt olarak adlandırılır (Yaşar, 2011). Mutlak değerlendirme küçük gruplarda daha başarılı sonuçlar verir. Mutlak değerlendirme de eğitim materyallerinin çeşitliliği ve zenginliği çok önem arz etmektedir. Bu sistemde öğrencilere önceden nelerin öğrenileceği, kapsam ve sınırlılıklar çok net bir şekilde anlatılmaktadır. Mutlak değerlendirme de öğrencinin belli bir hedefe ulaşmasını istiyorsak işlenen konulardan sonra ara sınavlar yapılarak öğrencilerin nerelerde eksik kaldığı ve nasıl takviye edilmesi gerektiği planlanmalıdır. Bloom tarafından geliştirilen Tam Öğrenme ve Keller tarafından geliştirilen Kişiselleştirilmiş Öğrenme Modeli, mutlak değerlendirmeyi kullanan tam öğrenme modelleridir. Bağlı değerlendirmede öğrencilerin sınıfa göre performansı önemliyken, mutlak değerlendirme de ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda öğrencilerin bireysel performansları önemlidir. Breese'e (1976) göre bir öğrencinin bir konuyu öğrenip öğrenmediği hakkındaki değerlendirmesi diğer öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarından bağımsız olarak ele alınmalıdır.

Bağlı Değerlendirme:

Bireyin veya grubun özellikleri dikkate alınarak belirlenen bir bağlı ölçüt kullanılarak değerlendirme yapılıyorsa bu değerlendirmeye bağlı değerlendirme denir (Yaşar, 2011). Bağlı değerlendirmede ölçülecek özelliğe göre alınan değerler karşılaştırılmakta ve o grup içinde bir değer yargısı oluşmaktadır. Yaşar'a (2011) göre mutlak değerlendirmenin bağlı değerlendirmeye göre daha etkili bir değerlendirme yaptığı düşünülebilir. Bağlı değerlendirmede ölçüt grubun özelliklerine göre değişebildiği için değerlendirme sonuçları grup özelliklerinden etkilenebilmektedir. Burada öğrenme hedeflerinden ziyade öğrenen grubun genel özellikleri ön plana çıkmaktadır ve başarıda karşılaştırmalı bir iyilik durumu söz konusudur. Buna karşın kitlenin büyük olduğu gruplarda bağlı değerlendirmenin daha genel/objektif sonuca yaklaştığı düşünülmektedir.

Bağlı değerlendirme sonucunda kitle başarısının normal dağılım göstermesi beklenmekte; buna göre beklenen sonuç; az sayıda öğrencinin üst başarı grubunda, çok sayıda öğrencinin orta başarı düzeyinde ve yine sınırlı sayıda öğrencinin düşük başarı grubunda olmasıdır (Brandt, 2003). Açık öğretimde, derse kayıtlı öğrenci sayısı çok

fazla olduğundan bağıl değerlendirme tercih edilmektedir.

Göçmen'e (2004) göre bağıl değerlendirmede öğrenciler kapasitelerine göre değerlendirilirler. Yani öğrenci önceden belirlenmiş ölçeklere göre değil de sınıfın ortaya çıkardığı ölçeğe göre değerlendirilir. Bağıl değerlendirmedeki ilginç olan sonuçlardan biri de "A" harf notu olan öğrenciler eğer mutlak değerlendirme ile değerlendirilseydiler çoğunlukla "B" veya "C" harf notlarını alacak olmalarıdır. Bağıl değerlendirme de önemli olan öğrencilerin sınavlarda sorulara ne kadar doğru cevap verdikleri değil sınıfın geneline göre ne kadar başarılı olduklarıdır. Bağıl değerlendirme için yapılan en önemli eleştirilerden biri de subjektif olması ve not enflasyonuna sebep olmasıdır.

2.3.2. Ölçmede Bulunması İstenilen Özellikler

İyi bir ölçme işleminde temelde bulunması gereken özellikler alan yazın tarandığında geçerlilik, güvenirlik ve kullanışlılık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geçerlilik:

Ölçme aracının, ölçmek istediği özellikleri, başka nitelikler ile karıştırmadan, tam ve doğru olarak ölçebilme derecesidir. Geçerli bir ölçme aracı kullanım amacına uygun olmalıdır. Test araçlarının geçerliliğini sağlamak için kapsam bakımından geçerli olmasının yanında, yapı ve görünüş ile yordama geçerliliğinin sağlanması gerekir. Testlerdeki Geçerlilik, çeşitli istatistikî yöntemler ile de ölçülür. Ölçmenin geçerli olması için temelde ölçme araçlarının geçerli olması beklenir.

Güvenirlik:

Güvenirlik, ölçme araçlarının ölçmek istediği özellikleri her uygulamada yaklaşık aynı sonuçlar ile ölçmesidir. Dolayısı ile farklı uygulamalarda aynı sayısal sonuca ulaşarak ölçmeler arası tutarlılık sağlanmalıdır. Güvenirlik, iç tutarlılık ve kararlılık olarak iki anlama da gelir. Ölçmenin hatalardan arınmış olması güvenirliği artırır. Temel bir testin güvenilir olup olmadığının aşağıdaki uygulamalar ile anlaşılacağını belirtmektedir;

- a) Testin iki eşdeğer formunun aynı gruba aynı zamanda uygulanması ile elde edilecek dağılımların korelasyonunu bulma,
- b) Aynı testin aynı gruba değişik zamanlarda iki defa uygulanışı ile elde edilecek sonuçların korelasyonunu bulma,
- c) Bir testi aynı gruba bir kere uyguladıktan sonra, eşdeğer iki kısma ayırarak, ayrılan kısımlara ait puan dağılımlarının korelasyonunu bulma amacıyla istatistiksel hesaplamalar yapılabilir (Temel, 2010).

Esasında güvenilirlik, 0 ile 1 arasında değerler alan bir korelasyon katsayısıdır; çünkü yapılan ölçümlerde sonucun gerçeğe yakınlık derecesi yani hatasızlık oranı olarak düşünülmelidir.. Aşağıdaki etmenler güvenilirliği etkilemektedir.

Test uzunluğu: Soru sayısı arttıkça güvenilirlik artar.

Ölçülen niteliğin genişliği (Ranj): Ölçme büyük kitlelerde daha güvenilir sonuçlar çıkarmaktadır. Burada grup değişkenliği de önemlidir. Test geniş nitelikli gruplara uygulandığında güvenilirlik artar. Bunun için kaynaklar birkaç sınıfta uygulanan testin güvenilirliğinin bir sınıfta uygulanan testin güvenilirliğinden daha yüksek olduğunu söylemektedir.

Test uygulama şartları: Bir ölçmede ortam şartları da güvenilirliği etkilemektedir; Sınav süresi, öğrencilerin güdülenme düzeyleri, dikkatsizlik, gürültü, ölçmeyi yapan kişinin sınav anındaki davranışları güvenilirliği etkiler.

Kullanışlılık:

Alan yazında hazırlanması, çoğaltılması, uygulanması, puanlanması, yorumlanması için harcanan emek, zaman ve para bakımlarından ekonomik olan test kullanışlı olarak tanımlanmaktadır (Temel, 2010).

Buna göre kullanışlılığı ekonomiklik, testi hazırlama ve uygulama süresi, testi hazırlayan ve uygulayanların nitelikleri, cevaplayan kitlenin nitelikleri, uygulamanın, testi puanlamanın ve bu puanları yorumlamanın kolaylığı etkilemektedir.

2.3.3. Açık Öğretim Ölçme Sürecinde Yaygın Kullanılan Araç ve Teknikler

Ölçme ve Değerlendirme amaçlı çok sayıda klasik ve modern teknikler kullanılmaktadır. Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde derslere kayıtlı öğrenci sayısı çok fazla olduğundan, dersin öğretim üyesi seçeceği sınav türünde kullanışlılık açısından kısıtlamalara gitmek zorundadır. Örneğin 20.000 öğrencisi olan bir ders için klasik açık uçlu bir sınav yapılması durumunda sınav kâğıtlarının okunması ve zamanında notlandırılmasında çok fazla iş yükü ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kitle eğitiminin yapıldığı açık ve uzaktan öğretim sistemlerinde genellikle çoktan tek seçmeli sınav türü tercih edilmektedir. Aşağıda, açık ve uzaktan öğretim alanında kullanılan araç ve teknikler kısaca açıklanmıştır.

Çoktan Tek Seçmeli Testler:

Çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir. Çoktan seçmeli madde, bir problem durumu içeren madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıda seçimlik cevaplardan oluşur. Bu türde soru kökü tam bir soru cümlesinden oluşmalıdır. Soru kökünün izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekler adı verilir. Seçeneklerden biri doğru ya da en doğru cevaptır. Bu tür sorularda zorluk düzeyi genel olarak çeldiriciler ile belirlenir.

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi bünyesinde oluşturulan tüm soru bankalarında çoktan seçmeli soru türünde 5 şık kullanılmalı; şıklarda birbirini içerecek cevaplar olmamalıdır. Çoktan seçmeli testler AUZEF’te en sık kullanılan ve tercih edilen sınav türüdür.

Kısa Cevaplı Testler:

Kısa cevaplı testler, öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşur. Kısa cevaplı testlerde değerlendirmelere göre istenen cevaplar daha yapılandırılmış olmalıdır. Soru kökünde genellikle “sıralayınız, 5 madde yazınız...” gibi ifadeler bulunur. İstenilen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevap testlerinin puanlanmasını, tam olmasa da oldukça nesnel yapar. Objektif testler grubunda düşünülebilir. AUZEF’te bilgisayar ortamındaki sınavlarda genellikle bu tür testler tercih edilir.

Doğru-Yanlış Testler:

Doğru yanlış testler, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış olan yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Tipik bir doğru-yanlış maddesi, iki seçeneği olan seçmeli bir maddedir. Bu testler, AUZEF’te bilgisayar ortamındaki sınavlarda bazen tercih edilir.

Boşluk Doldurmalı Testler:

Soru kökünde boşluklar bulunan ve cevapların hatırlanarak kısaca yazılması beklenen test türüdür. AUZEF’te bilgisayar ortamındaki sınavlarda tercih edilebilmektedir.

Eşleştirme Testleri:

Eşleştirme maddeleri, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin eşleştirilmesini gerektirir. Eşleştirme maddelerinde genellikle; terimlerle onların anlamları, sembollerle onların adları, yazarlarla eserleri, tarihi olaylarla onların geçtiği tarihler, problemlerle çözümleri gibi bilgilerin eşleştirilmesi istenir. AUZEF’te bilgisayar ortamındaki sınavlarda tercih edilebileceği belirtilmiştir.

Açık Uçlu Soru/Testler:

Bir sorunun cevabının tamamını açıklayınız, yorumlayınız gibi uzun cevaplar beklenen ve klasik anlamda eğitimciler arasında en çok tanınan ve sıkça kullanılan bir test türüdür. Hazırlanmasının kolay olması ve diğer test türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması nedeniyle tercih edilir. Uzmanlık gerektirmemesi de bir diğer tercih nedenidir. Bunun yanında program türü (özellikle sosyal bilim alanında) ve konu hedefinin ayrıntılı açıklamayı gerektirmesi bir diğer tercih sebebidir. AUZEF’te Türk Dili ve Edebiyatı programında açık uçlu bitirme ve bütünlendirme sınavları uygulanmaktadır.

Sözlü Sınavlar:

Adayların sözlü performanslarının ölçülmesi gerektiği durumlarda kullanılır. Özellikle duyuşsal ve psikomotor alandaki hedeflere ne düzeyde ulaşılabildiğini ölçmek için en

uygun test türlerindendir. AUZEF’te özellikle İlahiyat Lisans Tamamlama programında, bitirme ve bütünleme sınavından önce sözlü sınavlar yapılmaktadır.

Ödevler:

Öğrencinin, ders dışı zamanlarında belirtilen amaçlar doğrultusunda tek başına veya grup içinde yapacağı çalışmalardır. AUZEF’te Güzel Sanatlar dersin de sınav uygulaması yapılmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerden ödev hazırlamaları beklenmektedir. Ödevler, dersi veren öğretim üyesi tarafından incelendikten sonra öğrencilere geçti veya kaldı şeklinde not verilir.

Laboratuvar Uygulaması:

Adayların laboratuvar şartlarında uygulama yaptığı sınavlar ya da laboratuvar şartlarında çalışmaların planlanması, yürütülmesi, izlenmesi, kaydedilmesi, rapor edilmesi çalışmalarının tümüdür. AUZEF bünyesinde Klavye kullanımı dersinin bitirme ve bütünleme sınavları dersin niteliği ve öğrenme hedefleri gereği bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmektedir.

2.4. AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

Ölçme ve değerlendirme sistemleri kapsamında Anadolu Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi açık ve uzaktan öğretim programlarında uygulanan sistemler incelenmiştir.

2.4.1. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Öğrenci Değerlendirme Sistemi Esaslarına (2016) göre Anadolu üniversitesinde ölçme amaçlı olarak her eğitim döneminde iki tür sınav uygulanmaktadır. Bunlardan ilki gözetimli-yüz yüze ve test tekniği kullanılarak yapılan ara sınavlardır. Ara sınavların başarı notuna etkisi %30'dur. Bir diğer sınav da dönem sonunda gözetimli-yüz yüze ve test tekniği kullanılarak yapılan dönem sonu sınavıdır. Dönem sonu sınavının başarı notuna etkisi %70'dir. Her bir ders için başarı notu ara sınav notunun %30'u, dönem sonu sınavının da %70'i alınarak hesaplanır.

$$\text{Başarı Notu} = (0.3 \times \text{Ara Sınav Puanı}) + (0.7 \times \text{Dönem Sonu Sınav Puanı})$$

Eğer ders kapsamında ödev varsa; başarı notu aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmaktadır.

$$\text{Başarı Notu} = (0.2 \times \text{Ara Sınav Puanı}) + (0.3 \times \text{Ödev Puanı}) + (0.5 \times \text{Dönem Sonu Sınav Puanı})$$

Üniversitenin bağıl değerlendirme sisteminde ayrıca 35 baraj puanı uygulaması vardır. Eğer hesaplanan başarı notu 35'in altında olursa öğrenciye FF harf notu verilir. Eğer bir derse kayıtlı öğrenci sayısı 30 veya daha fazlaysa, başarı notu 35 ve üzerinde olan öğrenciler için harf notları Tablo 2.5'deki normalleştirilmiş z değerlerine göre verilir.

Tablo 2.5: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde öğrenci sayısının 30 ve üzeri olduğu durumlarda normalleştirilmiş “z Değerleri” ve “Harf Notu” Karşılıkları.

z Alt Sınır	z Üst Sınır	Harf Notu Karşılığı	Katsayısı
+2,00	$+\infty$	AA	4,00
+1,5000	+1,9999	AB	3,70
+1,0000	+1,4999	BA	3,30
+0,5000	+0,9999	BB	3,00
+0,0000	+0,4999	BC	2,70
-0,5000	-0,0001	CB	2,30
-0,9999	-0,5001	CC	2,00
-1,5000	-1,0000	CD	1,70
-2,0000	-1,5001	DC	1,30
$-\infty$	-2,0001	DD	1,00

Üniversitedeki bir açık öğretim programında mezuniyet şartlarının oluşması için AGNO’nun 2.00 veya üzerinde olması gerekir.

2.4.2. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Erzurum Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine (2016) göre her ders için bir ara sınav, bir bitirme sınavı ve bir bütünleme sınavı yapılır. Ara sınavlar, öğrenme yönetim sistemi üzerinden çoktan seçmeli test olarak gözetimsiz, internet ortamında çevrimiçi olarak yapılır. Bitirme ve bütünleme sınavları ise ülke genelindeki sınav merkezlerinde gözetimli olarak yüz yüze yapılır. Başarı Notu, ara sınavın %20’si, bitirme/bütünleme sınavının %80’ni alınarak hesaplanır. Bağlı değerlendirme sistemi kullanılarak her bir dersin harf notu karşılıkları bulunur. Mezuniyet şartlarını oluşması için AGNO’nun 2.00 veya üzerinde olması gerekir.

2.4.3. İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sınav Yönetmeliğine (2016) göre bir dönemde üç çeşit sınav yapılır. Bunlardan ilki öğrenme yönetim sistemi üzerinden çoktan seçmeli test olarak internet ortamında gözetimsiz, çevrimiçi olarak yapılan ara sınavlardır. Ara sınavların başarı notuna etkisi YÖK’ün ilgili usul ve esaslarında belirtildiği şekliyle maksimum %20’dir. Bir diğer sınav ise birçok şehirde gözetimli olarak sınıflarda yapılan bitirme sınavlarıdır. Bitirme sınavlarının başarı notuna etkili

%80'dir. Bitirme sınavlarına katılabilmek için herhangi bir ön şart yoktur. Ara sınav ve bitirme sınavı sonucunda yapılan değerlendirme sonucunda dersten başarısız olan veya harf notu DD, DC olan öğrenciler için yine gözetimli olarak sınıf ortamında telafi sınavı yapılmaktadır.

İstanbul Üniversite AUZEF'te bitirme ve telafi sınavlarında 50 başarı puanı barajı uygulanır. Eğer bir öğrenci bitirme veya telafi sınavından 50 puanın altında bir puan alırsa vize sınav sonucuna bakılmaksızın bu öğrencilere FF harf notu verilerek başarısız olarak değerlendirilir. Bitirme veya telafi sınavından 50 puan veya üzeri alan öğrenciler için bağıl değerlendirme yapılarak harf notları oluşturulur.

Öğrencilerin dönem sonundaki genel başarı durumları AGNO'ları üzerinden değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda eğer öğrencinin son iki dönemdeki AGNO'su 1.80 baraj değerinin üzerindeyse ve harf notu FF olan hiçbir dersi yoksa bu öğrencilere *Başarılı Öğrenci* denir. Eğer öğrencinin son iki döneme ait AGNO'larında biri 1.80 baraj puanının üzerinde, diğeri 1.80 baraj puanının altında ise bu öğrencilere *Sınamalı Öğrenci* denir. Eğer bir öğrencinin son iki döneme ait AGNO'larının her ikisi de 1.80 baraj puanının altında ise bu öğrencilere *Başarısız Öğrenci* denir.

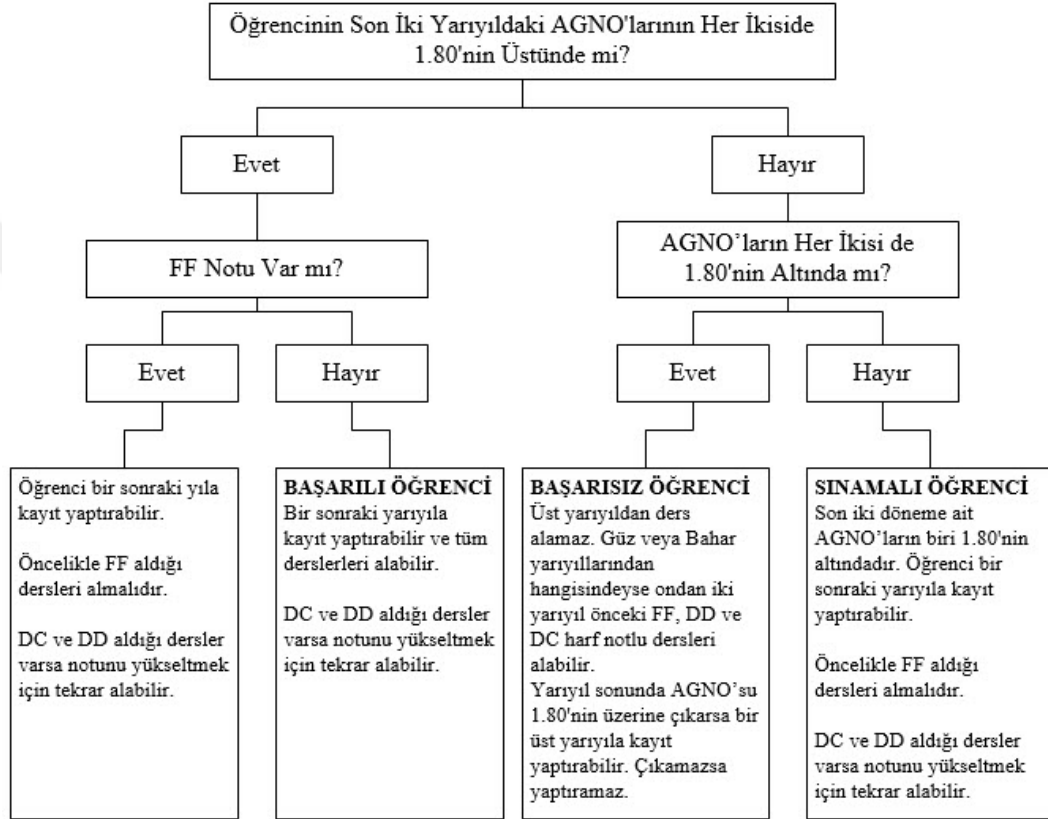
Başarılı Öğrenciler; bir sonraki yarıyla kayıt yaptıрма hakkında sahiptirler. Bu öğrenciler yeni derslerini alabilirler. Alt dönemlerden harf notu FF olan derslerini de almak zorundadırlar. İsteyen öğrenciler notları yükseltmek için DD ve DC harf notu aldıkları derslerini, son harf notu geçerli olmak koşuluyla, tekrar alabilirler.

Sınamalı Öğrenciler; bir sonraki yarıyla kayıt yaptıрма hakkına sahiptirler. Öncelikle varsa FF harf notlu derslerini almak şartıyla, yeni derslerini de alabilirler. İsteyen öğrenciler notları yükseltmek için DD ve DC harf notu aldıkları derslerini, son harf notu geçerli olmak koşuluyla, tekrar alabilirler.

Başarısız Öğrenciler, üst yarıyıldan ders alma haklarına sahip değildirler. Son iki yarıyıldaki FF, DD ve DC harf notuna sahip derslerini almak zorundadırlar. Bu öğrenciler AGNO'larını 1.80 ve üzerine çıkardıklarında ancak bir üst yarıyıldan ders alabilirler.

Öğrencilerin bir programdan mezun olabilmeleri için şu iki şartı gerçekleştirmiş olmaları gereklidir:

- Yönetmeliklerde belirtilen tüm çalışmaları(ders, staj, tez çalışması vb.) tamamlamış olmaları,
- Mezuniyet not ortalamasının en az 2.00 olması



Şekil 2.2: İstanbul Üniversitesi AUZEF'te bir öğrencinin son iki yarıyıldaki AGNO'larına göre yeni yarıyıldan nasıl ders alması gerektiğini gösteren akış şeması.

2.5. İ.Ü. AUZEF HAKKINDA GENEL BİLGİLER

İstanbul Üniversitesi, bünyesinde 2009 yılından itibaren uzaktan eğitim programları, 2011 yılından itibaren de açık öğretim programları olan Türkiye'nin tek açık ve uzaktan eğitim fakültesine sahiptir. Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, öğrencilerine dünyanın neresinde olursa olsunlar internet üzerinden İstanbul Üniversitesi standartlarında öğretim görme ve mezun olma fırsatı sunmaktadır. AUZEF öğrencileri, İstanbul Üniversitesinde örgün öğretimde okuyan öğrencilerin yararlandığı bütün imkânlardan faydalanabilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının önlisans programlarında okuyan

öğrenciler önlisans programları kapsamında, lisans programlarında okuyan öğrenciler ise önlisans veya lisans programları kapsamında açık öğretim programlarına kayıt yaptırarak AUZEF’te “Sınavsız İkinci Üniversite” fırsatından yararlanabilmektedir (AUZEF, 2016).

İÜ AUZEF kapsamında üç farklı modelde uzaktan eğitim hizmeti verilmektedir. Bunlardan ilki AUZEF’e bağlı olan asenkron yöntemle eğitim yapan programlardan, AUZEF’e bağlı eşzamanlı eğitim yapan programlardan, yüz yüze eğitim veren fakültelere bağlı olan ancak alt yapı ve sınav hizmetinin AUZEF tarafından verildiği eşzamanlı eğitim yapan programlardan oluşmaktadır.

2.5.1. Öğrenci Materyalleri

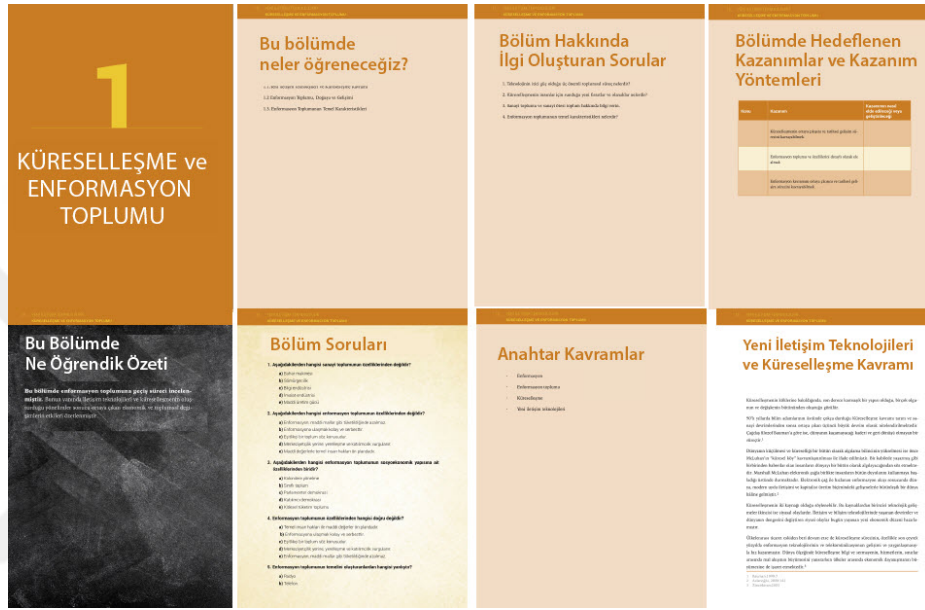
AUZEF’te öğrencilere temelde üç tip materyal sunulmaktadır. Bunlar; ders kitabı, ders sunu dosyası ve konu anlatım videolarıdır. Öğrenciler bu materyallere öğretim yönetim sisteminden(ÖYS), kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifrelerle giriş yaparak erişebilmektedirler.

Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS): Öğrenciler, bu sistemleri temelde eğitim materyallerini görüntülemek, vize sınavlarına girmek ve duyuruları takip etmek için kullanmaktadır.



Şekil 2.3: AUZEF Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanıcı Giriş Arayüzü.

Ders Kitabı: AUZEF ders kitapları haftalık eğitim öğretim süresi dikkate alınarak 14 bölümden oluşturulmaktadır. Geliştirilen standart doğrultusunda bir ders kitabının bölümlerinde yapısal olarak; bu bölümde neler öğreneceğiz, bölüm hakkında ilgi oluşturan sorular, bölümde hedeflenen kazanımlar ve kazanım yöntemleri, anahtar kavramlar, konu anlatım bölümü, uygulamalar, uygulama soruları, bu bölümde ne öğrendik özeti ve bölüm soruları bulunmaktadır (Cihan, 2015).



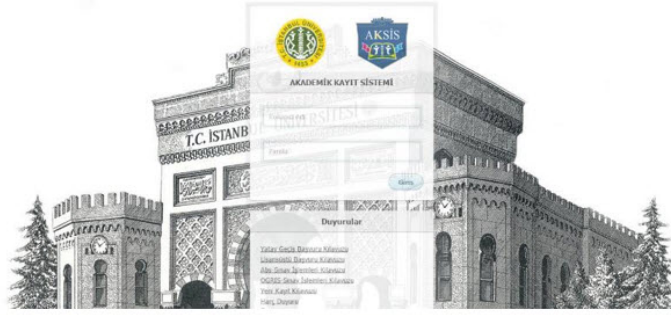
Şekil 2.4: AUZEF kitap standardı.

Ders Sunu Dosyası: Temel öğretim materyallerinden olan sunu dosyaları ders kitabından üretilir ve kitabın her bir bölümü için birer tane olmak üzere toplamda 14 tane sunu dosyası hazırlanır. Bu sonu dosyaları kitabın özeti olarak kullanılır. Ayrıca sunu sahipleri konu anlatım videolarında da bu sonu dosyalarını kullanırlar (Tosun, Sezgen, Cihan & Ağır, 2015).

Öğrenci Otomasyon Sistemi



Öğrenci Otomasyon Sistemi, fakültemiz öğrencilerinin kişisel bilgilerinin içeren, ders seçimi yapabildikleri, ders programlarını ve sınav notlarını vb. inceleme imkanı sunan web hizmetinin genel adıdır.



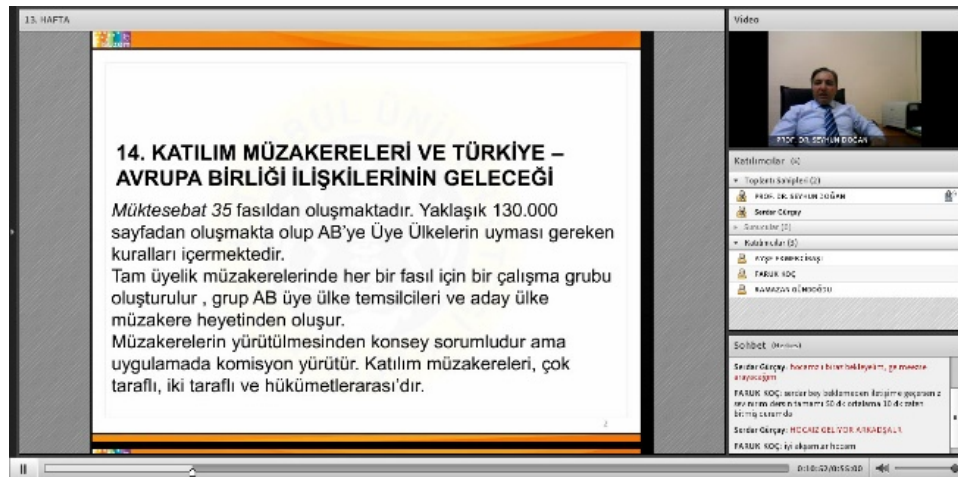
Şekil 2.5: AUZEF Sunu Dosyası Standardına göre örnek bir slayt.

Konu Anlatım Videosu ve Canlı Ders Videoları: AUZEF’te asenkron eğitim yöntemini kullanan programlarda ders sahipleri, dönem öncesinde stüdyoda 14 bölüm olacak şekilde ve her bölümde ilgili sunu dosyasını kullanarak konu anlatım videoları hazırlar.

AUZEF’te eşzamanlı eğitim yöntemini kullanan programlarda ise eğitim süresince haftalık programlarına göre ders sahipleri öğrencilerle sunu dosyalarını kullanarak canlı ders işlerler. Bu derslerin kayıtları daha sonra ilgili öğrenme yönetim sistemi üzerinden asenkron olarak da yayınlanır.



Şekil 2.6: AUZEF Asenkron Konu Anlatım Videosu.



Şekil 2.7: AUZEF Senkron Konu Anlatım Videosu.

2.5.2. Kalite Yönetim Sistemi

Son yıllarda ülkemizde daha profesyonel, ölçülebilir ve kayıt altında olan bir yönetim uygulama düşüncesi gelişmektedir. Buna paralel TSE, Kalder vb. kuruluşlar yönetim modelleri ve verimliği ile ilgili bağımsız belgelendirme çalışmaları yapmaktadır. Bu anlayış üniversitelerde de yaygınlaşmış ve birçok üniversite TSE tarafından yönetim modelini belgelendirmiştir. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi de süreçlerle yönetim modelini TS EN ISO 9000 kalite yönetim sistemi uygulayarak belgelendirmiştir.

AUZEF’te 2013 yılından beri TS EN ISO 9000 kalite yönetim sistemi uygulanmaktadır. Bu kapsamda AUZEF yönetim faaliyetleri ve kurumsal hiyerarşisi süreç, büro ve şube olarak kurgulanmıştır. Her sürecin bir süreç sorumlusu ve süreç temsilcisi vardır. Ayrıca bürolarda büro sorumluları, şubelerde de şube sorumluları ve şube çalışanları vardır. Her şubenin iş analizleri, formları ve standartları mevcuttur. AUZEF öğrenci faydası düşünülerek toplamda yedi ana fonksiyonel sürece ayrılmıştır. Bunlar;

- Eğitim-Öğretim Hizmetleri Süreci
- Müfredat Yönetim Süreci
- Ölçme ve Değerlendirme Süreci
- İçerik Tasarım Süreci
- Bilişim Hizmetleri Süreci
- Ses ve Görüntü Hizmetleri Süreci
- Genel İdari Hizmetle Süreci

AUZEF kalite yönetim sistemi tüm detaylarıyla kaliteyoulu.auzefim.com web sitesinden yayınlanmakta öğrenci ve tüm paydaşlarının erişimine açılmaktadır (AUZEF, 2016).

2.5.3. Bölüm Siteleri

AUZEF’te okutulan her bir eğitim programının kendine özgü ve herkese açık bilgilendirme ve yönlendirme amaçlı bölüm sitesi mevcuttur. Bu bölüm sitelerinde öğrenciler okudukları program hakkında genel bilgiler (programın genel bilgileri, programın öğrenme hedefleri, bilimsel ve mesleki yeterlilikler) alabilmektedir. Ayrıca

öğrenciler okuyacakları tüm dönemlerdeki derslerinin listesini ve her bir dersin izlencesini inceleyebilirler, programlarının birim koordinatörünün, program koordinatörünün, bilim alan uzmanlarının ve ders veren akademisyenlerin resim, telefon, mail ve özgeçmiş gibi bilgilerini erişebilirler. Bunların yanında öğrenciler bölüm sitesinden ilgili duyurular ile öğrenci otomasyon ve öğrenme yönetim sistemine erişim linklerini de görebilirler (AUZEF, 2016).



Şekil 2.8: AUZEF İktisat Programının Bölüm Sitesi.

2.5.4. AUZEF Bildirim ve Çözüm Sistemi

AUZEF bildirim yönetim sistemi, bildirimlerin alınması, incelenmesi, değerlendirilmesi, sonuçlandırılması ve memnuniyet ölçümünün yapılması aşamalarını kapsamaktadır.

Bildirimler AUZEF'e bölüm sitelerinden, sosyal medya hesaplarından, mail yoluyla, yüz yüze görüşmeyle ve çağrı merkezi aracılığı gelmektedir. Çoğunlukla yapılandırılmış konu başlıkları üzerinden gelen tüm bildirimler, bildirim ve çözüm takip programı aracılığı ile bir araya toplanmaktadır. Bildirim sistemine öğrenci hesap bilgileriyle giriş yapan öğrenciler bildirimlerini yaptıktan sonra, hem cep telefonlarına hem de mail adreslerine bildirimin alındığına dair bilgi mesajı almaktadır.. Her bildirimin bir takip numarası vardır. Bu numarayı kullanarak bildirimin durumu incelenebilir, yeni mesajlar yazılabilir (Cihan, et al., 2016). Bildirimdeki her bir aşama ve çözüm sonucu öğrenciye ilgili sistem üzerinden ve cep mesajı ile iletilmektedir.

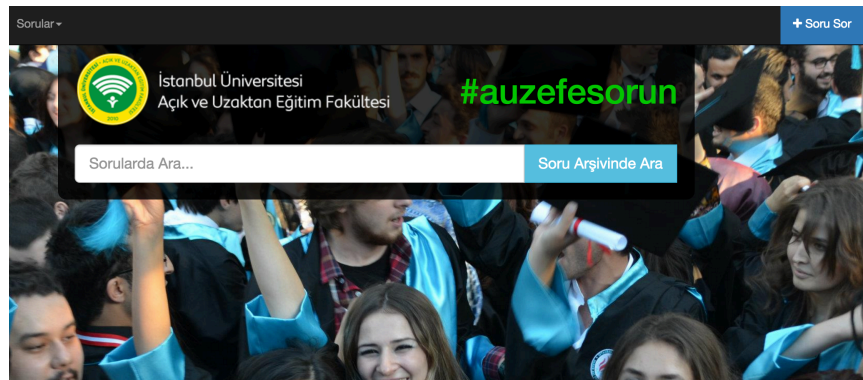
AUZEf BİLDİRİM VE ÇÖZÜM MERKEZİ

Sisteme Öğrenci İşleri Otomasyon Bilgilerinizle Giriş Yapınız.

Duyuru! Çözüm merkezinde Konu seçilerek yapılan bildirimlere 48 saat içerisinde, Diğer sekmesi seçilerek yapılan bildirimlere 7 gün içinde cevap verilecektir.

Şekil 2.9: AUZEf Bildirim Sistemi Arayüzü.

AUZEf Çözüm ve Bildirim Sisteminin yanında öğrenci soru ve sorunlarına daha hızlı cevap üretebilmek ve bu konularda iletişimi güçlendirmek amacıyla 2015 yılından itibaren ‘AUZEf’e SORUN’ sistemi de devreye girmiş ve kullanılmaktadır. Burada daha çok sık sorulan soruların derlenmesi ve bir arama motoru yardımı ile aranması sonucunda öğrencilerin hızlı cevap alması amaçlanmıştır. Yine sistem üzerinden verilen soru cevaplarının yarattığı memnuniyet ile ilgili anket istatistikleri tutulmakta, popüler aramalara daha hızlı erişim sağlanmaktadır (AUZEf, 2016).



Şekil 2.10: AUZEf'E SORUN Web Arayüzü.

Eğitim öğretim kurumlarının hiyerarşik yapılanmasının, öğrenci destek hizmetlerinin kalitesinin ve güçlü öğrenci iletişiminin öğrenme sürecine olumlu/olumsuz pek çok etkisinin bulunduğu dair araştırmalar mevcuttur. Buna göre akademik başarı incelenirken kurumdaki öğretim hizmetleri ve öğrenci destek hizmetlerinin etkisi göz ardı edilemez. İÜ AUZEf bu konuda Türkiye'deki diğer açık öğretim kurumlarını da

inceleyerek kendisine has bir model geliştirmiş ve çağın gereklerine uygun olarak öğrencilerine daha hızlı ve dijital ortamda hizmet ve ürünler sunmaktadır.

2.6. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde yaş, cinsiyet ve eğitim süresi ile akademik başarı üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırmaların amaçları, veri toplama araçları ve bulguları verilmeye çalışılmıştır.

2.6.1. Akademik Başarı Göstergesi Olarak AGNO, Yaş, Cinsiyet ve Önceki Eğitim Deneyimi

Akademik başarı ölçütü olarak en sık kullanılan göstergeler akademisyenler tarafından öğrencilere verilen ders geçme notları ve bu notlar sonucunda hesaplanan ağırlıklı genel not ortalamasıdır (AGNO) (Life, 2015). Yapılan bir alan yazın araştırmasında akademik başarının ve öğrenci başarısının birbirinin yerine kullanıldığını göstermiştir. Bu alan yazın çalışmalarında akademik başarının ölçütü olarak AGNO'nun %54.8 oranında kullanımıyla en çok tercih edilen gösterge olduğunu bulunmuştur (York, et al., 2015). Choi (2005) yaptığı çalışmasında öğrencilerin derslere devam etmesinin ve dersi tamamlamasının başarılarını olumlu yönde arttırdığını göstermiştir. Choi, öz yeterlilik ve benliğin akademik başarı üzerine etkisini AGNO' üzerinden araştırmıştır. AGNO, öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca akademik olarak ne kadar başarılı olduklarının göstergesi olarak kullanılmaktadır. AGNO, üniversiteden üniversiteye hatta üniversite içinde bile farklılıklar gösterebilmektedir. AGNO, mezuniyet sonrasında işverenler tarafından tercih sebebi olarak kullanılabilir. Bunun sebebinin de işverenlerin AGNO'nun zekânın, motivasyonun, içsel çalışma disiplininin ve performansın göstergesi olduğu düşünceleridir. Bu da AGNO ile iş performansı ve iş fırsatları arasında bir ilişki olduğu sonucunu çıkarmıştır (Colarelli, et al., 1991).

Uzaktan öğretimde öğrenci yaş dağılımı geniş bir aralığa yayılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda uzaktan öğretim öğrencilerinin genellikle 22 veya daha büyük yaşlarda olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalarda da uzaktan öğretimde yaş aralığının 20 ile 40 arasında olduğu yönündedir. Çalışmalar bu yönde olsa da uzaktan öğretim programlarında daha genç veya daha yaşlı öğrencilerin de olduğu bilinmektedir. Moore

ve Kearsley (2012) yaptıkları çalışmada uzaktan öğretim öğrencilerinin 25-50 yaş aralığında olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca aynı çalışmada uzaktan öğretim öğrencilerinin yetişkinlerden oluştuğundan bahsedilmiştir. Guri-Rosenbilt (1999) yaptığı çalışmasında uzaktan öğretimde ortalama 30 ile 34 yaş arasında değiştiğini ifade etmiştir.

Cinsiyetin akademik başarı üzerine etkisi üzerine yapılan çalışmalarda yeteri kadar ikna edici bulgular tespit edilememiştir. Bazı çalışmalarda cinsiyetin akademik başarı üzerine etkisi olduğu sonucu bulunmuşken, bazı çalışmalarda ise cinsiyetin akademik başarı üzerine bir etkisinin olmadığı yönünde sonuçlar çıkmıştır (Kupczynski, et al., 2014). Yükseköğretimde kadınların, erkeklere göre daha başarılı olduğu kanısı yapılan çalışmalar sonucunda daha da somutlaşmıştır (Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2004). Erkekler ile kadınların uzaktan öğretime bakış açılarının farklılaştığı görülmüştür. Erkekler, uzakta öğretimi çok fazla kişiye çok çabuk bir şekilde daha az maliyetle eğitim hizmeti sunma olarak algıladığı saptanmıştır. Erkeklerin uzaktan öğrenme ortamlarında birbirleriyle daha rekabetçi bir iletişim ortamında olduklarını, akranları arasında kendi statülerini güçlendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Kadınlar ise uzaktan öğretimi işbirliklerini artıracabilecekleri bir ortam olarak görüp, kişisel gelişimlerini desteklemek için uzaktan öğretimin iletişim ortamlarını kullanmaktadırlar (Arbaugh, 2000).

Nesler'e (1999) göre akademik başarının en önemli göstergelerinden birinin öğrencilerinin eğitim geçmişinin olduğu bulgusudur. Bir programdan mezun olmuş yetişkinlerin kariyerlerinde ilerleyebilmek için farklı bir alanda eğitim almayla daha fazla ilgilendiklerini tespit etmiştir. Bunun sebebinin de mezun olmuş öğrencilerin bir programı bitirmenin başarısını yaşamış olmaları ve kendilerine daha fazla güvenmeleridir (Burt, 1996).

2.6.2. Akademik Başarıyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Kupczynski, Brown, Holland ve Uriegas (2014) yaptıkları *The Relationship between Gender and Academic Success Online* adlı çalışmalarında uzaktan öğretim yöntemiyle işlenen bir derse kayıtlı öğrencilerin cinsiyetleri ile ders başarıları arasında ilişki olup olmadığı araştırmışlardır. Araştırmada 959 öğrenci değerlendirilmiştir. Öğrencilerin AGNO'ları düşük, orta ve yüksek diye üç gruba ayrılmıştır. Değerlendirme sonucunda

düşük AGNO grubunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur. Orta ve yüksek AGNO gruplarında ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Jost, Rude-Parkins ve Githens (2012) yaptıkları *Academic Performance, Age, Gender, and Ethnicity in Online Courses Delivered by Two-Year Colleges* adlı çalışmada iki yıllık bir programda çevrimiçi işlenen bir derste öğrencilerin yaş, cinsiyet ve etnik kökenlerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bu çalışmada 320 öğrencinin mevcut veriler deneysel olmayan, nedensel karşılaştırma yöntemiyle kullanılmıştır. Araştırmada ortalama yaşın 28.33, ortalama AGNO'nun ise 2.95 olduğu görülmüştür. Verisi incelenen grubun %75'i kadın, %25'i erkektir. Çalışma sonucunda yaş, cinsiyet ve etnik kökenin akademik başarı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sælea, Sørli, Nergård-Nilssen, Ottosen, Goll ve Friborg (2015) yaptıkları *Demographic and psychological predictors of grade point average (GPA) in North-Norway: a particular analysis of cognitive/school-related and literacy problems* adlı çalışmalarında Norveç'te lise seviyesindeki 1665 öğrenciye anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Norveç'te lise öğrencilerinin %30'u okulu terk ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda okulu terk eden öğrencilerin AGNO'ları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur.

Ergül (2004) yaptığı *Relationship Between Student Characteristics and Academic Achievement in Distance Education and Application on Students of Anadolu University* çalışmada 124 birinci sınıf öğrencisinin akademik başarılarının yaş ve cinsiyetten etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Araştırma grubunun yarısı kadın, yarısı erkeklerden oluşmuştur. Yaş aralığı 17-40 olup ortalama yaş 20 olarak bulunmuştur. Veriler anket uygulanarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda yaş ve cinsiyetin akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Clavier (2013) yaptığı *Academic Performance of First-Year Students at a College of Pharmacy in East Tennessee: Models for Prediction* adlı çalışmada Eczacılık okuyan 466 birinci sınıf öğrencisinin yılsonundaki akademik başarısının yaş ve cinsiyet ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre

anlamalı bir şekilde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca yaşı küçük olanların yaşı büyük olanlara göre daha başarılı oldukları sonucu bulunmuştur.

Dursun (2008) yaptığı *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması* adlı yüksek lisans çalışmasında, meslekyüksek okullarına sınavsız kayıt proreji kapsamında kayıt yaptıran öğrenciler ile ÖSS sınavı sonucuyla kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerinin kültür dersleri, matematik ve meslek derslerindeki akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Veriler, tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Çalışmada sınavla kayıt yaptıran öğrencilerin kültür ve meslek derslerinde sınavsız kayıt yaptıran öğrencilere oranlar daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Amro, Mundy ve Kupczynski (2015) yaptıkları *The effects of Age and Gender on student achievement in face-to-face and online college algebra classes* adlı çalışmalarında Cebir dersini yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemiyle alan öğrencilerin akademik başarıları derslerdeki harf notu kapsamında öğrencilerin yaş, cinsiyet ve diğer bazı değişkenlerle olan ilişkisine bakılmıştır. Çalışma kapsamında 8234 öğrenci verisi analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yüz yüze eğitim alan öğrencilerin az da olsa uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim alan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerden her iki eğitim yönteminde de daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur. Çalışmanın sonuç değerlendirme kısmında yaş ve cinsiyetin yüz yüze eğitim için akademik başarı göstergesi olduğu ancak uzaktan öğretim için akademik başarı göstergesi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yükseltürk ve Bulut (2009) *Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment* adlı çalışmalarında öz-düzenleyici öğrenme ortamında cinsiyet ile öz-düzenleyici öğrenme faktörleri, motivasyon kaynakları ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma Ortadoğu Teknik Üniversitesinde, bilgisayar programla dersinde 145 gönül öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ile akademik başarı arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Colorado ve Eberle (2010) yaptıkları *Student demographics and success in online learning environments* çalışmada öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Veriler anket uygulanarak toplanmış ve geçerli 170

öğrencini bilgileri kullanılmıştır. Katılımcıların %47'si 30 yaş altı, %30'u 31-45 yaş aralığında, %16'sının da 46 ve üstü yaş grubundan görülmüştür. Katılımcıların AGNO'ları üç gruba ayrılmıştır. Bu grupların sırasıyla yaklaşık %5'i 2.1-3.0, yaklaşık %12'si 3.1-3.5 ve %83'ü 3.6-4.0 arasında AGNO'ya sahiptirler. Katılımcıların %63'ü daha önceden 2 programdan mezun olmuştur. Bu çalışma sonucunda yaşın akademik başarı üzerinden etkisi olmadığı sonucu çıkmıştır. Ayrıca daha fazla eğitim almış olmanın da akademik başarı üzerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Solak ve Çakır (2014) yaptıkları *Face To Face or E-Learning Turkish EFL Context* adlı çalışmalarında yüz yüze ve uzaktan öğrenme yöntemiyle İngilizce eğitimi alan iki grubun başarı seviyesinin cinsiyetten etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. 129 erkek ve 92 kadın olmak üzere toplam 221 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Çalışma sonucunda uzaktan öğrenme ile eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ancak bu başarının anlamlı seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Hem yüz yüze hem uzaktan öğretimde kadın öğrencilerin erken öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

3. MALZEME VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada yükseköğretimi açık öğretim yoluyla okuyan öğrencilerin başarı istatistiklerini, üniversiteye yerleşme ve demografik veriler ile ilişkilendirerek istatistiki analizler yapıldığı için araştırma tarama modelindedir.

Tarama modeli eğitim alanında özellikle doktora tezlerinde %34 ile en çok kullanılan araştırma modellerinden biridir (Karadağ, 2010). Tarama modelinin esasında olayları olduğu gibi kaydetme ve sınıflama varken sonucunda yorum ve değerlendirme yapmakta gerekir (Yıldırım, 1966). Buna göre tarama modelinde esas amaç verileri bulmanın yanında işlemek ve anlamlı bir şekilde yorumlamaktır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinin İktisat, İşletme, Tarih Coğrafya, Felsefe ve Sosyoloji lisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, tarama modeli kullanıldığı için, evrenden örneklem seçilmemiş verilerin tamamı incelenerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bu kapsamda Coğrafya programına kayıtlı 2025 öğrenci, Tarih programına kayıtlı 2115 öğrenci, Sosyoloji programına kayıtlı 5960 öğrenci, Felsefe programına kayıtlı 1163 öğrenci, İktisat programına kayıtlı 1714 öğrenci ve İşletme programına kayıtlı 3997 öğrenci olmak üzere toplam 16974 öğrencinin verisi incelenmiştir.

Araştırmada adı geçen lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre grupların akademik başarılarında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna cevap aranacaktır. Aynı zamanda akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülen diğer değişkenlerinde (yaş, cinsiyet) karşılaştırmalı olarak durumu incelenecektir.

Ayrıca yukarıda bahsi geçen değişkenlerin başarıyı etkileme düzeylerinin her bir program türü özelinde nasıl olduğu araştırılacaktır.

3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırmadaki veriler 2015-2016 güz döneminde İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim fakültesinin kullandığı öğrenci işleri yazılımın veri tabanından alınmıştır. Bir önceki eğitim öğretim dönemine (2014-2015) ait olan veriler tüm işlemler kapatıldıktan sonra temin edildiği için öğrencilerin tam olarak o döneme ait değişmez başarı notları ve demografik bilgilerini içerir.

Araştırma kapsamında temin edilen 2014-2015 eğitim öğretim yılındaki güz ve bahar dönemine ait veriler incelenip hata ayıklaması yapılmış ve daha sonra analiz edilmiştir. Verilerde var olan ve ayıklanan hataların/çelişkilerin yazılım veri tabanında sorgu esnasındaki kopmalardan veya öğrencilerin bilgilerinin kayıt esnasında eksik girilmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüş ve az sayıda veri kapsam dışı tutulmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

2014-2015 Eğitim öğretim yılına ait öğrenci demografik verileri ile başarı notları verisi analiz edilirken öncelikle hata ayıklaması yapılmıştır. Veriler temel olarak .csv formatında temin edilmiş ve Microsoft Excel 2016 programına çevrilerek incelemeler ve ayıklamalar yapılmıştır.

Daha sonra değişkenler ile başarı arasındaki ilişkiler SPSS21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında yardımcı görseller Microsoft Excel ve SPSS programları kullanılarak veya photoshop ile oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Yapılan araştırma sonucunda aşağıda problemlere cevap aranmıştır.

1. Açık öğretim lisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin genel profili (İncelenen kitlenin büyüklüğü, programa yerleşme şekillerinin frekansı, ikametgâh illeri frekansı, ortalama yaşları ve yaşların dağılım frekansı, cinsiyet frekansı, AGNO'larının dağılım grafiği) nasıldır?

Araştırma kapsamında hatalı veriler ve kayıt yaptırdıktan sonra herhangi bir eğitim aktivitesi bulunmayan (herhangi bir sınava girmeyen, ÖYS sisteminde aktif olmayan ve dönem sonu başarı puanı sıfır olan) 1139 öğrencinin verisi ayıklanmış ve geriye kalan 2014-2015 eğitim öğretim döneminde fiili olarak en az bir dersin herhangi bir sınavına girerek varlık gösteren lisans düzeyinde 16974 öğrenci verisi incelenmiştir.

Ayrıca üniversitede programlara Kurumlar Arası Yatay Geçiş ile veya YÖS sınavı ile yerleşen öğrenciler Sınavlı yerleşen grupta düşünülerek geliş şekli olarak ÖSS başlığı altında birleştirilmiştir.

Tablo 4.1: İncelenen Kitlenin AGNO ve Yaş Ortalaması.

	Ortalama	Standart Sapma	N
AGNO	1.3566	1.13971	16974
Yaş	29.28	9.207	16974

Araştırmada incelenen 16974 kişilik kitlenin (bk. Tablo 4.1) genel yaş ortalaması 29,28; akademik başarı göstergesi olarak kullanılan AGNO'larının ortalaması 1,356'dır.

Tablo 4.2: Yerleşme şekline göre öğrenci sayıları.

		Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yerleşme Şekli	ÖSS	7121	42.0	42.0
	Sınavsız İkinci Üniversite	9853	58.0	100.0
	Toplam	16974	100.0	

Programlardaki 16974 öğrencinin %42'si ÖSS sınavı yolu ile; %58'ı sınavsız ikinci üniversite kaydı yolu ile (bk. Tablo 4.2) açık öğretim lisans programlarına kayıt yaptırmıştır.

İncelen kitlenin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.3: Cinsiyete göre öğrenci sayıları.

		Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Cinsiyet	Kadın	8684	51.2	51.2
	Erkek	8290	48.8	100.0
	Toplam	16974	100.0	

Genel olarak açık öğretim lisans programındaki erkek ve kız öğrencilerin dağılımı bir birine yakındır (bk. Tablo 4.3). Araştırma kitlesini %51, 2'si Kadın; %48,8'i ise Erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

İncelenen kitlenin kayıt yaptırdıkları lisans programlarına göre dağılımı aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.4: Programlara kayıtlı öğrenci sayıları.

		Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Program	Coğrafya	2025	11.9	11.9
	Tarih	2115	12.5	24.4
	Sosyoloji	5960	35.1	59.5
	Felsefe	1163	6.9	66.4
	İktisat	1714	10.1	76.5
	İşletme	3997	23.5	100.0
	Toplam	16974	100.0	

Buna göre 2014 -2015 eğitim öğretim döneminde (bk. Tablo 4.4) öğrenciler en fazla Sosyoloji (%35.1) programını tercih etmişlerdir. %6,9'luk oranla örneklemin en küçük kitlesi ise Felsefe programına yerleşen öğrencilerden oluşmaktadır. Coğrafya programına yerleşen öğrencilerin oranı %11,9; Tarih programına yerleşen öğrenciler %12,5; İktisat programına yerleşen öğrencilerin oranı %10,1; İşletme programına yerleşen öğrencilerin oranı %23'dür.

Açık öğretim okuyan öğrencilerin örgün yükseköğretim öğrencilerinden bir farkının da yaş ortalaması olması beklenmektedir. Buna göre incelen 6 açık öğretim lisans programına yerleşen öğrencilerin yaş ortalaması 29,28 olarak bulunmuştur.

Kitledeki yaş dağılımında, Ranj(17,82), 17 ile 82 yaşları arasında değişim gözlense de ağırlıklı yığılma dikkate alınarak öğrencilerin yaşları gruplanmış ve yaş grupları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur. Daha sonra öğrenme eğilimleri ve gelişim kuramları ışığında analizler için öğrenci yaşları incelemek üzere 4 grupta toplanarak düzenlenmiştir.

Yaş gruplarına göre öğrenci sıklık tablosu aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.5: Yaş grupları ve yaş gruplarına göre öğrenci sayıları.

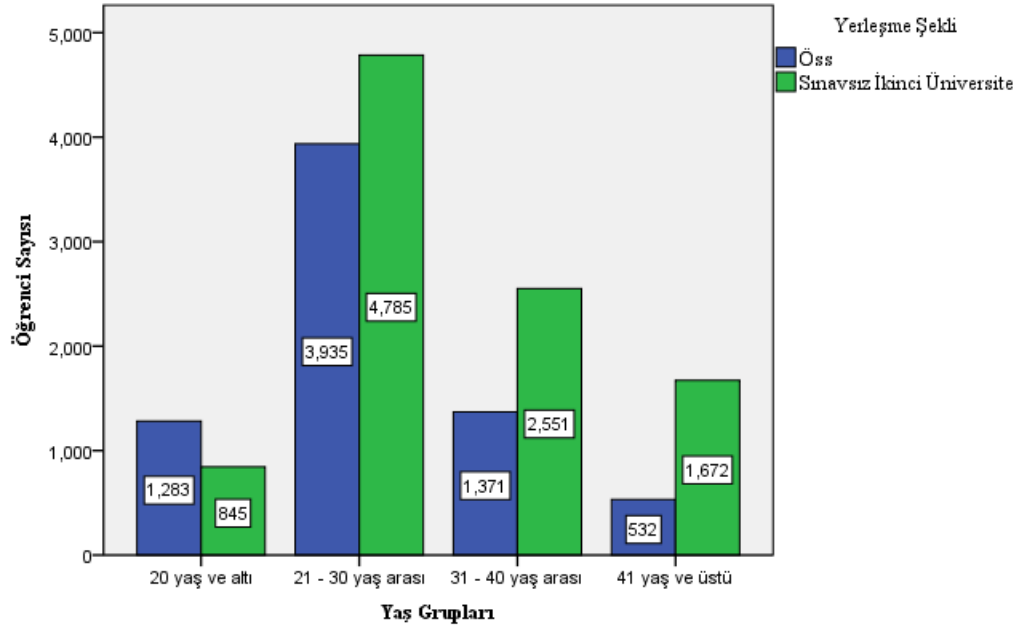
		Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yaş Grupları	20 yaş ve altı	2128	12.5	12.5
	21 - 30 yaş arası	8720	51.4	63.9
	31 - 40 yaş arası	3922	23.1	87.0
	41 yaş ve üstü	2204	13.0	100.0
Toplam		16974	100.0	

Genel olarak programlardaki (bk. Tablo 4.5) öğrenci kitlesinin %63.9'unun 30 yaş altı olduğu gözlemlenirken; %13 ile 41 yaş ve üstünde de önemli bir öğrenci grubunun olduğu görülmüştür.

Yaş gruplarına göre öğrencilerin programlara yerleşme şekilleri (bk. Tablo 4.6) aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.6: Yaş gruplarına ve yerleşme şekillerine göre öğrenci sayıları.

		Yerleşme Şekli		Toplam
		ÖSS	Sınavsız İkinci Üniversite	
Yaş Grupları	20 yaş ve altı	1283	845	2128
	21 - 30 yaş arası	3935	4785	8720
	31 - 40 yaş arası	1371	2551	3922
	41 yaş ve üstü	532	1672	2204
Toplam		7121	9853	16974



Şekil 4.1: Yaş gruplarına ve yerleşme şekillerine göre öğrenci dağılım grafiği.

20 yaş ve altındaki öğrenciler daha çok ÖSS yolu ile programlara kayıt yaptırırken; yaş arttıkça yerleşme şekilleri de Sınavsız İkinci Üniversite kaydı lehine değişmektedir. Özellikle 40 yaş ve üstündeki kitle daha çok Sınavsız İkinci Üniversite olarak lisans programlarını tercih etmektedir (bk. Şekil 4.1).

2. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre bu öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?

Öğrencilerin bahsi geçen altı lisans programına yerleşme şekilleri incelendiğinde 9853 öğrencinin Sınavsız ikinci üniversiteye kayıt hakkı ile; 7121 öğrencinin ise ÖSS sınavı ile kayıt yaptırdığı görülmüştür. Yerleşme şekillerine göre öğrencilerin yıl sonu Ağırlıklı Genel Not Ortalamalarının (AGNO) ortalaması da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7: AGNO ve yerleşme şekilleri için istatistiki değerler.

	Yerleşme Şekli	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AGNO	ÖSS	7121	1.1127	.94537	.01120
	Sınavsız İkinci Üniversite	9853	1.5328	1.23202	.01241

Örneklem büyüklüğü 30'un üstünde olmasına rağmen yapılan Kolmogorov-Smirnov sınaması sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği sonucu bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre akademik başarıda gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Non-Parametrik Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.8: Yerleşme Şekli değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Yerleşme Şekli	N	S.O	S.T	U	z	p
ÖSS	7121	7635.26	54370684.00	29012803.000	-19.341	.000
Sınavsız İkinci Üniversite	9853	9103.43	89696141.00			
Toplam	16974					

Tablo 4.8’da görüldüğü gibi, ÖSS ve Sınavsız İkinci Üniversite hakkında faydalanarak üniversiteye yerleşen öğrencilerin yılsonunda aldıkları AGNO puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, $p < 0.05$ seviyesinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p = .000$, $U = 29012803$). Bu fark Sınavsız İkinci Üniversite lehine bir farktır.

3. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin yaş grupları arasında akademik başarıları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yaş ile akademik başarı arasındaki ilişki ANOVA testi ile incelenmiştir. Buna göre aşağıdaki test sonuç tabloları oluşmuştur.

Tablo 4.9: AGNO ve yaş grupları için istatistiki değerler.

AGNO								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
20 yaş ve altı	2128	1.2354	.96310	.02088	1.1944	1.2763	.00	3.96
21 - 30 yaş arası	8720	1.1523	1.02595	.01099	1.1307	1.1738	.00	4.00
31 - 40 yaş arası	3922	1.6009	1.23741	.01976	1.5622	1.6396	.00	4.00
41 yaş ve üstü	2204	1.8474	1.30165	.02773	1.7930	1.9018	.00	4.00
Total	16974	1.3566	1.13971	.00875	1.3395	1.3737	.00	4.00

İncelenen grupta 20 yaş ve altında 2128 kişi, 21-30 yaş arasında 8720 kişi; 31-40 yaş arasında 3922 kişi; 40 yaş ve üstünde ise 2204 kişi bulunmaktadır.

Tablo 4.10: AGNO değişkeni için homojenlik test sonuçları.

Test of Homogeneity of Variances			
AGNO			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
274.144	3	16970	.000

Tablo 4.11: AGNO ile yaş grupları arasındaki ANOVA test sonuçları.

ANOVA					
AGNO					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1160.379	3	386.793	314.262	.000
Within Groups	20886.605	16970	1.231		
Total	22046.984	16973			

Anova testi sonucuna göre ($F= 314,262$; .000) yaş grupları arasındaki akademik başarıda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Farklılıkların hangi yaş seviyesinde olduğunu test etmek amacıyla post-hoc teknikleri kullanılmıştır.

Kullanılacak Post-Hoc tekniklerine karar vermeden önce varyansların homojenliği test edilmiş yukarıda belirtildiği şekli ile yapılan Levene testinde (Levene:274,144; $p<001$) varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. Gruplararası varyansın eşit olmaması durumunda Games-Howell testi kullanılmıştır.

Yaş grupları arasında başarıyı anlamlı derecede etkileyen grupları test etmek amacıyla oluşturulan Games-Howell testlerinin sonuç tablosu aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.12: AGNO ve Yaş grupları için Games-Howell Test Sonuçları.

Multiple Comparisons							
Dependent Variable: AGNO							
	(I) Yaş Grupları	(J) Yaş Grupları	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Games-Howell	20 yaş ve altı	21 - 30 yaş arası	.08311 [*]	.02359	.002	.0225	.1437
		31 - 40 yaş arası	-.36555 [*]	.02875	.000	-.4394	-.2917
		41 yaş ve üstü	-.61202 [*]	.03471	.000	-.7012	-.5228
	21 - 30 yaş arası	20 yaş ve altı	-.08311 [*]	.02359	.002	-.1437	-.0225
		31 - 40 yaş arası	-.44866 [*]	.02261	.000	-.5068	-.3906
		41 yaş ve üstü	-.69513 [*]	.02982	.000	-.7718	-.6185
	31 - 40 yaş arası	20 yaş ve altı	.36555 [*]	.02875	.000	.2917	.4394
		21 - 30 yaş arası	.44866 [*]	.02261	.000	.3906	.5068
		41 yaş ve üstü	-.24648 [*]	.03405	.000	-.3340	-.1590
	41 yaş ve üstü	20 yaş ve altı	.61202 [*]	.03471	.000	.5228	.7012
		21 - 30 yaş arası	.69513 [*]	.02982	.000	.6185	.7718
		31 - 40 yaş arası	.24648 [*]	.03405	.000	.1590	.3340

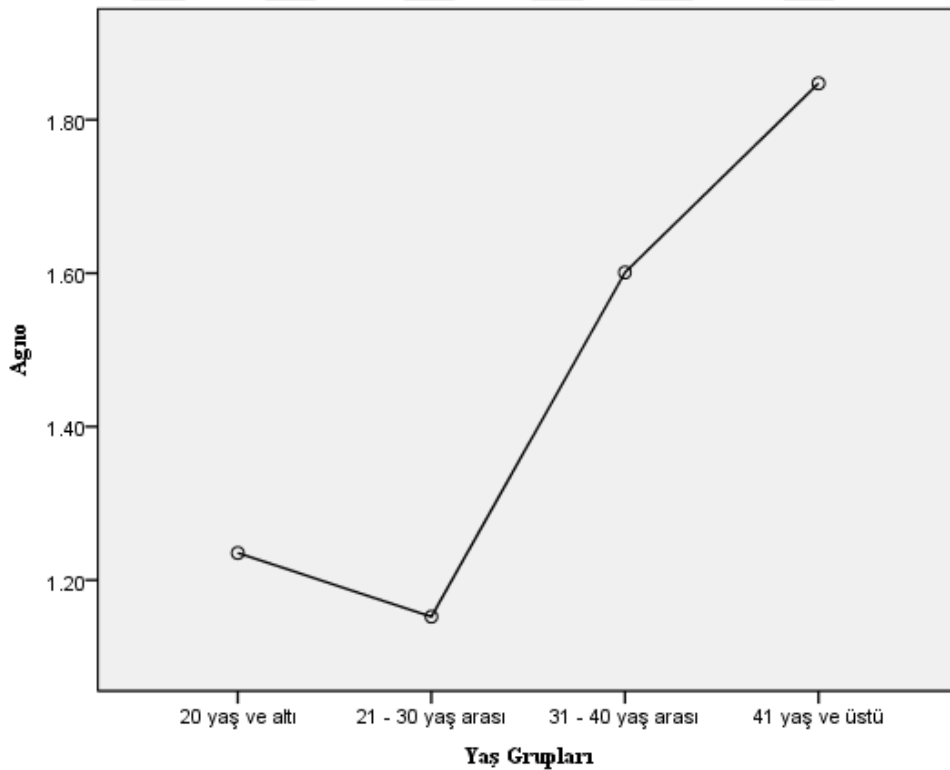
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Buna göre tüm gruplarda akademik başarı ile yaş arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm gruplarda $p < 0,05$ olduğu için grupların yaş üzerinde etkisiz olduğu

hipotezi reddedilecektir. Yaş faktörünün akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Buna göre 41 yaş ve üstü öğrenci grubunun diğer yaşlardaki alt grupların tamamından istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlı fark yarattığı; $\bar{X} = 1,847$ AGNO ortalaması ile daha başarılı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde 31-40 yaş ($\bar{X} = 1,6$) arasındaki öğrencilerin 30 yaş ve altındaki öğrenci gruplarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bunun yanında yaş ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlense de 20 yaş altındaki öğrenciler 21-30 yaş arasındaki öğrencilere göre nispeten daha başarılıdır. Bu durum, 21-30 yaş arasındaki öğrencilerin programı veya dersi bırakma oranlarının daha yüksek olması ile de ilişkili olabilir.

Genel olarak yaş akademik başarıyı etkilemektedir. Yaş arttıkça açık öğretimde ki akademik başarının da arttığı söylenebilir. Bu durum yaş gruplarına göre AGNO değerlerinin değişimini gösteren aşağıdaki grafikte de açık şekilde görülmektedir.



Şekil 4.2: Yaş gruplarına göre AGNO ortalamasının grafiği.

20 ile 30 yaş arasındaki grupta yaş ile başarı arasında ters ilişki var gibi görünse de genel eğilim incelendiğinde akademik başarı ile yaş arasında doğrusal ilişki vardır.

4. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin bahsi geçen altı lisans programında cinsiyetleri incelendiğinde 8684 öğrencinin kadın, 8290 öğrencinin ise erkek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre öğrencilerin yıl sonu Ağırlıklı Genel Not Ortalamalarının (AGNO) ortalaması da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13: AGNO ve cinsiyet için istatistiki değerler.

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AGNO	Kadın	8684	1.4452	1.15218	.01236
	Erkek	8290	1.2637	1.11907	.01229

Örneklem büyüklüğü 30'un üstünde olmasına rağmen yapılan Kolmogorov-Smirnov sınaması sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği sonucu bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre akademik başarıda gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Non-Parametrik Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.14: Cinsiyet değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	z	p
Kadın	8684	8869.32	77021178.50	32679451.500	-10.432	.000
Erkek	8290	8087.53	67045646.50			
Toplam	16974					

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi, AGNO puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, $p < 0.05$ seviyesinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p = .000$, $U = 32679451.500$). Bu fark Kadınlar lehine bir farktır.

5. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin akademik başarıları bir sonraki yıl programa devam/kayıt durumları için anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır? Devam statüsünde etkili olan diğer değişkenler nelerdir?

Açık öğretim programlarında devamlılık başlı başına bir araştırma konusu iken gözlenen durumlara göre programa yerleşen öğrencilerin özellikle ilk yıllardaki başarıları programa devam etme ve programı bitirme üzerine motivasyonlarını etkilemektedir. Buna göre 2015-2016 eğitim yılının başında bir önceki eğitim yılındaki öğrencilerin programlara devamlılık durumları incelenmiştir. Burada harç yatırmamış, kayıt sildirmiş veya dondurmuş öğrencilerin tamamı “devam etmiyor” statüsü altında değerlendirilmiş; karşılığında herhangi bir aktivitesine bakılmaksızın kayıt yenileyen öğrenciler “devam ediyor” statüsünde değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin bahsi geçen altı lisans programında devam statüleri incelendiğinde 11529 öğrencinin devam ediyor statüsünde, 5445 öğrencinin ise devam etmiyor statüsünde olduğu görülmüştür. Devam Statüsüne göre öğrencilerin yıl sonu Ağırlıklı Genel Not Ortalamalarının (AGNO) ortalaması da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.15: AGNO ve devam statüsü için istatistiki değerler.

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AGNO	Devam ediyor	11529	1.7236	1.08645	.01012
	Devam etmiyor	5445	.5795	.81302	.01102

Örneklem büyüklüğü 30’un üstünde olmasına rağmen yapılan Kolmogorov-Smirnov sınaması sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği sonucu bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre akademik başarıda gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Non-Parametrik Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.16: Devam Statüsü değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Devam Statüsü	N	S.O	S.T	U	z	p
Devam Ediyor	11529	10192.97	117514700.00	11725390.000	-66.248	.000
Devam Etmiyor	5445	4876.42	26552125.00			
Toplam	16974					

Tablo 4.16’de görüldüğü gibi, AGNO puanlarının, devam statüsü değişkenine göre anlamlı bir fark şeklinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, $p < 0.05$ seviyesinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p = .000$, $U = 11725390.000$). Bu fark Devam Ediyor lehine bir farktır.

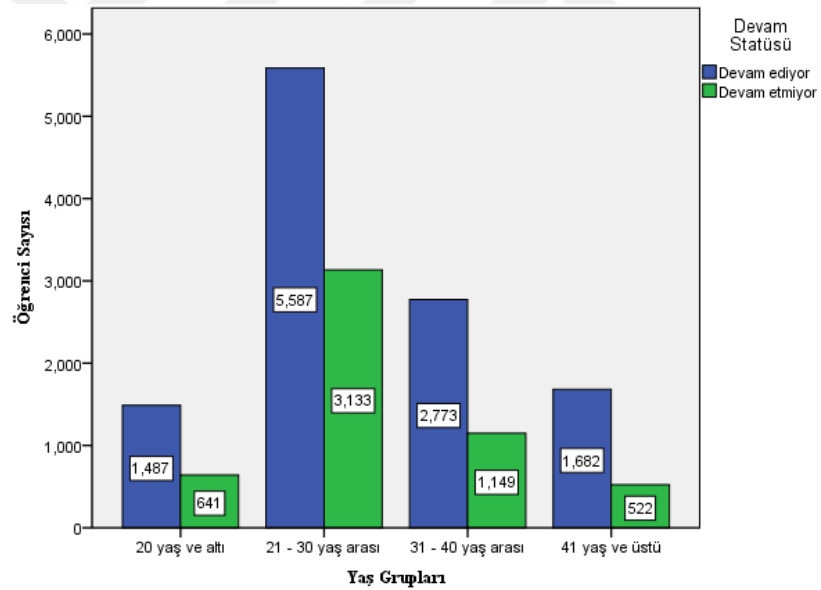
Genel olarak 11529 öğrencinin bir sonraki yıl da eğitimine devam ettiği, 5445 öğrencinin ise devamlılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin %32 sinin bir sonraki yılda devam etmediği gözlemlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların dünyadaki diğer açık öğretim üniversitelerinde de çıktığı ve bu durumun açık öğretimdeki başarı üzerine tartışılan bir vaka olduğu görülecektir.

Şüphesiz ki öğrenciler açık öğretim programlarına devamlılığını başarılarının yanında pek çok faktör etkilemektedir. Aşağıda etkili olabilecek diğer durumlar incelenmiştir.

Programlara devam durumu ile öğrencilerin yaşları arasındaki ilişki grafiği daha ayrıntılı olması amacıyla aşağıdaki yaş grubunda incelenmiştir.

Tablo 4.17: Yaş grupları ve devam statüsüne göre öğrenci sayıları.

		Devam Statüsü		Total	Devam Eden %
		Devam ediyor	Devam etmiyor		
Yaş Grupları	20 yaş ve altı	1487	641	2128	70
	21 - 30 yaş arası	5587	3133	8720	64
	31 - 40 yaş arası	2773	1149	3922	71
	41 yaş ve üstü	1682	522	2204	76
Total		11529	5445	16974	68

**Şekil 4.3:** Yaş grupları ve devam statüsüne göre öğrenci dağılımı grafiği.

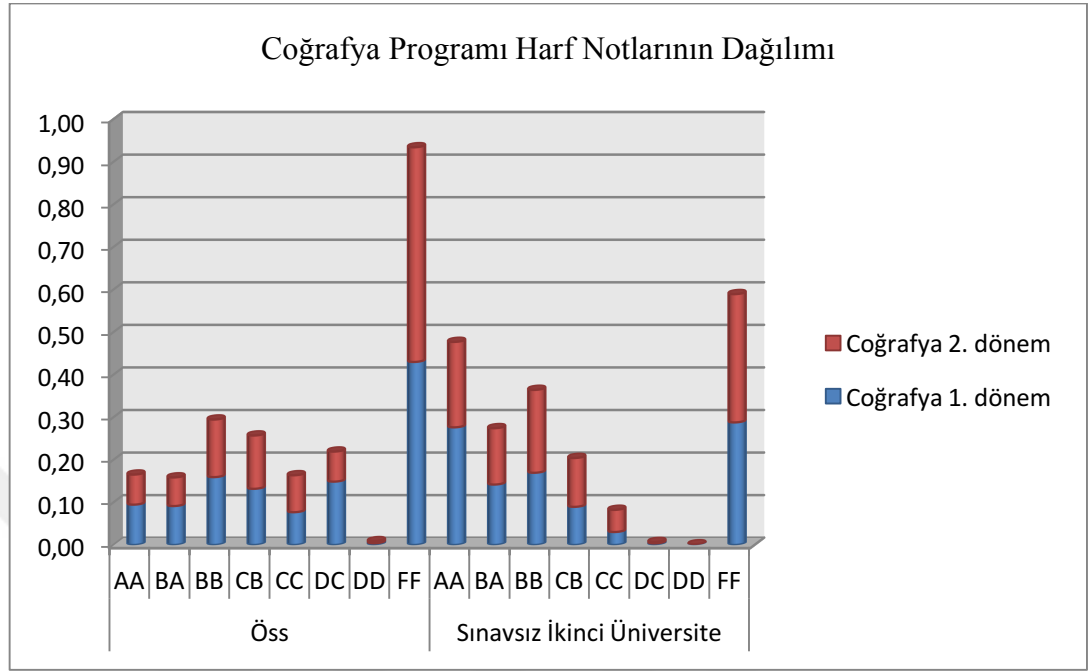
Grafik incelendiğinde programlara devam etme durumunun genel olarak yaş arttıkça azaldığı görülmektedir. Buna karşın devamlılığın tüm yaş gruplarında benzer eğilim gösterdiği söylenebilir. Devam etmeyen en büyük kitle 21-30 yaş arasındaki öğrenci grubundadır. Buna karşın oransal olarak 41 yaş ve üstündeki öğrenci grubunun devam konusunda daha kararlı olduğu söylenebilir.

6. Açık öğretim lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin güz ve bahar döneminde derslerdeki harf notu başarıları nasıldır? Dönemlere göre öğrenci başarılarında öğrencilerin programa yerleşme şekli ve yaşı etkili midir?

İlişki için aşağıdaki şekilde programlara göre harf notu yüzdelerinin dağılımı, grafiksel olarak AGNO'ların dağılımı ve programlara ait tanımlayıcı istatistik veriler incelenmiştir.



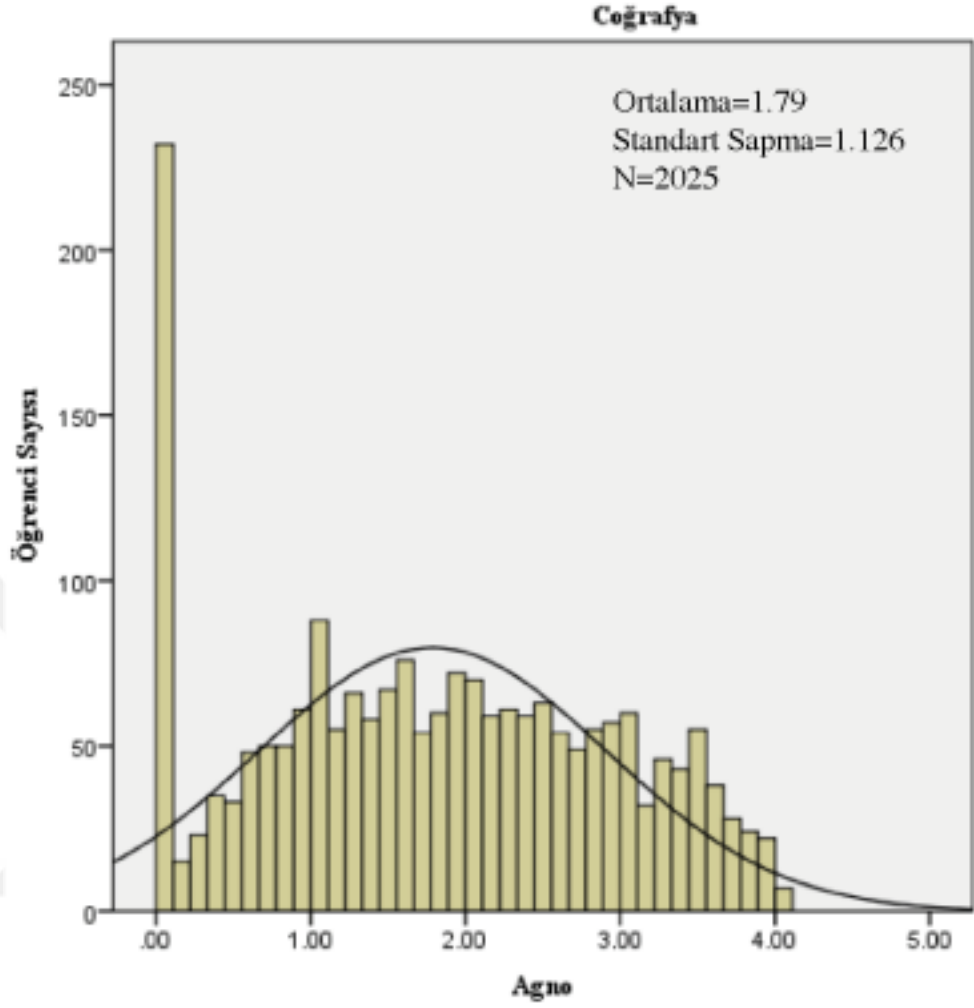
Coğrafya Programı



Şekil 4.4: Coğrafya programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.

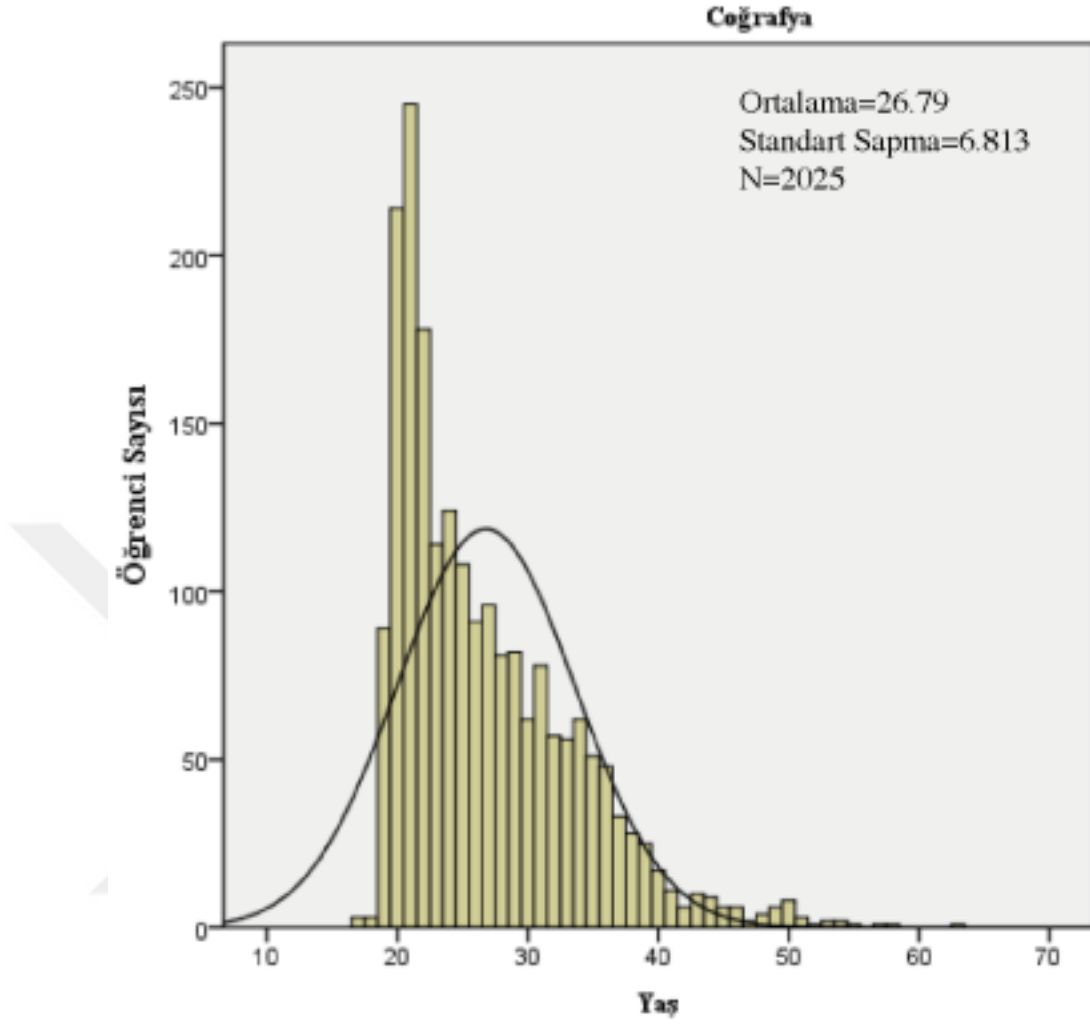
Coğrafya programında 1. Dönem ve 2. dönemde ÖSS sınavı veya Sınavsız ikinci üniversite yolu ile gelen öğrencilerin ders başarıları yüzdelерinin aritmetik ortalaması ile yukarıdaki Harf Notu Dağılımı tablosu oluşturulmuştur. Buna göre ÖSS sınavı ile gelen öğrencilerde DC notunda bir yığılma var iken Sınavsız İkinci Üniversite ile yerleşen öğrencilerde DC ve DD notlarına nerdeyse hiç rastlanmamıştır. Her iki grup öğrencide en büyük not yüzdesi her iki dönemde de FF notunda olmuştur. Burada FF notundaki yığılmanın bir sebebi de yıl boyunca herhangi bir aktivitesi bulunmayan; muhtemel programa devam etmeyecek öğrenci gruplarının derslerinin de FF olarak gözükmesidir.

ÖSS yolu ile gelen öğrencilerin not dağılımı normal dağılıma yakın iken, Sınavsız ikinci üniversite ile gelen öğrencilerin arasında çok başarılı (AA ve BA notları) ve çok başarısız (FF) öğrencilerde yığılma olduğu görülmektedir.



Şekil 4.5: Coğrafya programında AGNO dağılım grafiği.

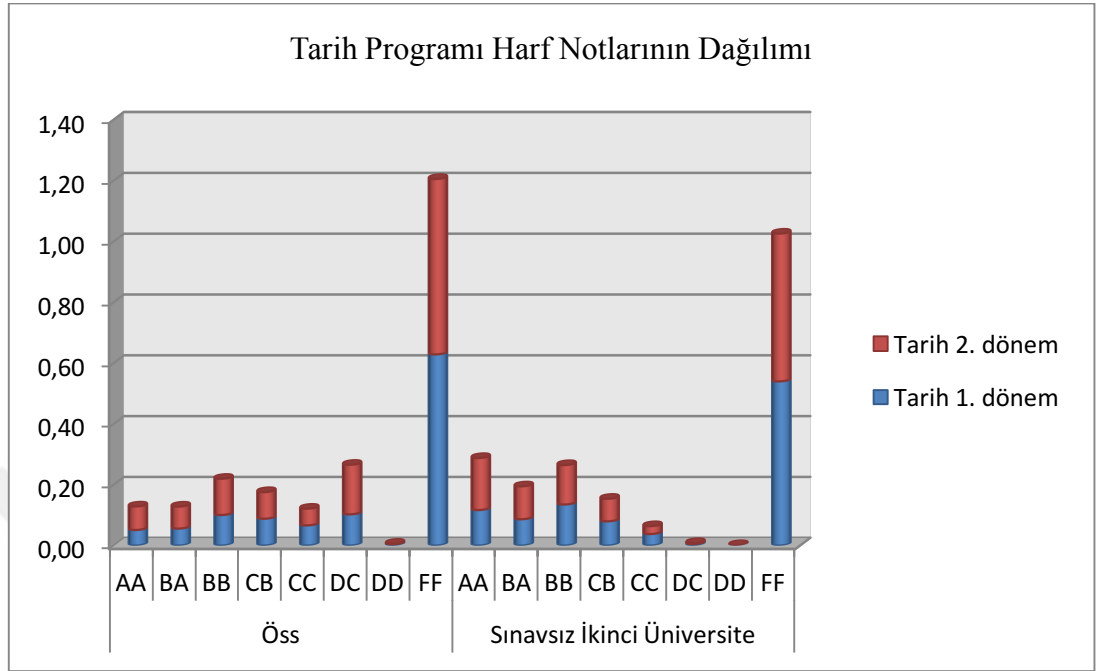
Coğrafya programındaki öğrencilerin AGNO'larının ortalaması 1,79'dur. Bu ortalama ile Coğrafya incelen 6 lisans programı arasında en başarılı öğrenci grubuna sahiptir.



Şekil 4.6: Coğrafya programında yaş dağılım grafiği.

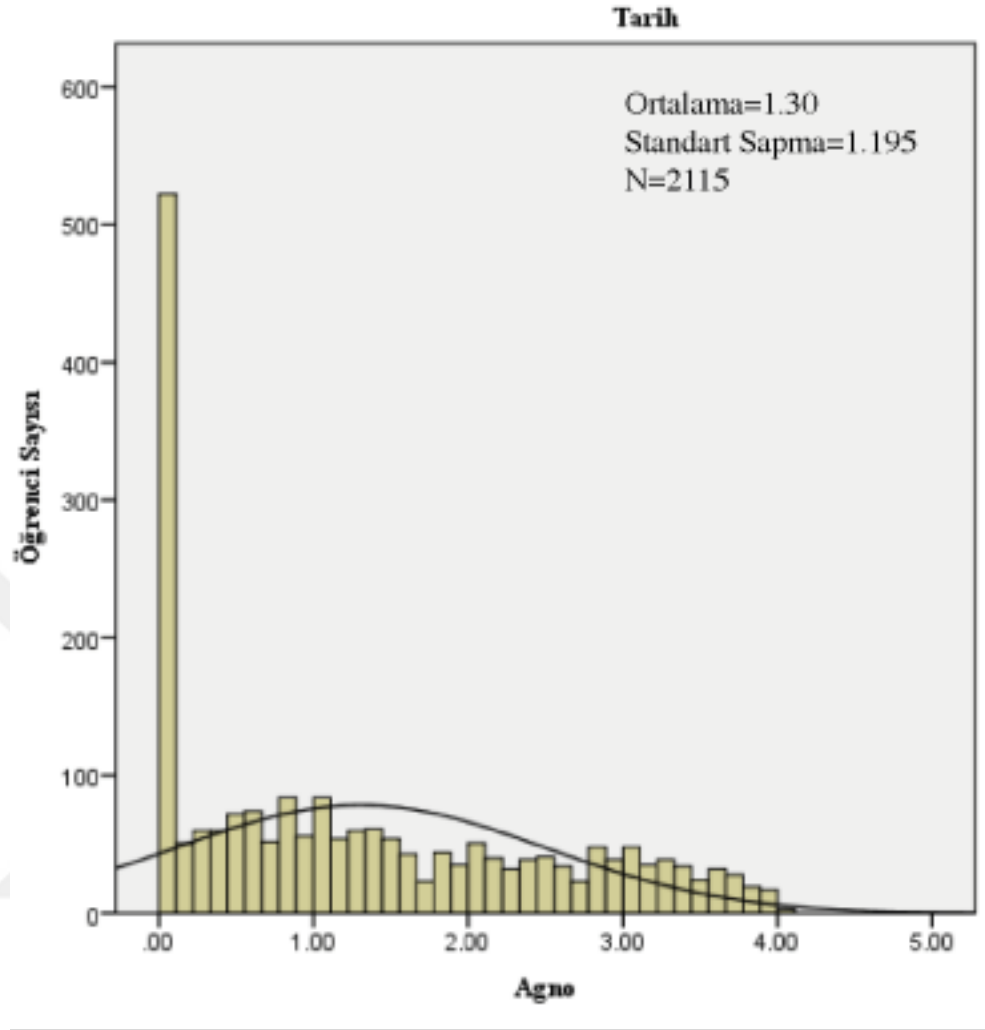
Coğrafya programındaki öğrencilerin yaş ortalaması 26,79 ile genel ortalamanın altındadır.

Tarih Programı



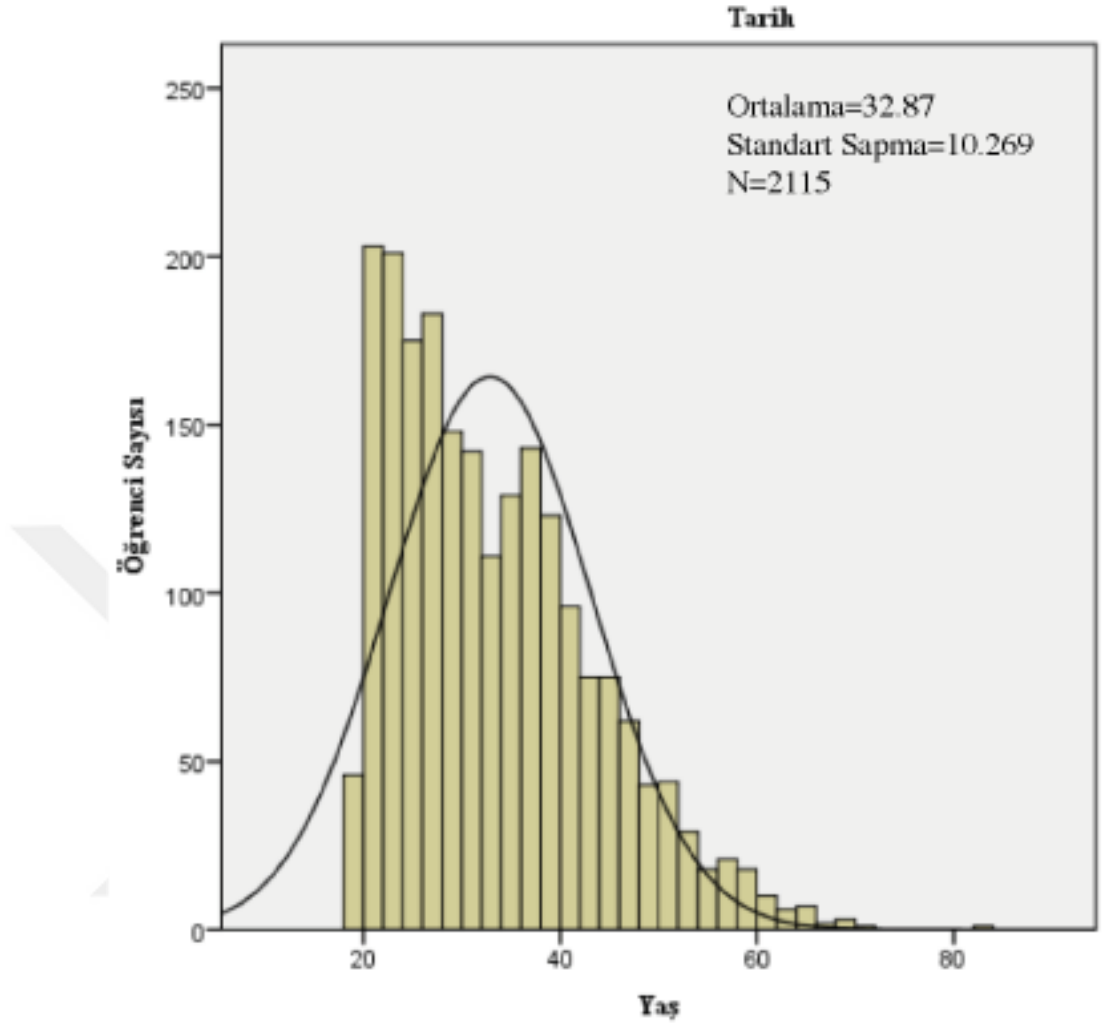
Şekil 4.7: Tarih programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.

Tarih programı öğrencilerinin harf notu dağılımlarının ortalama yüzdesinin öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekilleri dikkate alınarak yukarıdaki şekilde grafik oluşturulmuştur. Buna göre aynı bilim grubunda olduğu için coğrafya programı ile kıyasen tarih programında ÖSS sınavı ile gelen öğrenciler ile Sınavsız İkinci Üniversite kapsamında gelen öğrenciler arasında harf notlarının dağılımı açısından pek bir fark görülmemektedir. Her iki grup öğrencinin de FF notlarının çok yüksek olduğu, buna mukabil Sınavsız ikinci üniversite kapsamında gelen öğrencilerde ÖSS ile gelenlere karşın AA notlarının daha fazla alındığı bulunmuştur. Yine DD notuna her iki grupta da rastlanmaz iken ÖSS ile gelen öğrencilerin DC notundaki fazlalığı dikkate çekmektedir.



Şekil 4.8: Tarih programında AGNO dağılım grafiği.

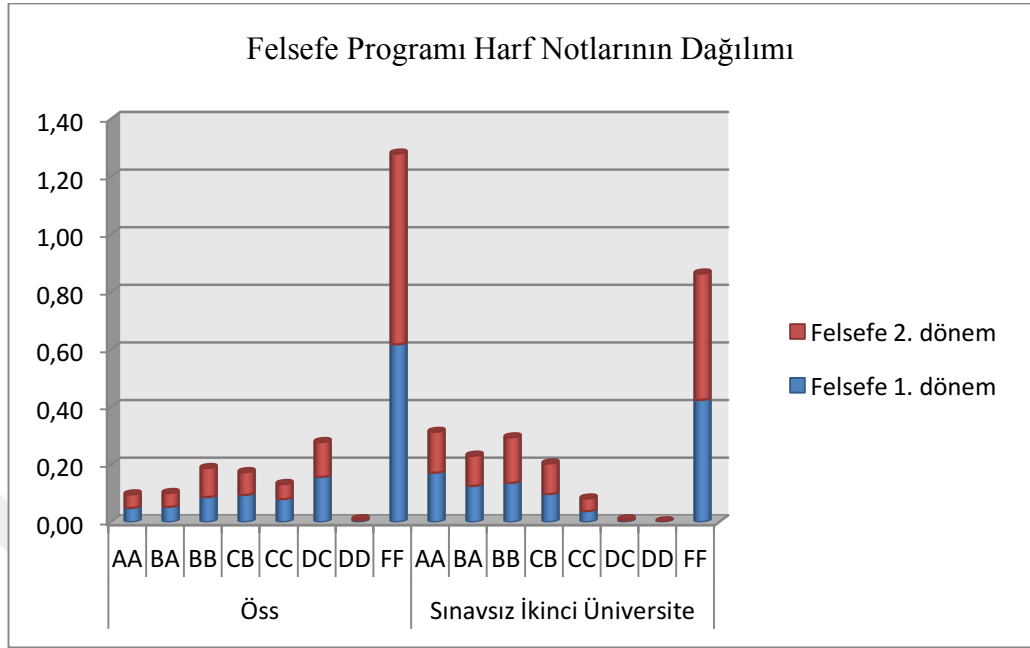
Tarih programı öğrencilerin her iki dönemine ait yıl sonu başarı puanlarının ortalaması 1.30 dur.



Şekil 4.9: Tarih programında yaş dağılım grafiği.

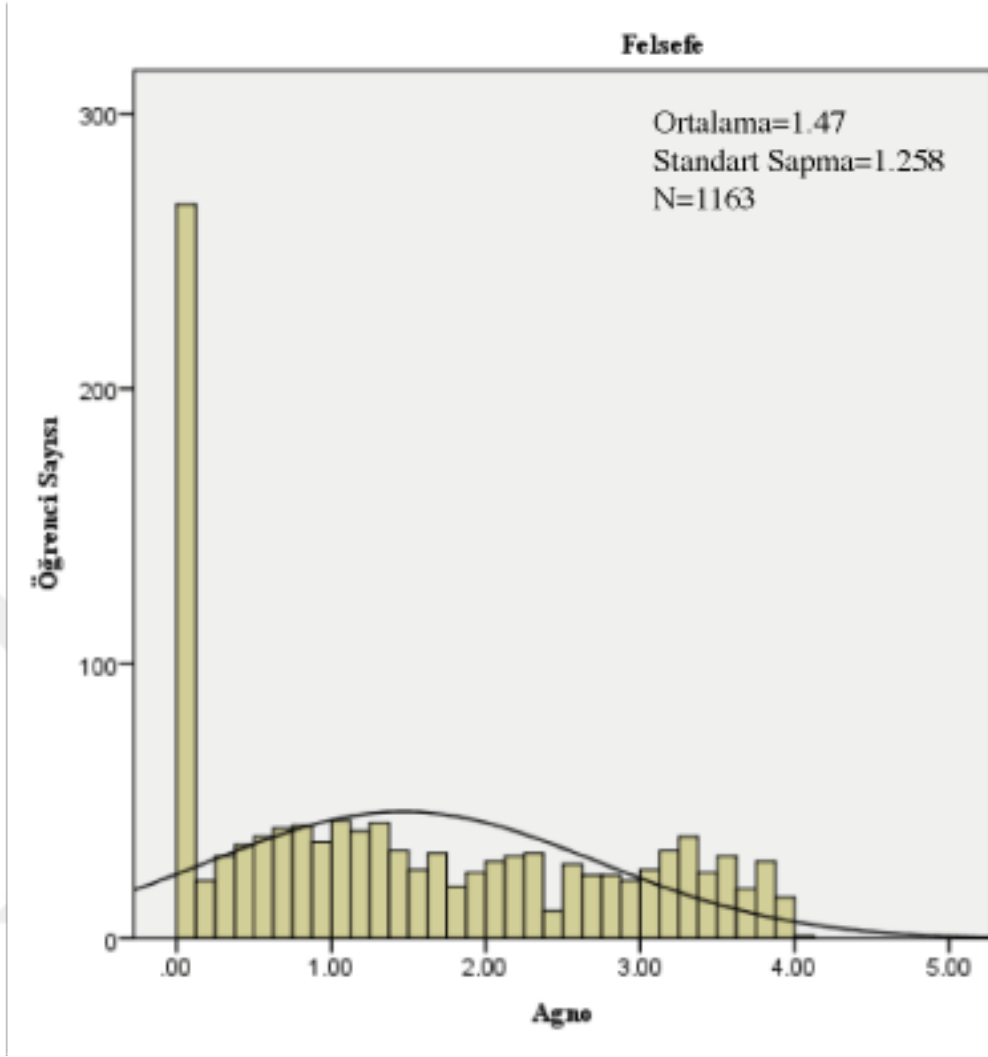
Tarih programındaki öğrencilerin yaş ortalaması 32,87 ile genel ortalamanın üstündedir.

Felsefe Programı



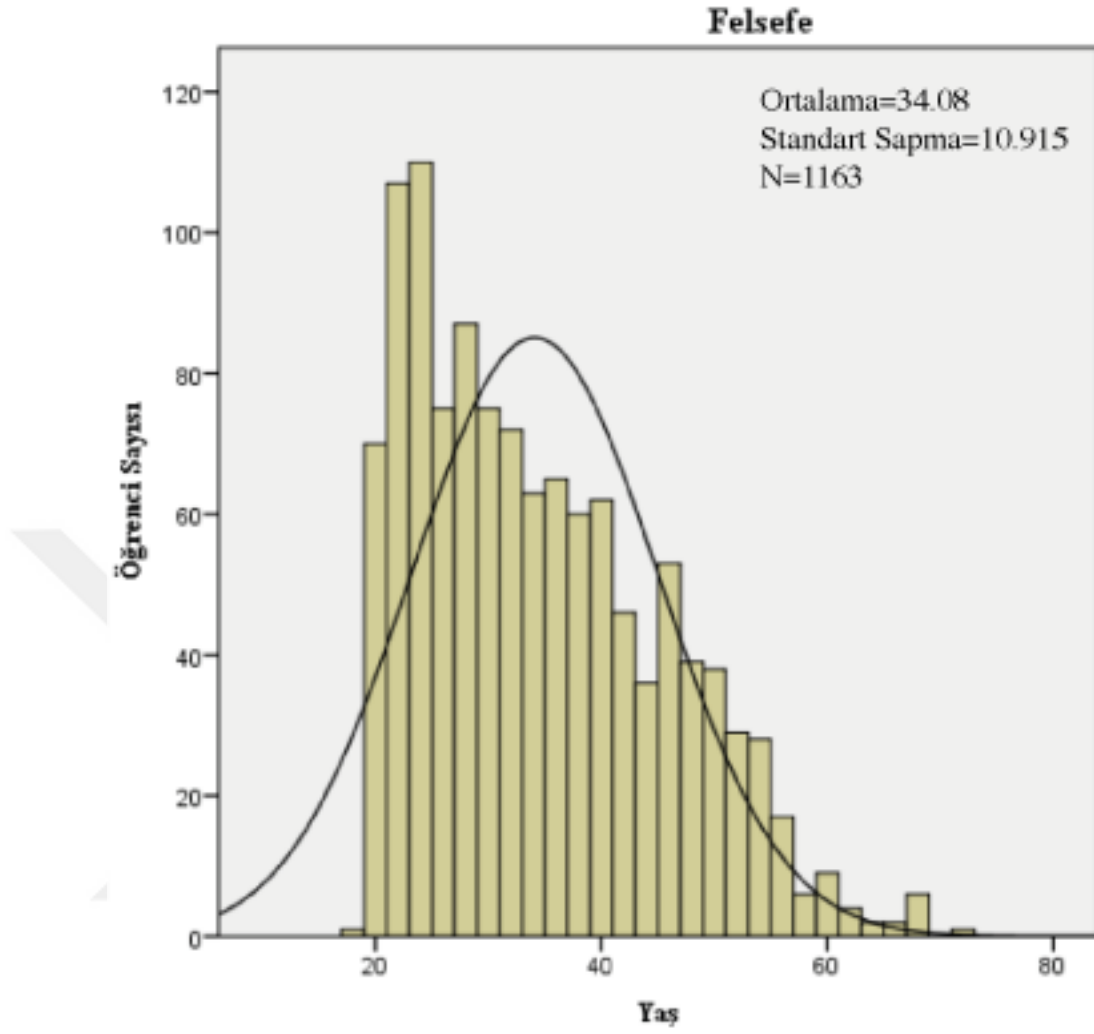
Şekil 4.10: Felsefe programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.

ÖSS ile gelen öğrenciler ile Sınavsız ikinci üniversite ile gelen öğrencilerin her iki dönemdeki harf notu dağılımlarının yığın grafiği incelendiğinde ÖSS ile gelen öğrencilerin FF notunda açık ara diğer gruba göre fazlalığı görülmektedir. Benzer şekilde ÖSS ile gelen öğrencilerin harf notu grafiği sağa çarpık (başarısızlık daha yüksek) iken; Sınavsız İkinci Üniversite kapsamında gelen öğrencilerin harf notu dağılımı sola çarpıktır. Burada daha başarılı öğrencilerin Sınavsız İkinci üniversite kapsamında gelenler arasında olduğu söylenebilir. Yukarıda incelenen Tarih ve Coğrafya programlarındaki Harf notu dağılımları ile bu programdaki dağılımlar benzerlik gösterse de genel olarak her iki dönemde de Felsefe program başarısının daha düşük olduğu söylenebilir.



Şekil 4.11: Felsefe programında AGNO dağılım grafiği.

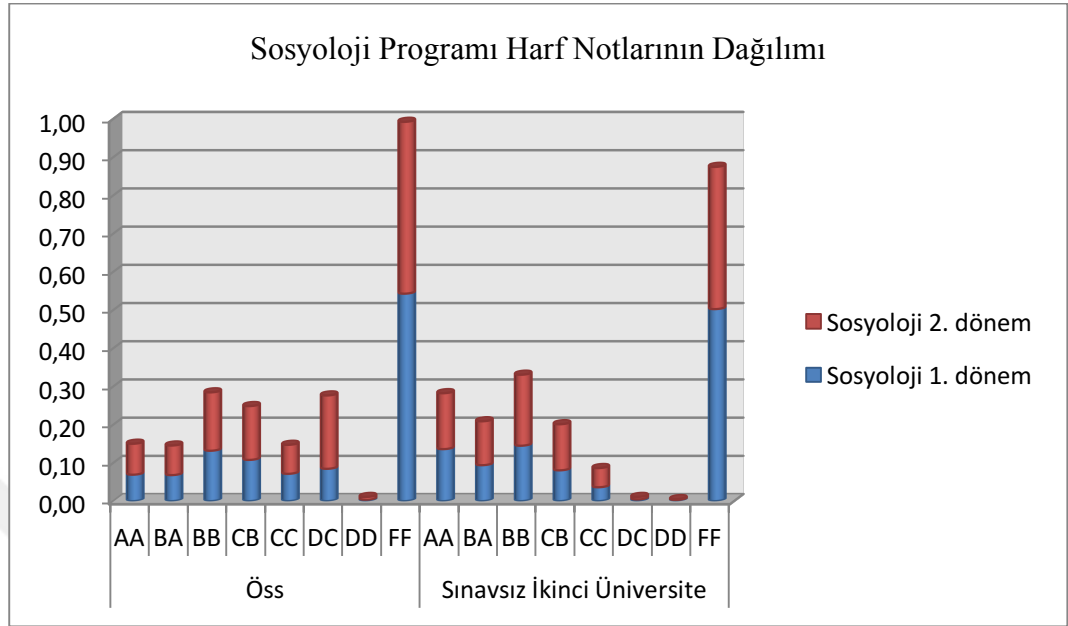
Felsefe programı öğrencilerin yılsonu başarı ortalamaları 1,47 ile genel ortalamaya yakındır.



Şekil 4.12: Felsefe programında yaş dağılım grafiği.

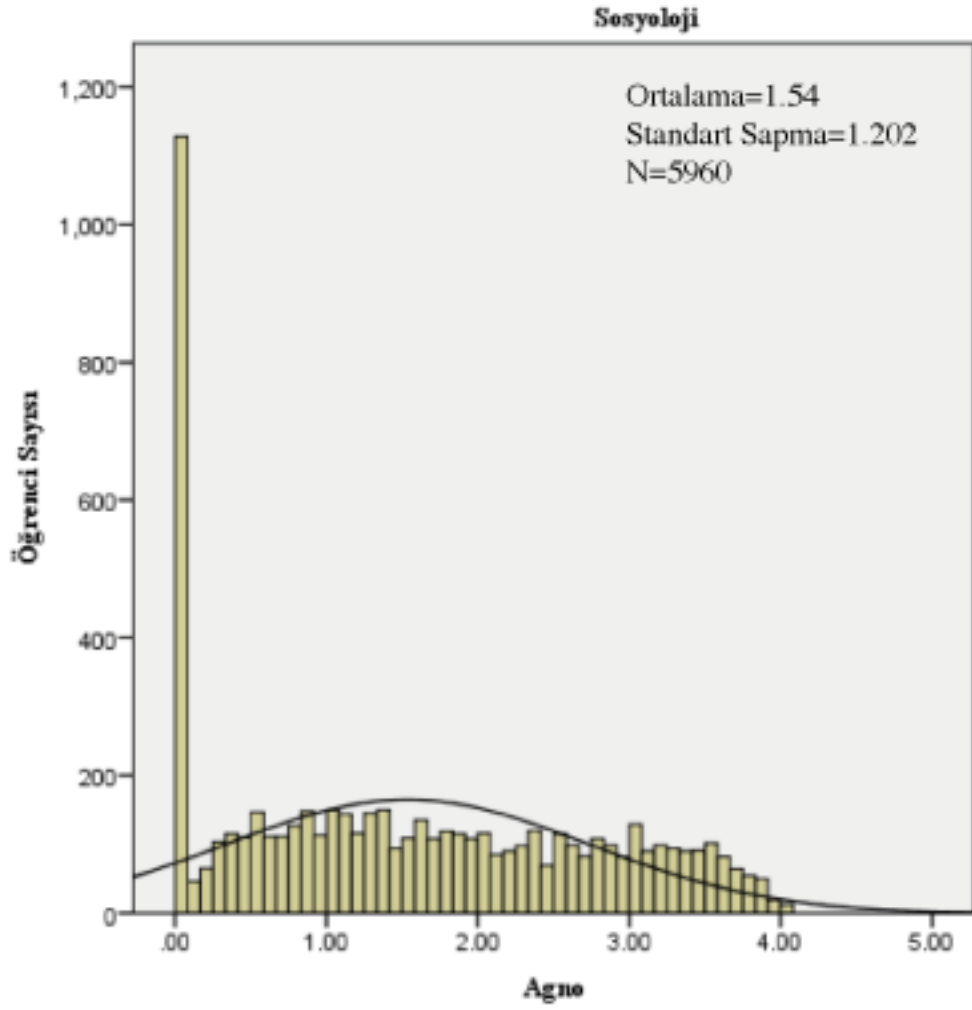
Felsefe programındaki öğrenci kitlesinin yaş ortalaması 34,08'dir. Bu kitle incelen örneklemdaki en yaşlı gruptur.

Sosyoloji Programı



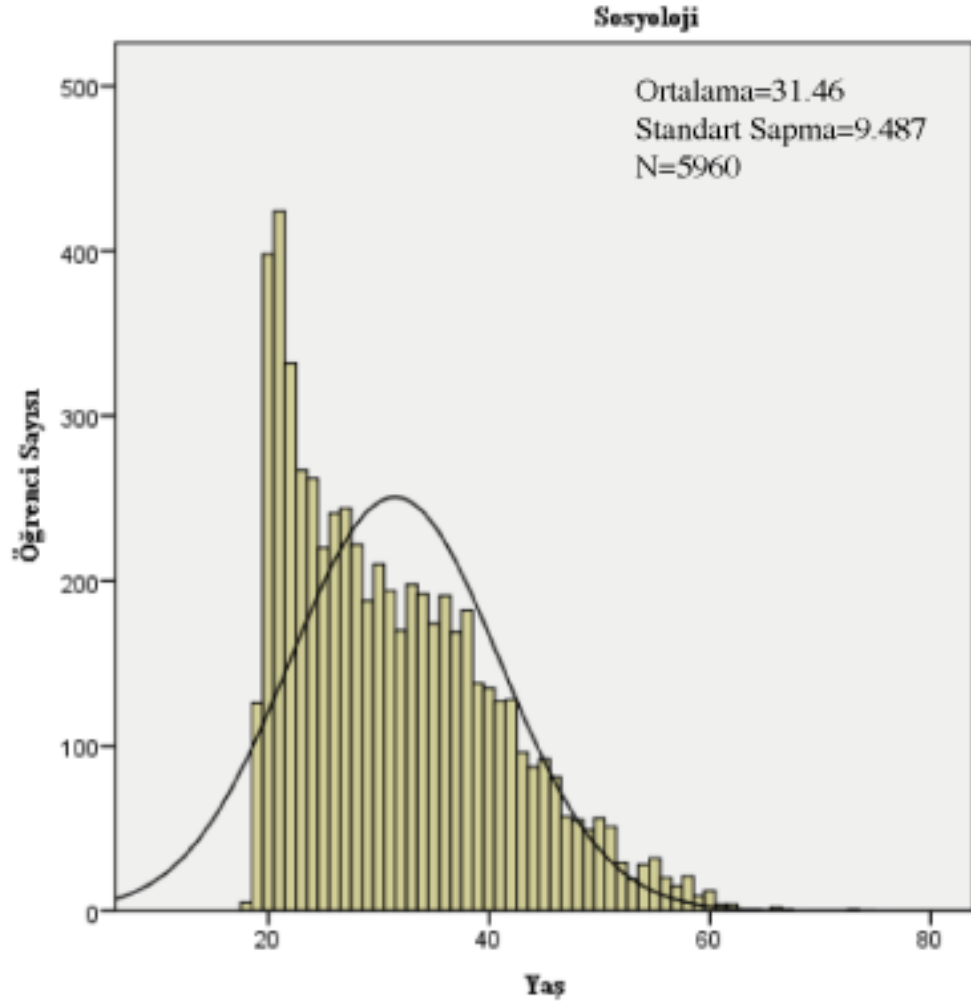
Şekil 4.13: Sosyoloji programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.

Sınavsız ikinci üniversite kapsamında Sosyoloji programına yerleşen öğrencilerin programı bırakma oranları (hiç bir aktivite göstermeyip harf notu FF düşenler) dikkate alınmaz ise bu grup öğrencilerin Sosyoloji programında diğer tüm programlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca bariz şekilde sınavsız ikinci üniversite yolu ile programa yerleşen öğrencilerin harf notu dağılım grafiği sola çarpıktır. Öğrencilerin Notları genel olarak AA ile CC arasında -başarı notları- yığılmıştır. Bu grupta neredeyse DD ve D harf notu alan öğrenci hiç görülmektedir. Bu an karşın ÖSS sınavı ile gelen öğrencilerin harf notu yüzdeliklerinin dağılımında DC notu ile şartlı geçen ciddi bir grup öğrenci mevcuttur.



Şekil 4.14: Sosyoloji programında AGNO dağılım grafiği.

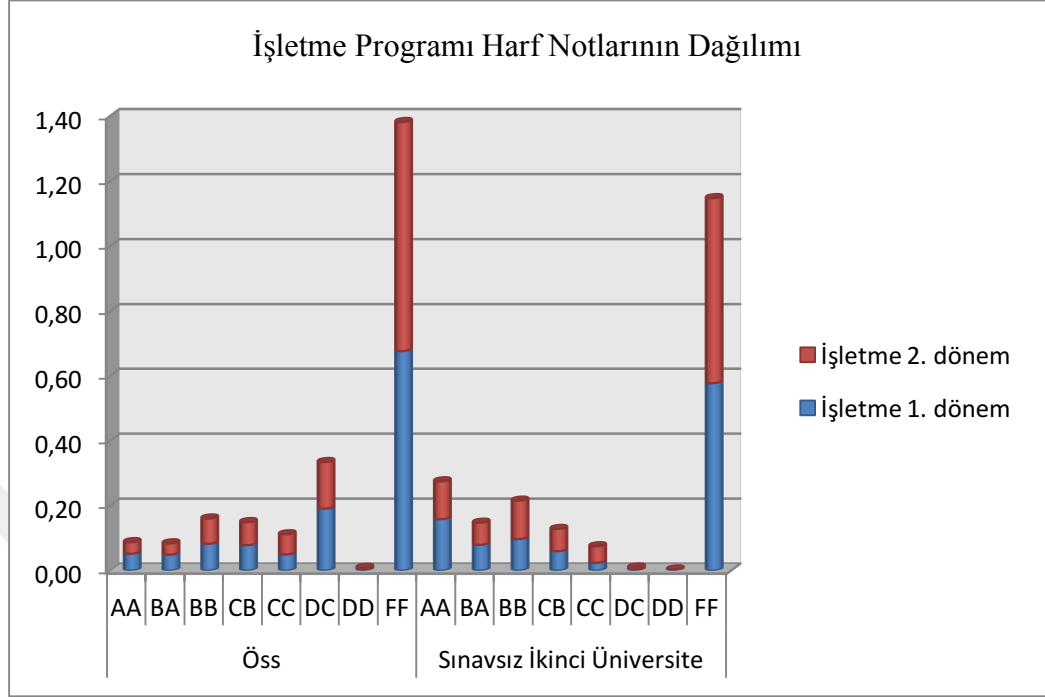
Sosyoloji programı incelenen kitle arasında en büyük paya sahip programdır. Programdaki başarı ortalaması 1,54 ile genel ortalamanın biraz üzerindedir.



Şekil 4.15: Sosyoloji programında yaş dağılım grafiği.

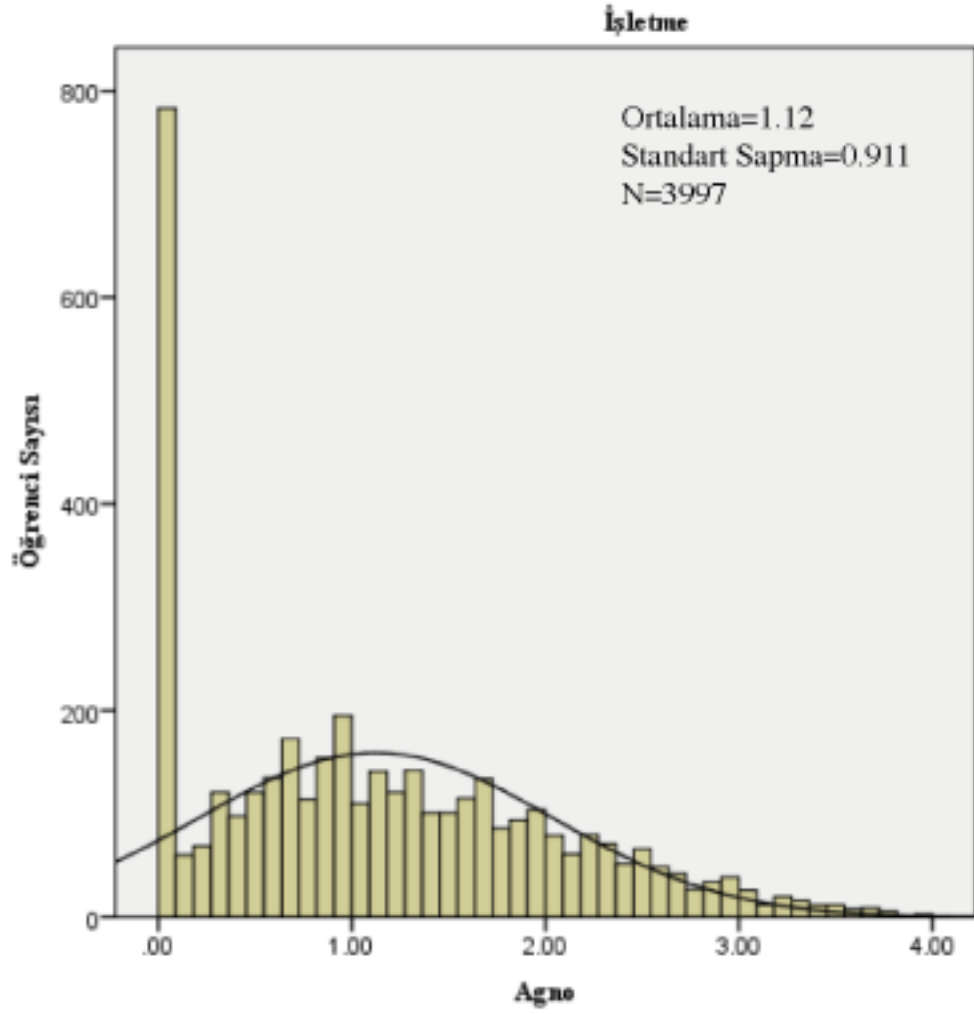
Sosyoloji programı yaş ortalaması 31,46'dır. Genel yaş ortalamasını en fazla bu grubun etkilediği düşünülmektedir.

İşletme Programı



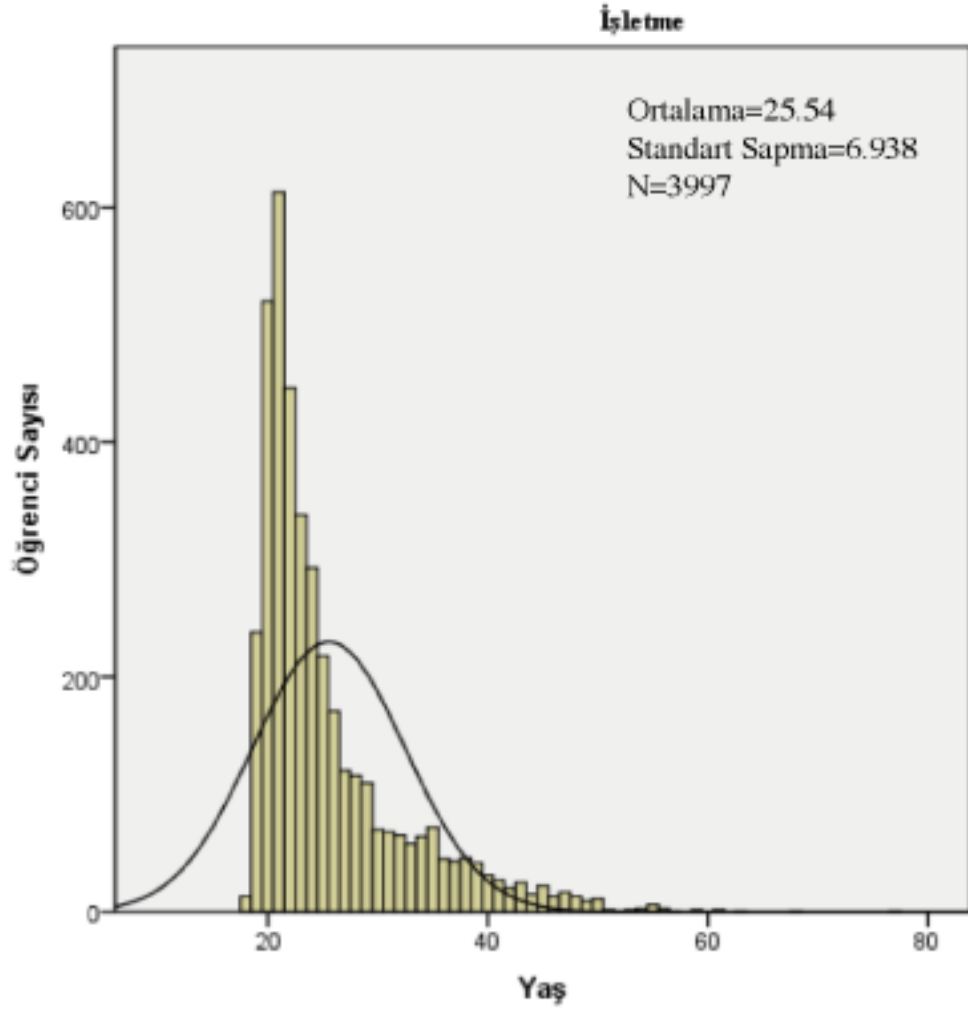
Şekil 4.16: İşletme programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.

İşletme programı incelendiğinde özellikle ÖSS yolu ilen gelen öğrencilerin harf notu dağılımlarının sağa çarpık olduğu; bu grupta hem ders bırakma veya program bırakma (FF harf notu) oranının hem de dersleri şartlı geçme oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu karşın başarılı öğrenci yüzdesi (AA ve BA harf notları) her iki dönemde de ÖSS grubunda düşük kalmıştır. İşletme programındaki harf notu başarısında 1. İle 2. Dönem arasında anlamlı bir fark görülememektedir. Sınavsız İkinci üniversite kapsamında gelen öğrencilerin FF notlarının da çok yüksek olmasına karşın bu not göz ardı edilerek grafik incelendiğinde başarının sola yatık grafikte daha fazla olduğu; görünür şekilde AA harf notlarının bu grupta ÖSS ile yerleşenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.



Şekil 4.17: İşletme programında AGNO dağılım grafiği.

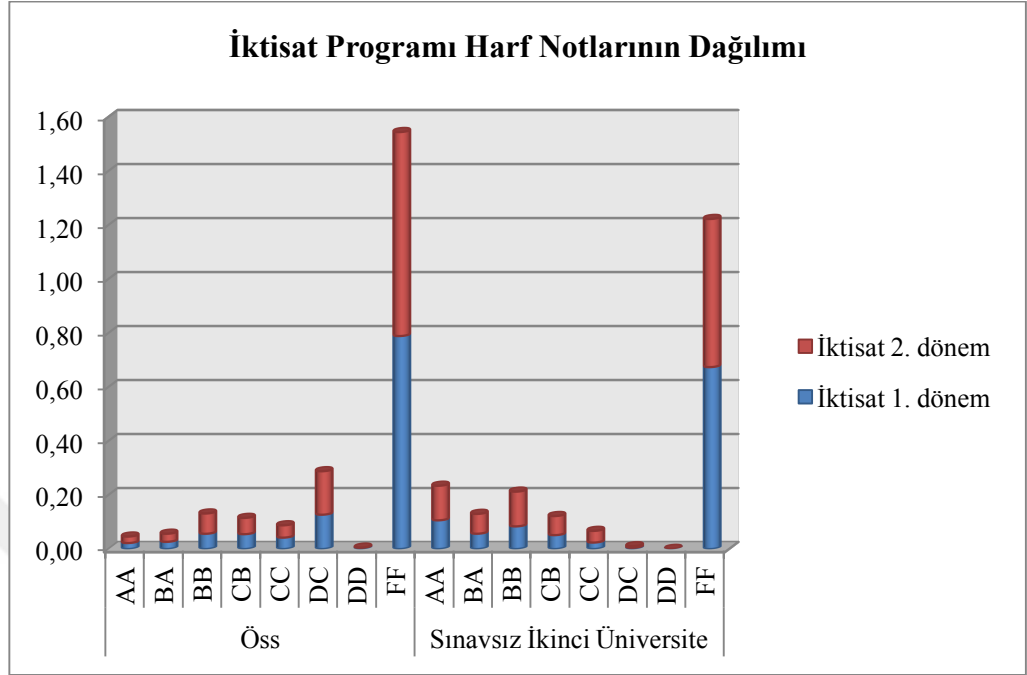
İşletme programı başarı ortalaması 1,12 ile genel ortalamanın altındadır. Programın niteliğinin de bu ortalamanın düşüklüğü üzerinde etki olduğu düşünülmektedir.



Şekil 4.18: İşletme programında yaş dağılım grafiği.

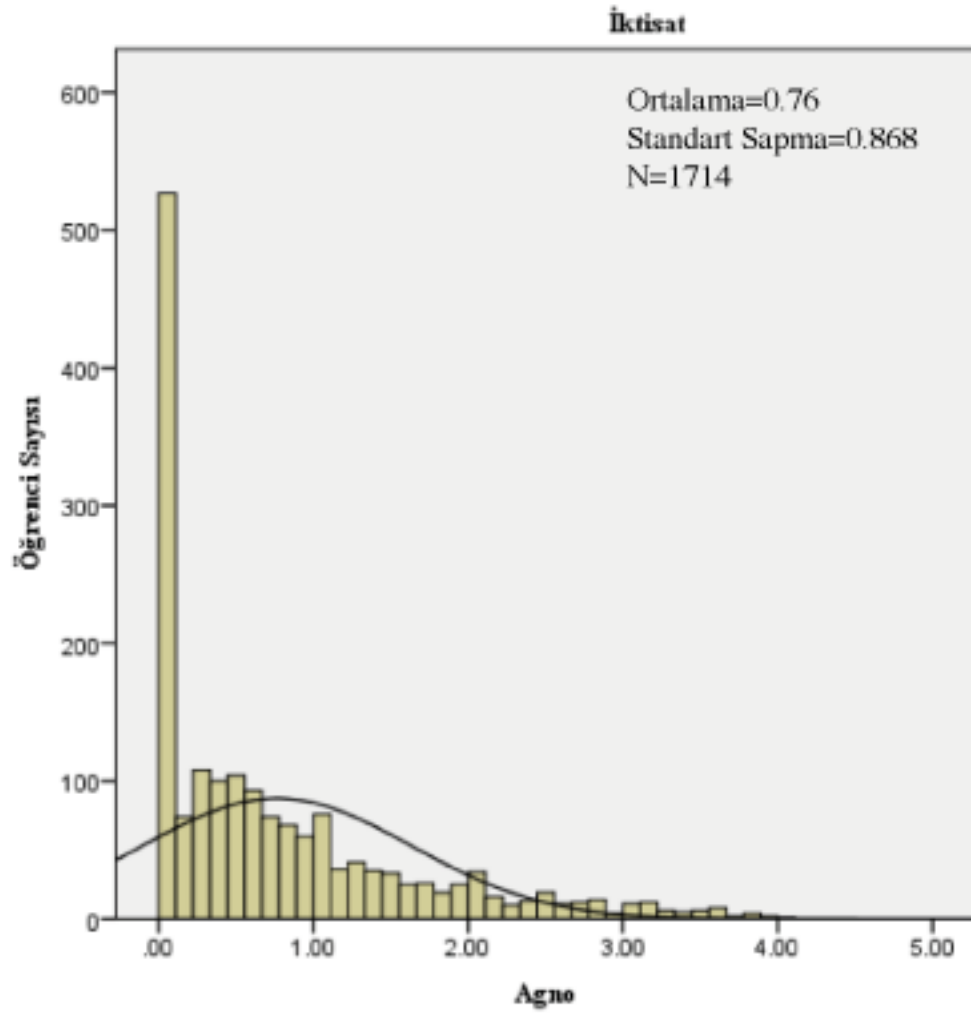
İşletme programı en genç öğrenci kitlesine sahip programdır. Programdaki yaş ortalaması 25,54 ile genel ortalamanın oldukça altındadır.

İktisat Programı



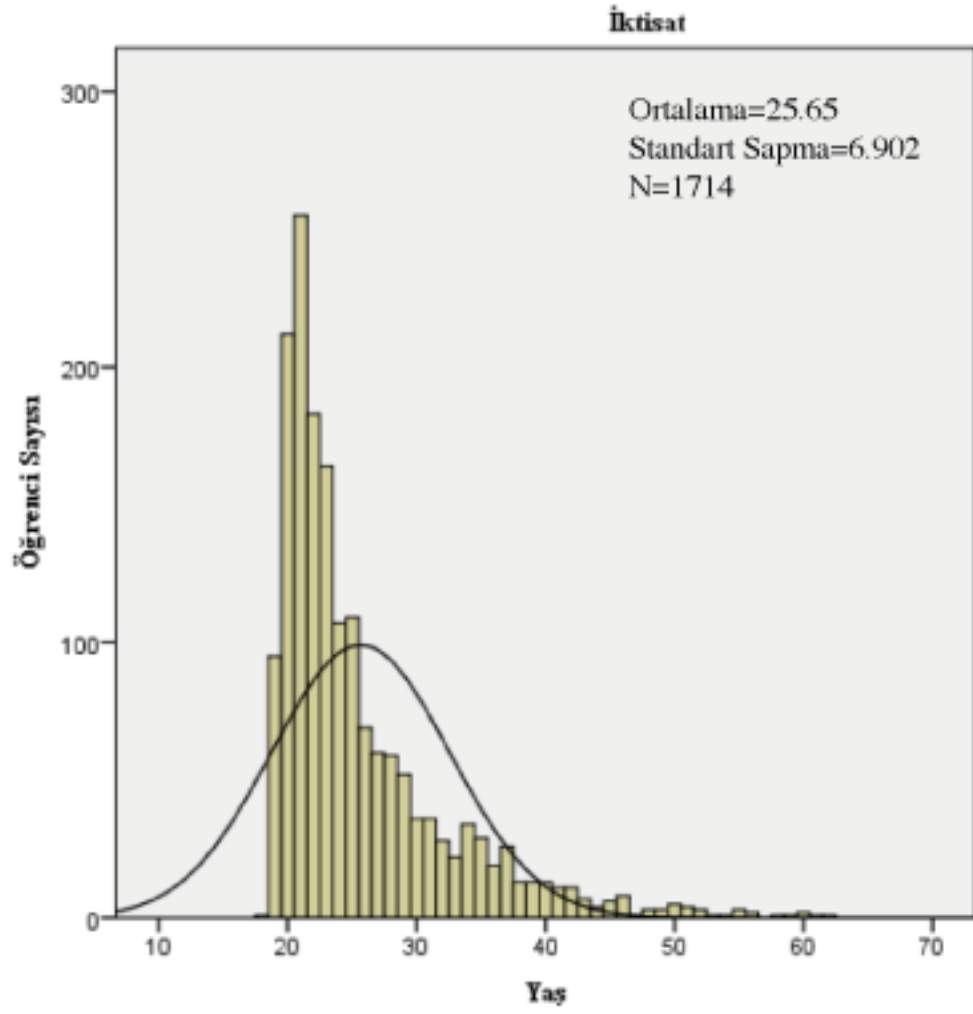
Şekil 4.19: İktisat programında harf notlarının yerleşme şekillerine göre dağılımı.

İncelenen 6 lisans programı arasında harf notu dağılımlarına ve genel not ortalamasına göre en başarısız öğrenci grubunun İktisat programında yer aldığı görülmektedir. İktisat programında ÖSS sınavı ile gelen öğrencilerin harf notu dağılımları sola çarpık (başarısız öğrenci) Sınavsız ikinci Üniversite ile gelenlerin harf notu dağılım grafiği sağa çarpık; nispeten diğer gruba göre daha başarılı öğrencilerden oluşmaktadır. FF notlarının da fazlalığı programı bırakma veya herhangi bir aktivitede bulunmama oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak bu programdaki öğrenciler birinci dönemde ikinci döneme göre daha başarısızdır. İkinci dönemde AA, BA, BB notlarında artış var iken tersine DC ve altındaki notlar azalmıştır. Bu durumda başarısız öğrencilerin programı terk etme eğilimlerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.



Şekil 4.20: İktisat programında AGNO dağılım grafiği.

İktisat programı öğrencilerinin yılsonu başarı notu ortalaması 0,76'dır. Genel not ortalamasını oldukça altındadır.



Şekil 4.21: İktisat programında yaş dağılım grafiği.

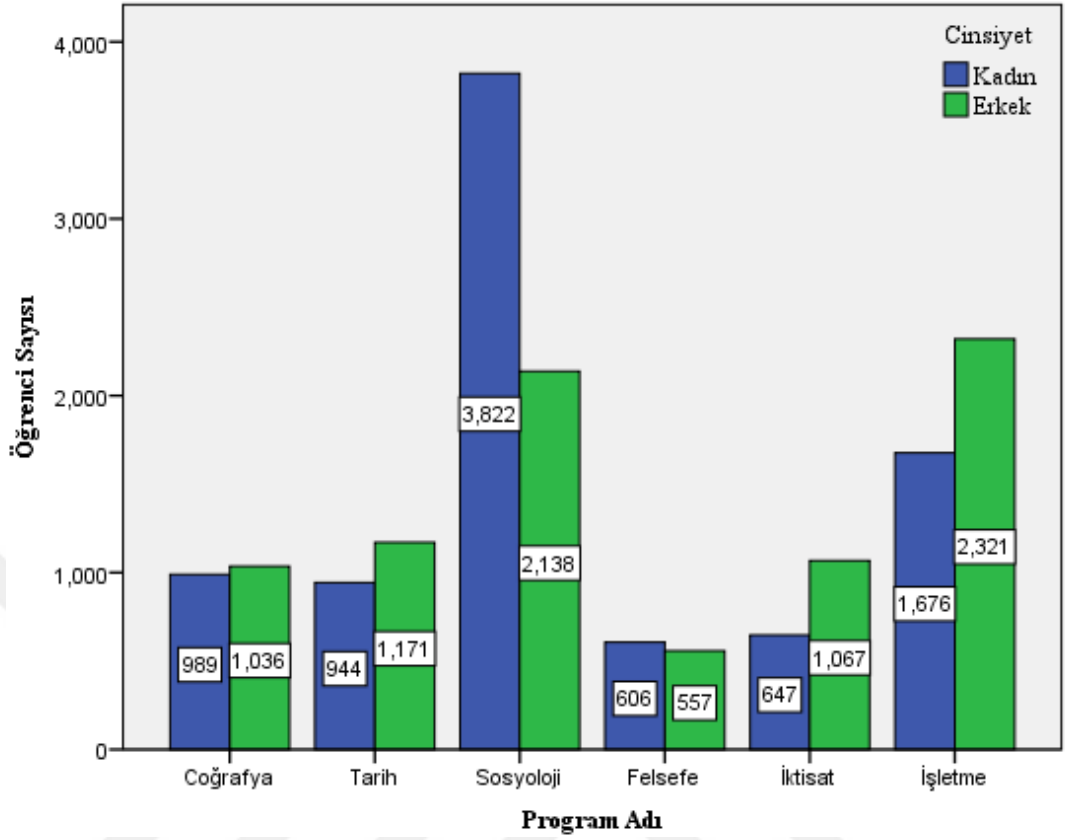
İktisat programı öğrencileri 25,65 yaş ortalaması ile en genç öğrenci kitlesindendir.

7. Cinsiyet, Yaş, Yerleşme Şekli ve Devam Durumunun programlara göre detaylı analizi

a. Programlara göre cinsiyetin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Programlarda cinsiyet göre öğrenci sayısı dağılımı.

Program Adı		Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Coğrafya	Kadın	989	48.8	48.8
	Erkek	1036	51.2	100.0
	Toplam	2025	100.0	
Tarih	Kadın	944	44.6	44.6
	Erkek	1171	55.4	100.0
	Toplam	2115	100.0	
Sosyoloji	Kadın	3822	64.1	64.1
	Erkek	2138	35.9	100.0
	Toplam	5960	100.0	
Felsefe	Kadın	606	52.1	52.1
	Erkek	557	47.9	100.0
	Toplam	1163	100.0	
İktisat	Kadın	647	37.7	37.7
	Erkek	1067	62.3	100.0
	Toplam	1714	100.0	
İşletme	Kadın	1676	41.9	41.9
	Erkek	2321	58.1	100.0
	Toplam	3997	100.0	



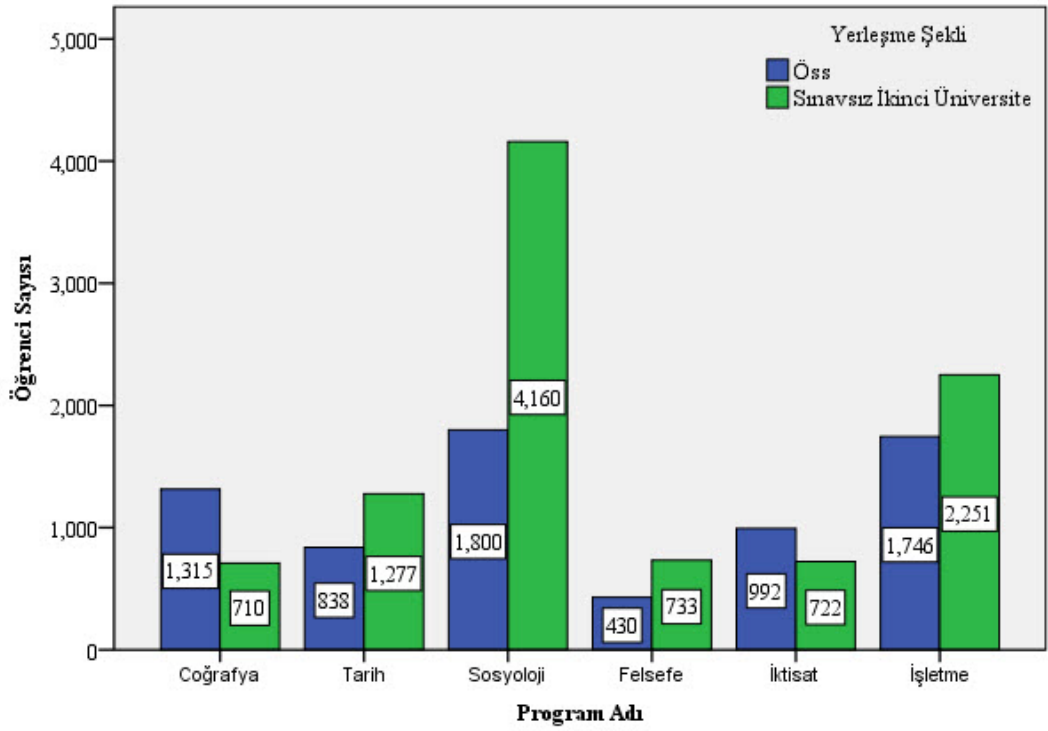
Şekil 4.22: Programlarda öğrenci sayısının cinsiyete göre dağılımı grafiği.

Buna göre kadınlar en fazla Sosyoloji programını tercih etmektedir. Sosyoloji programında Kadınların sayısı erkeklere oranla oldukça fazladır. Erkeklerin ise İktisat ve İşletme programlarında kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Coğrafya, Felsefe ve Tarih Programlarında ise kadın ve erkek oranları birbirine yakındır.

b. Programlardaki öğrencilerin yerleşme şekilleri ile ilgili dağılımı aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4.19: Programlarda yerleşme şekillerine göre öğrenci sayı dağılımı.

Program Adı		Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Coğrafya	ÖSS	1315	64.9	64.9
	Sınavsız İkinci Üniversite	710	35.1	100.0
	Toplam	2025	100.0	
Tarih	ÖSS	838	39.6	39.6
	Sınavsız İkinci Üniversite	1277	60.4	100.0
	Toplam	2115	100.0	
Sosyoloji	ÖSS	1800	30.2	30.2
	Sınavsız İkinci Üniversite	4160	69.8	100.0
	Toplam	5960	100.0	
Felsefe	ÖSS	430	37.0	37.0
	Sınavsız İkinci Üniversite	733	63.0	100.0
	Toplam	1163	100.0	
İktisat	ÖSS	992	57.9	57.9
	Sınavsız İkinci Üniversite	722	42.1	100.0
	Toplam	1714	100.0	
İşletme	ÖSS	1746	43.7	43.7
	Sınavsız İkinci Üniversite	2251	56.3	100.0
	Toplam	3997	100.0	



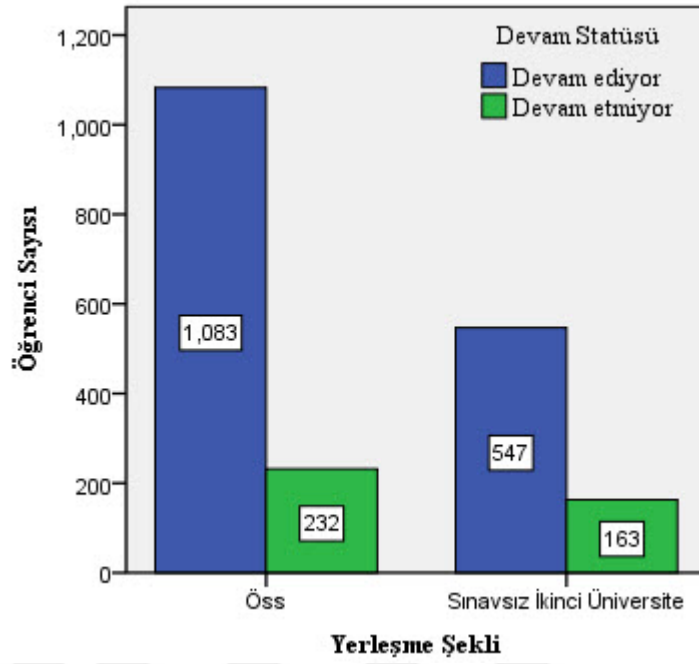
Şekil 4.23: Programlarda öğrenci sayısının yerleşme şekline göre dağılımı grafiği.

Coğrafya programına yerleşen öğrenciler büyük oranda ÖSYM'nin sınavı ile gelirken Sosyoloji programındaki öğrenciler tam tersi daha fazla İkinci Üniversite yolu ile programa yerleşmişlerdir. Genel olarak Grafik incelendiğinde İşletme, Sosyoloji, Tarih ve Felsefe Programlarında Sınavsız İkinci Üniversite yolu ile gelen öğrenciler daha fazla iken; Coğrafya ve İktisat programlarındaki öğrenciler daha çok sınav ile yerleşmiştir.

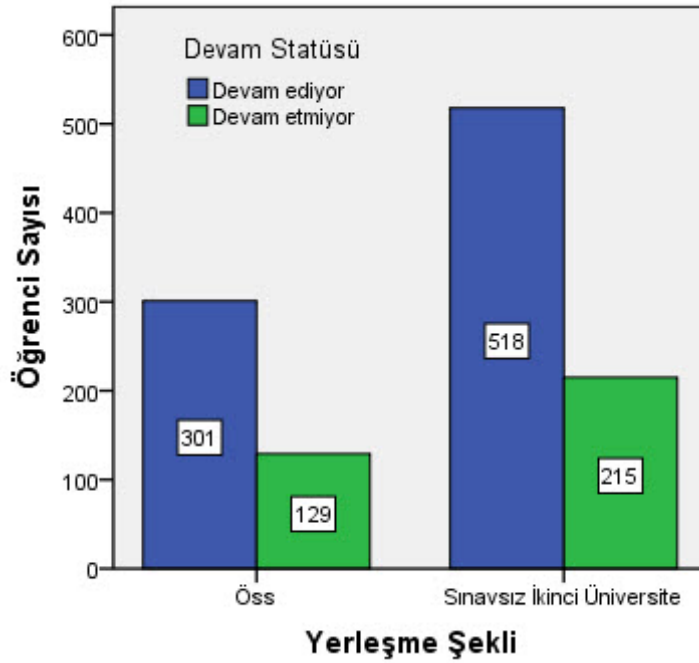
c. 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibari ile programlardaki öğrencilerin devam durumları ve programa yerleşme şekilleri ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 4.20: Programlarda yerleşme şekli ve devam statüsüne göre öğrenci sayıları.

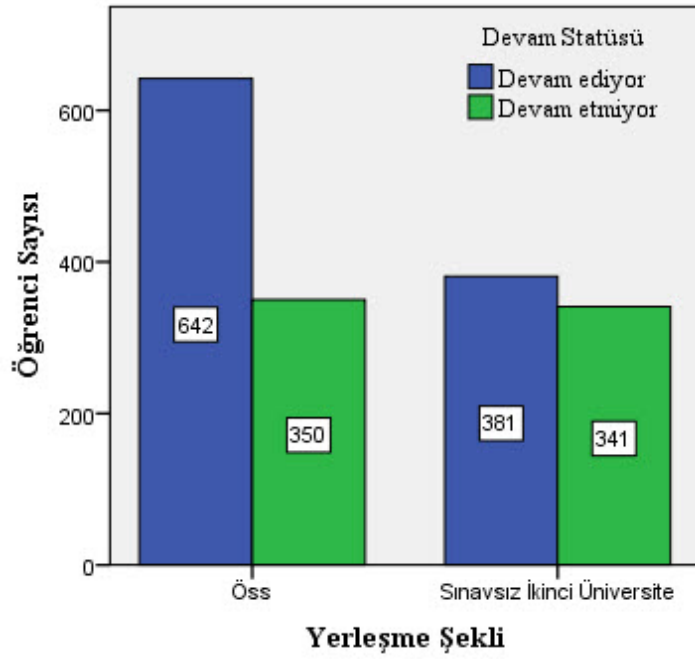
Program Adı			Yerleşme Şekli		Toplam
			ÖSS	Sınavsız İkinci Üniversite	
Coğrafya	Devam Statüsü	Devam ediyor	1083	547	1630
		Devam etmiyor	232	163	395
	Toplam		1315	710	2025
Felsefe	Devam Statüsü	Devam ediyor	301	518	819
		Devam etmiyor	129	215	344
	Toplam		430	733	1163
İktisat	Devam Statüsü	Devam ediyor	642	381	1023
		Devam etmiyor	350	341	691
	Toplam		992	722	1714
İşletme	Devam Statüsü	Devam ediyor	1202	1360	2562
		Devam etmiyor	544	891	1435
	Toplam		1746	2251	3997
Sosyoloji	Devam Statüsü	Devam ediyor	1388	2708	4096
		Devam etmiyor	412	1452	1864
	Toplam		1800	4160	5960
Tarih	Devam Statüsü	Devam ediyor	588	811	1399
		Devam etmiyor	250	466	716
	Toplam		838	1277	2115



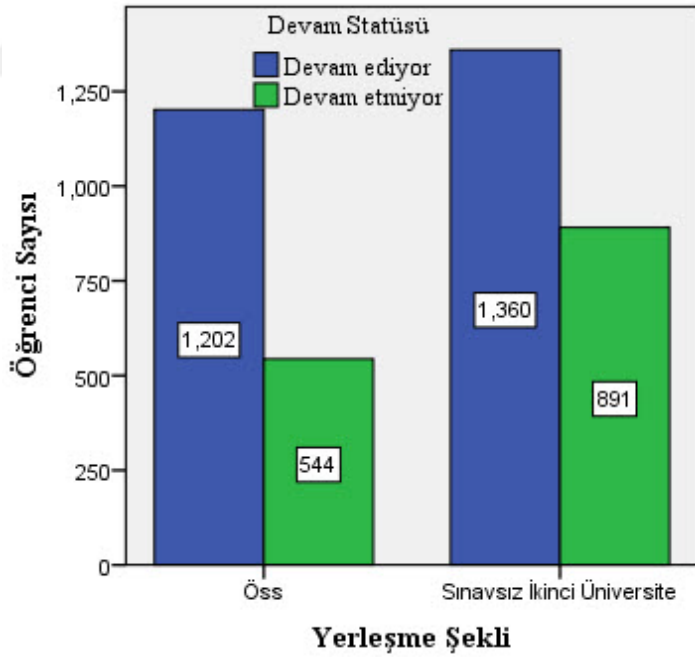
Şekil 4.24: Coğrafya programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.



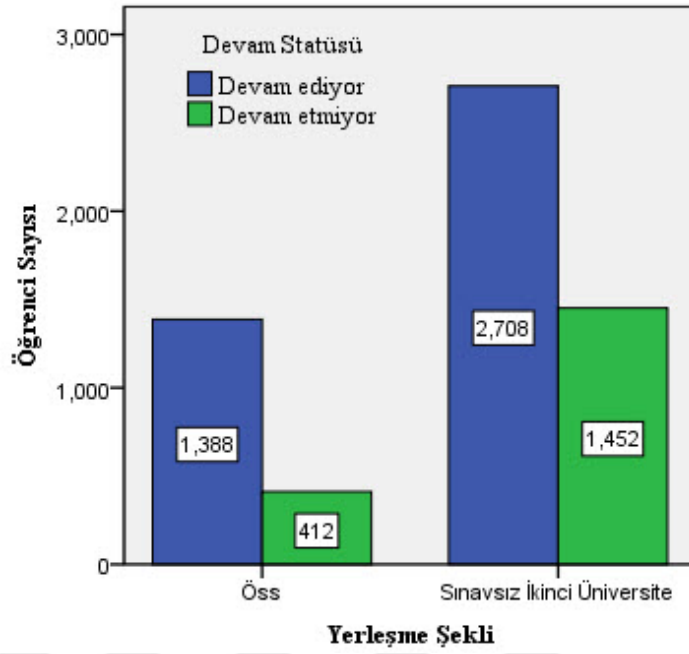
Şekil 4.25: Felsefe programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.



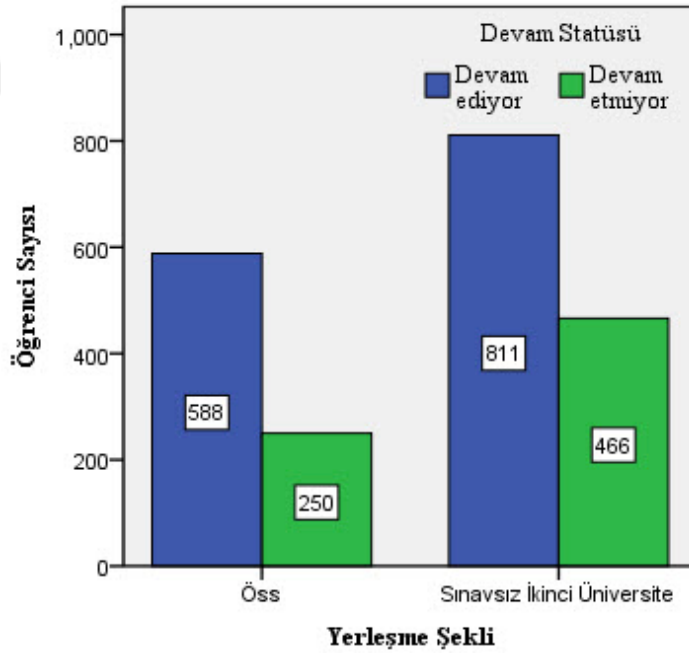
Şekil 4.26: İktisat programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.



Şekil 4.27: İşletme programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.



Şekil 4.28: Sosyoloji programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.



Şekil 4.29: Tarih programında yerleşme şekillerine ve devam statülerine göre öğrenci sayılarının dağılımı grafiği.

Tablolar ve aşağıdaki grafiklerde de görüleceği gibi, Coğrafya ve İktisat programında devam eden öğrenciler daha çok ÖSYM sınavı ile programa yerleşen öğrencilerdir. Sınavsız ikinci üniversite ile yerleşen öğrenciler Tarih, Sosyoloji, Felsefe ve İşletme Programlarında programı bırakma oranları daha yüksektir. İktisat programında programa devam etmeyen öğrencilerin programa yerleşme şekilleri incelendiğinde iki grup arasında farkın çok küçük olduğu görülmektedir.

d. Genel olarak açık öğretim lisans programlarına yerleşme şekli ile akademik başarı arasında ilişki olduğu görülmüş ise de bu ilişkinin her bir programın özelinde de bulunup bulunmadığı aşağıdaki şekilde incelenmiştir.

Tablo 4.21: Programlarda AGNO ve yerleşme şekilleri için istatistiki değerler.

Program Adı		Yerleşme Şekli	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Coğrafya	AGNO	ÖSS	1315	1.5400	.97114	.02678
		Sınavsız İkinci Üniversite	710	2.2430	1.24377	.04668
Tarih	AGNO	ÖSS	838	1.0897	1.02285	.03533
		Sınavsız İkinci Üniversite	1277	1.4450	1.27628	.03572
Sosyoloji	AGNO	ÖSS	1800	1.3696	1.02982	.02427
		Sınavsız İkinci Üniversite	4160	1.6069	1.26320	.01959
Felsefe	AGNO	ÖSS	430	.9946	.93303	.04499
		Sınavsız İkinci Üniversite	733	1.7415	1.34051	.04951
İktisat	AGNO	ÖSS	992	.5633	.61301	.01946
		Sınavsız İkinci Üniversite	722	1.0385	1.06930	.03980
İşletme	AGNO	ÖSS	1746	.8784	.69128	.01654
		Sınavsız İkinci Üniversite	2251	1.3124	1.00979	.02128

Öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekillerine göre akademik başarıda gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Non-Parametrik Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.22: Program özelinde Yerleşme Şekli değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Programlar	Yerleşme Şekli	N	S.O	S.T	U	z	p
Coğrafya	ÖSS	1315	884.88	1163617.00	298347.000	-	13.428
	Sınavsız İkinci Üniversite	710	1250.29	887708.00			
Tarih	ÖSS	838	977.27	818950.50	467409.500	-4.960	.000
	Sınavsız İkinci Üniversite	127 7	1110.98	1418719.50			
Sosyoloji	ÖSS	180 0	2795.72	5032301.50	3411401.500	-5.472	.000
	Sınavsız İkinci Üniversite	416 0	3060.45	12731478.50			
Felsefe	ÖSS	430	473.72	203700.50	111035.500	-8.468	.000
	Sınavsız İkinci Üniversite	733	645.52	473165.50			
İktisat	ÖSS	992	787.65	781348.50	288820.500	-6.937	.000
	Sınavsız İkinci Üniversite	722	953.47	688406.50			
İşletme	ÖSS	174 6	1729.41	3019555.50	1494424.500	-	13.056
	Sınavsız İkinci Üniversite	225 1	2208.11	4970447.50			

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, programlar özelinde AGNO puanlarının, yerleşme şekli değişkenine göre anlamlı bir fark şeklinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

uygulanen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, her program için $p < 0.05$ seviyesinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu fark Sınavsız İkinci Üniversite lehine bir farktır.

e. Aşağıda cinsiyetin programlar özelinde de akademik başarı üzerinde fark yaratıp yaratmadığı Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir.

Tablo 4.23: Programlarda AGNO ve cinsiyet için istatistiki değerler.

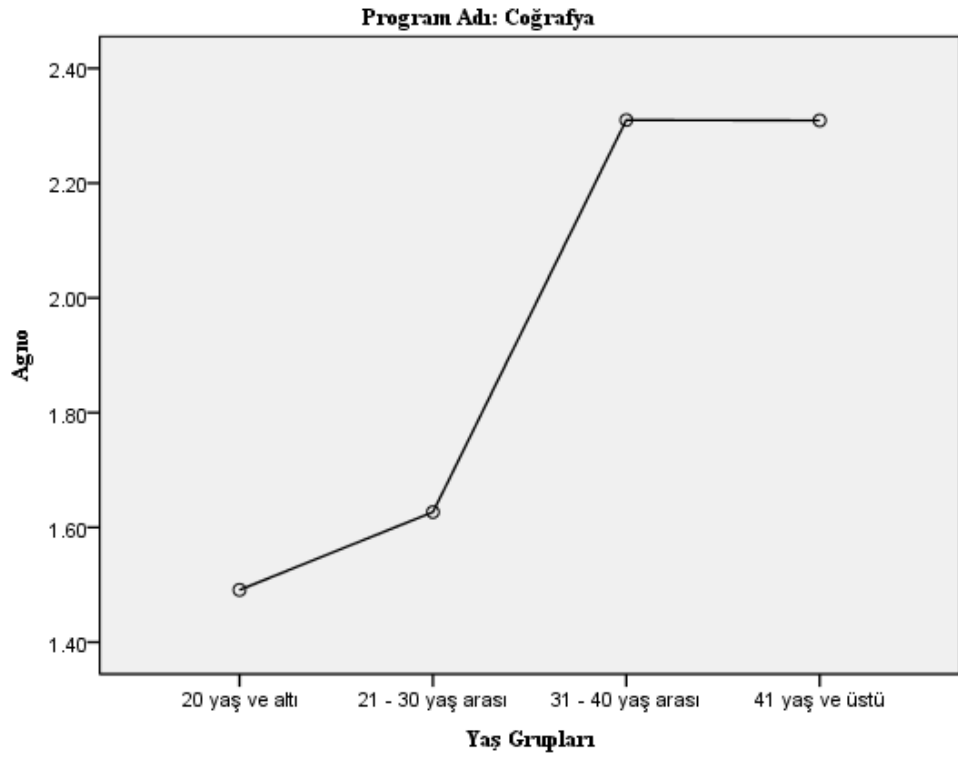
Program Adı		Cinsiyet1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Coğrafya	AGNO	Kadın	989	1.7738	1.07713	.03425
		Erkek	1036	1.7987	1.17021	.03636
Tarih	AGNO	Kadın	944	1.4261	1.22270	.03980
		Erkek	1171	1.2060	1.16315	.03399
Sosyoloji	AGNO	Kadın	3822	1.5712	1.20212	.01944
		Erkek	2138	1.4709	1.20044	.02596
Felsefe	AGNO	Kadın	606	1.5643	1.26323	.05132
		Erkek	557	1.3577	1.24527	.05276
İktisat	AGNO	Kadın	647	.7791	.83362	.03277
		Erkek	1067	.7540	.88873	.02721
İşletme	AGNO	Kadın	1676	1.1890	.93401	.02281
		Erkek	2321	1.0750	.89044	.01848

Tablo 4.24: Program özelinde Cinsiyet değişkenine göre AGNO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Programlar	Gruplar	N	S.O	S.T	U	z	p
Coğrafya	Kadın	989	1006.92	995847.50	506292.500	-.457	.648
	Erkek	1036	1018.80	1055477.50			
Tarih	Kadın	944	1118.45	1055817.50	495646.500	-4.116	.000
	Erkek	1171	1009.27	1181852.50			
Sosyoloji	Kadın	3822	3032.90	11591762.00	3885427.000	-3.154	.002
	Erkek	2138	2886.82	6172018.00			
Felsefe	Kadın	606	609.17	369157.50	152305.500	-2.894	.004
	Erkek	557	552.44	307708.50			
İktisat	Kadın	647	882.27	570831.00	329146.000	-1.634	.102
	Erkek	1067	842.48	898924.00			
İşletme	Kadın	1676	2079.27	3484862.50	1810459.500	-3.751	.000
	Erkek	2321	1941.03	4505140.50			

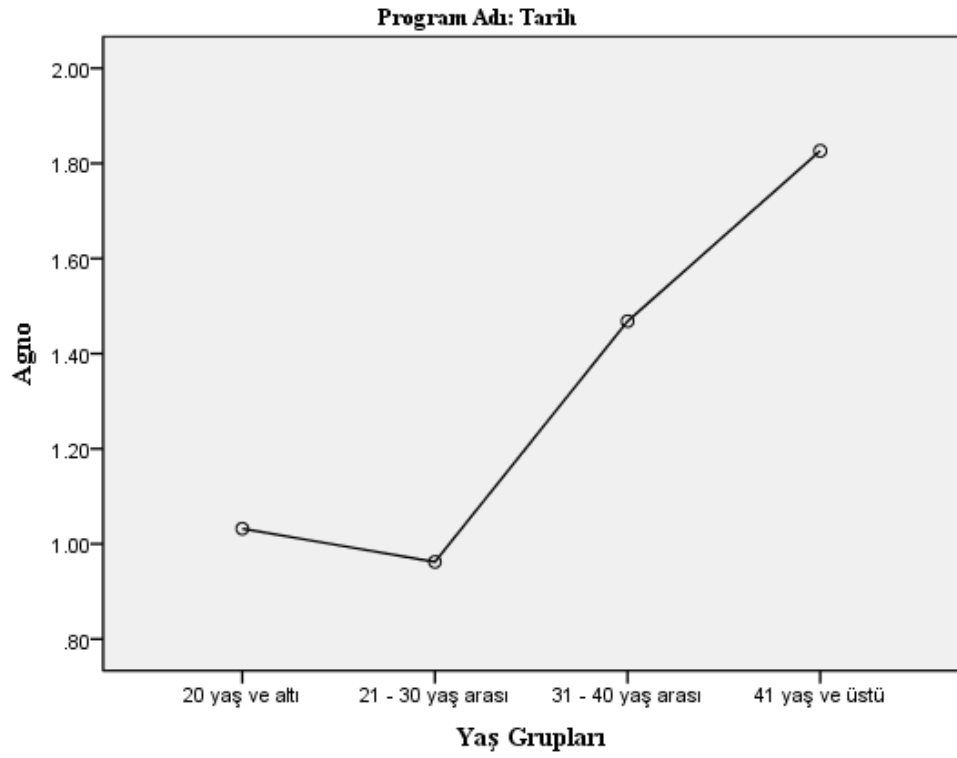
Tablo 4.24’de görüldüğü gibi, programlar özelinde AGNO puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark şeklinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, Coğrafya programı için $p > 0.05$ anlamlılık düzeyinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p = .648$, $U = 506292.500$). İktisat programı için $p > 0.05$ anlamlılık düzeyinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p = .102$, $U = 329146.000$). Tarih, Sosyoloji, Felsefe ve İşletme programları için $p < 0.05$ seviyesinde gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu programlarda fark Kadınlar lehinedir.

f. Programlara göre yaş ile başarı ilişkisi aşağıdaki grafikler ile yorumlanmıştır.



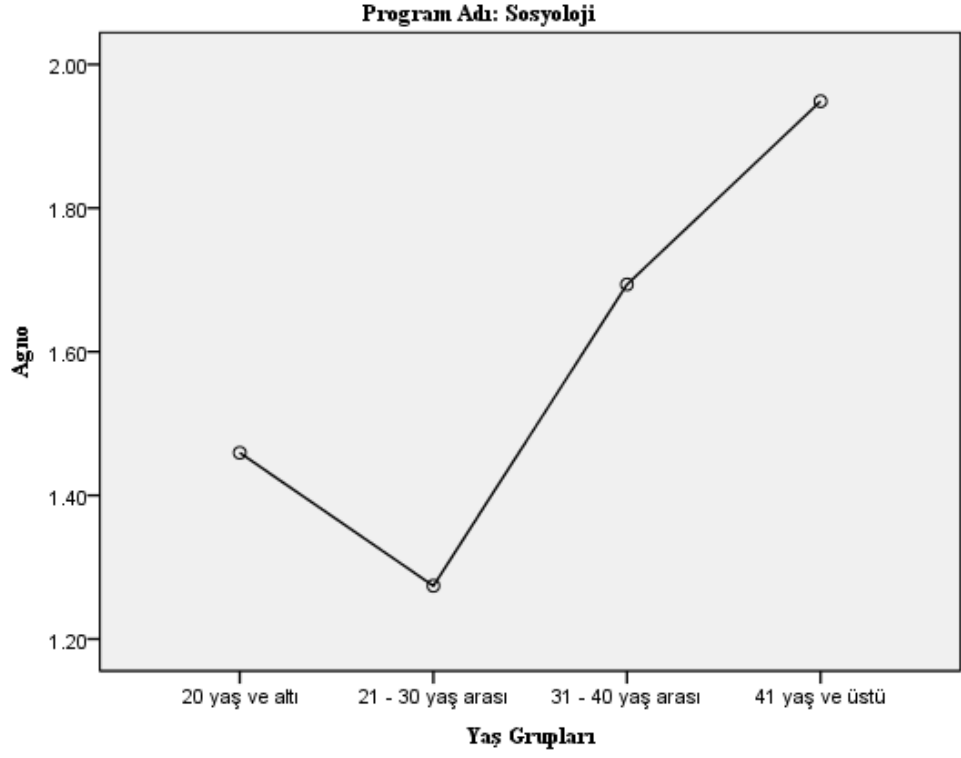
Şekil 4.30: Coğrafya programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.

Coğrafya Programında genel olarak yaş artıkça kitlenin AGNO ortalaması da artmıştır. 40 yaşından sonra artış ivmesi düşmüş AGNO ortalaması durağanlaşmıştır.



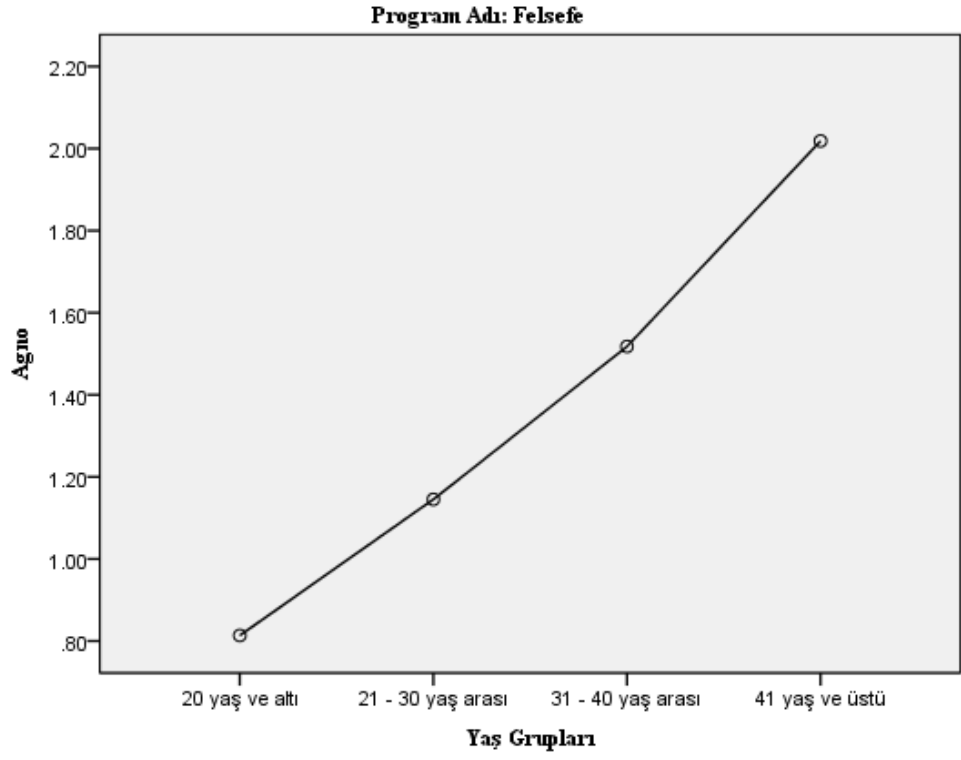
Şekil 4.31: Tarih programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.

Tarih programında 21 ile 30 yaşları arasında başarı notu ortalamasında düşüş olsa da genel olarak yaş ile akademik başarı arasında doğrusal ilişki vardır. Yaşa arttıkça programdaki akademik başarı göstergesi olan AGNO değerleri de artmıştır.



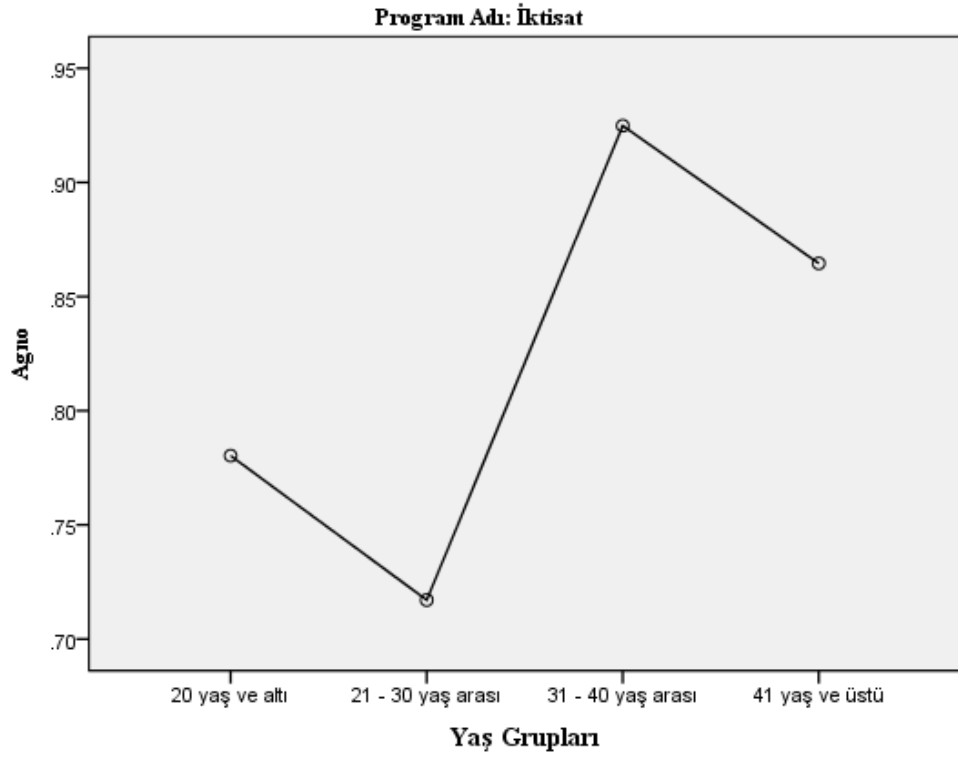
Şekil 4.32: Sosyoloji programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.

Sosyoloji programı öğrencileri ile Tarih programı öğrencilerinde yaş ile akademik başarı arasında benzer bir durum gözlemlenmektedir. 21 ile 30 yaşları arasında başarı notu ortalamasında düşüş olsa da genel olarak yaş ile akademik başarı arasında doğrusal ilişki vardır. Yaş arttıkça programdaki akademik başarı artmıştır.



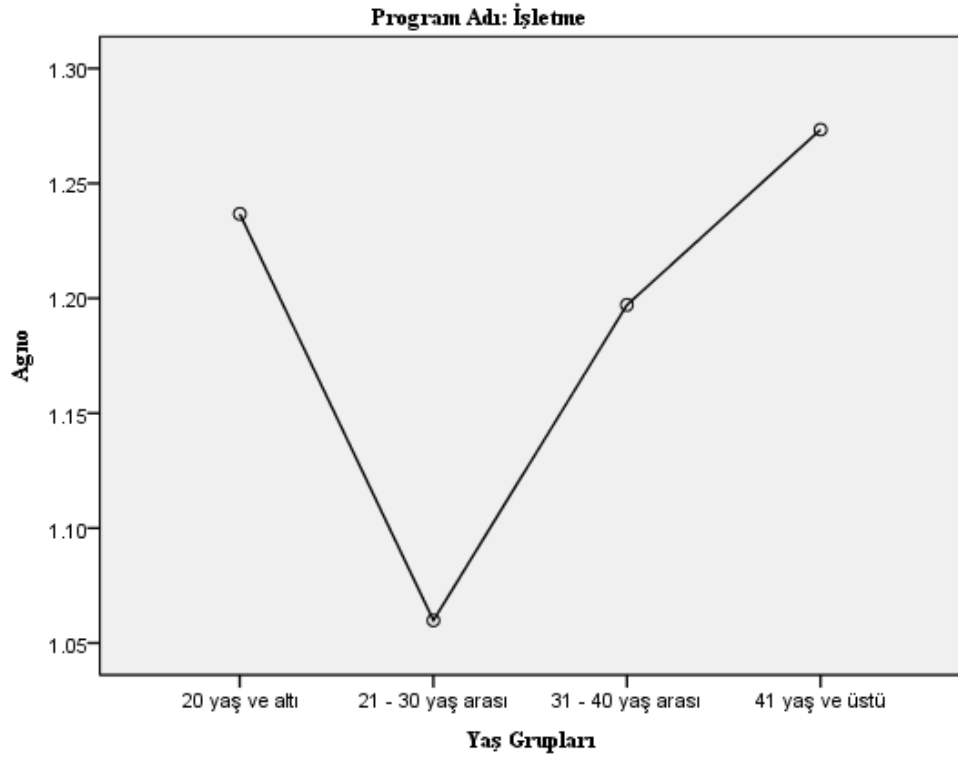
Şekil 4.33: Felsefe programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.

Felsefe programında diğer programlara göre en açık şekilde en yaşlı grubun en başarılı grup olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.34: İktisat programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.

İktisat ve benzer şekilde İşletme programlarında genel eğilimin dışında yaş ile AGNO değerlerinin ortalaması arasında doğrusal bir ilişki yoktur. 20 yaş altı öğrenciler 21-30 yaş grubuna göre daha başarılı iken; 31-40 yaş grubu en başarılı grup olarak görünmekte; diğer programların aksine 40 yaş ve üstündekilerin başarısı 31-40 yaş grubunun altında kalmaktadır.



Şekil 4.35: İşletme programında AGNO ve yaş grupları arasındaki başarı grafiği.

İşletme programında 20 yaş altı grup ile 41 yaş üstü gruplar en başarılı (AGNO ortalaması en yüksek) gruplar iken 21-30 yaş arası öğrencilerin AGNO ortalamaları oldukça düşüktür. 21 yaş ve üzeri için başarı ile yaş arasında doğrusal bir ilişki gözlemlense de bu ilişki genellenememiştir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda çıkarılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesindeki Coğrafya, Tarih, Sosyoloji, Felsefe, İktisat ve İşletme lisans programlarında 2014-2015 yılları arasında eğitim görmüş birinci sınıf öğrencilerin akademik başarı durumlarının yaş, cinsiyet ve üniversiteye yerleşme şekline göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Ayrıca akademik başarının istatistiki olarak kayıt yenileme üzerine bir etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Lisans programlarındaki ortalama yaş 29.28 olarak bulunmuştur.
- Genel olarak programlardaki öğrenci kitlesinin yaklaşık %64'ünün 30 yaş altı olduğu görülmüştür.
- Ortama AGNO 1.356 olarak bulunmuştur.
- Başarının en yüksek Coğrafya programında, en düşük ise İktisat programında olduğu görülmüştür.
- İncelenen öğrenci kitlesinde Sınavsız İkinci Üniversite hakkı ile kayıt yaptıran öğrencilerin çoğunlukta olduğu bulunmuştur.
- Araştırma kitlesinde kadın ve erkek oranının programlarda fark etse de genelde dengeli dağıldığı görülmüştür.
- Sosyoloji programı en çok tercih edilen program olurken, Felsefe programı en az tercih edilen program olmuştur.
- Kadınlar en fazla Sosyoloji programını tercih ederken, erkeklerin ise daha çok İktisat ve İşletme programlarını tercih ettikleri görülmektedir.
- Sınavsız İkinci Üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrencilerin, ÖSS ile gelen öğrencilere göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

- Programların özelinde bazı farklılıklar olsa da genel olarak yaş akademik başarıyı etkilemektedir. Yaş arttıkça açık öğretimde ki akademik başarının da arttığı söylenebilir.
- Tüm programlarda kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür.
- Program başarıları daha düşük olan öğrencilerin programa bir sonraki yılda devam etme durumları da daha düşüktür. Kayıt yenileyen öğrencilerin AGNO ortalamasının kayıt yenilemeyen öğrencilerin AGNO ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Programlara devam etme durumunun genel olarak yaş arttıkça azaldığı görülmektedir. Buna karşın devamlılığın tüm yaş gruplarında benzer eğilim gösterdiği söylenebilir. Bir sonraki yıl programlara devam etmeyen en büyük kitle 21-30 yaş arasındaki öğrenci grubundadır. Buna karşın oransal olarak 41 yaş ve üstündeki öğrenci grubunun devam konusunda daha kararlı olduğu söylenebilir.
- Coğrafya ve İktisat programlarında ÖSYM'nin sınavı ile programa yerleşen öğrencilerin programa devam etme oranları da yüksektir. Sınavsız ikinci üniversite ile yerleşen öğrencilerin Tarih, Sosyoloji, Felsefe ve İşletme Programlarında programı bırakma oranları daha yüksektir. İktisat programında programa devam etmeyen öğrencilerin programa yerleşme şekilleri incelendiğinde iki grup arasında farkın çok küçük olduğu görülmektedir.

Alan yazındaki genel görüş, yaş ilerledikçe akademik başarının düştüğü yönündedir. Ancak bu araştırmada tam tersi yönde yaş ilerledikçe akademik başarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu özel sonucun, sınavsız ikinci üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrencilerin daha önceden bir üniversite bitirmiş olmaları veya hala bir üniversitede öğrenci olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan yazında, uzaktan öğretimin yetişkinlerce tercih edildiği; bu nedenle yaş aralığının 25 ile 50 arasında olduğu tespitleri yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki kitlenin yaş ortalaması da bu tespiti doğrulamaktadır.

Alan yazında, öğrencilerin önceki eğitim deneyimlerinin süresi ne kadar fazlaysa akademik başarı oranlarının da benzer seviyede yüksek olduğu tespiti yapılmıştır. Bu

araştırmada da sınavsız ikinci üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrencilerin, ÖSS sınavı ile kayıt yaptıran öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur. Böylece alan yazını destekler bir sonuç, bu araştırmada da bulunmuştur.

Cinsiyetin, akademik başarıya etkileri üzerine birbirine ters sonuçlar çıkmış olmasına rağmen, genel olarak kadınların, erkeklerden daha başarılı olduğu sonucu kabul görmüştür. Bu araştırmada da genel kabullerle benzer sonuçlar çıkmış ve kadınların tüm lisans programlarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelen açık öğretim programlarında diğer ülkelerdeki uzaktan öğretim başarı düzeylerine benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Özellikle kayıt yenilememe oranları genelde uzaktan öğretim programlarında beklenen bir sonuçtur. Öğrencilerin kendi başlarına kalmaları, akademik destekten yoksun olmaları, iyi tasarlanmış öğrenme ortamlarının eksikliği, pedagojik olarak yeniden tasarlanmış ders materyallerinin eksikliği bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin akademik danışmanlık kapsamında desteklenerek sistem içinde kalmalarının sağlanması bu sistemin verimliliğinin artırılması için kritik öneme sahiptir.

Büyük öğrenci kitlelerinin olduğu açık öğretimde aynı zamanda büyük veri (Big Data) üretilmektedir. Olduğunu sandığımız ile gözlenen değişkenlerin birbiriyle olan tutarlılığını izlemek amacıyla veri analizi işlemlerinin yapılması gerekmektedir. İşe yarar ve anlamlı bilgilerin çıkartılması için ortaya çıkan bilgi yığını, önce bilgi ağına ardından anlamlı bilgiler üreten sisteme dönüştürülmelidir. Gerçek zamanlı raporlama sistemleri ile anlık olarak var olan sistemler gözden geçirilebilir ve karar aşamalarında kullanılabilir. Açık öğretim yöneticilerinin, bilgi yığınlarını kontrol altına alacak ve performansa dönüşecek bilgi üretilmesini sağlayacak çok değerli bir alanla uğraşmaktadırlar. Açık öğretim sisteminin başarıya ulaşması için bilgiye dayalı karar verme imkanına sahip olunması gerekir. Üniversitelerdeki, öğrenci otomasyon sistemlerinde dönemlik ve yıllık olarak açık öğretim yöneticilerinin bakması ve izlemesi gereken raporların hazırlanmasına yönelik çalışmaların yapılması, karar süreçlerini olumlu yönde hızlandıracak ve daha isabetli değerlendirmelerin yapılmasına imkan sağlayacaktır.

Açık öğretim, 2015 yılından önce doçentlik alanı olarak kabul görmediğinden, akademisyenlerin bu alana olan ilgisi de sınırlı kalmıştır. Özellikle öğrenci kitlesinin büyüklüğü düşünüldüğünde akademik başarı konusu çok farklı açılardan araştırılması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Teknolojik imkanlar değerlendirildiğinde, örgün ile uzaktan öğretim arasındaki uygulama farklılıklarının zamanla azalacağı ön görülebilir. Yüz yüze eğitim veren üniversiteler, örgün öğrencileri için uzaktan eğitim imkanlarını seferber etmek durumda kaldıklarında, benzer akademik başarı sorunları yaşanmaması için var olan yapıyı detaylı incelemeleri ve desteklerini arttırmaları beklenebilir.

Akademik başarının düşük olmasının önemli bir sebebinin, ölçme ve değerlendirme sisteminin tasarımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle bitirme/telafi sınavlarında bulunan ‘50 baraj puanı’ uygulaması düşük AGNO’yu açıklayabilecek faktörlerden biridir.

Bu araştırma kapsamında istatistiki olarak sonuçlar incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasına sebep olan nedenlerin tespit edilmesi için ikinci bir araştırmanın öğrencilerin görüşleri alınarak yapılmasının büyük fayda yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada Akademik başarı tek yönlü AGNO değerleri dikkate alınarak irdelenmiştir. Açık öğretim kitlesinin büyük ve çok değişkenli olduğu düşünülürse akademik başarıyı etkileyen sosyo-kültürel etmenler, ekonomik değişkenler ve bireysel faktörler de başka bir çalışmada incelenebilir.

Bu araştırmanın kapsamı genişletilerek, Türkiye’deki diğer açık öğretim fakültelerindeki programlar benzer kapsamda araştırma konusu yapılabilir. Böylece politika belirleyicilerin karar aşamalarında kullanabilecekleri veriler ortaya çıkmış olur.

Bu tarz bir çalışma yapacak olan araştırmacılar verilerin elde edilmesinde zorluklarla karşılaşabilirler. Öncelikle hangi başlıklara ait verilerin isteneceği üzerine yeterli zaman ayırarak detaylı çalışma yapmaları önerilmektedir. Veri başlıklarınız hakkında farklı kaynaklardan da yorum alınmasının faydalı olacağı önerilmektedir. Bürokratik yazışmaların zaman alacağı, istediğiniz verilerin eksik veya hatalı geldiği durumlar olabilir. Bunları dikkate alarak zaman planınızı revize etmeniz gerekebilir.

Ders tasarımı yaparken ve öğrenci destek hizmetleri tasarlanırken sanal derslere, eğitsel videolara ve hazırlanan kitap ve çalışma sorularına daha fazla ağırlık verilmesi öğrenci başarısının artırılması için etkili olabilir.

Konu sonlarında değerlendirme ve çalışma sorularının verilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrenme veya düşünme tarzının (cognitive styles), sınav tekniğiyle ilgili olarak başarıyı etkilediği bilinmektedir. Farklı seçenekler arasında doğru seçeneği bulmaya odaklanabilen düşünce tarzı (convergent thinking) test sınavlarında daha başarılı olurken, tek doğru cevabı olmayan soru tiplerinde ise yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen (divergent thinking) öğrenciler daha başarılı olduğu görülmüştür (Karahana, 2007). Bu nedenle ders ve program ayırt etmeksizin tüm öğrencilerin aynı sınav tekniği kullanılarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi isabetli sonuçların çıktığı bir sistem tasarımına imkan vermemektedir. Uygulanan test tekniğinde, farklı düşünce tarzlarına uygun soruların (açık uçlu, yorum, doğru-yanlış gibi) yer alması öğrenci başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Yüksek öğretimdeki programların akademik başarıları çok yönüyle ve birçok değişkenin etkisi altında incelenmelidir. Özellikle ülkemizde de büyük kitlelerin eğitime devam ettiği açık öğretim programlarının başarısı çokça tartışmalıdır. Yüksek öğretimde açık öğretim programları bir kısım için henüz bir diploma kazanma aracı iken; özellikle son yıllarda önemli bir kesim açık öğretimi hayat boyu öğrenme ve kişisel gelişim açısından tercih etmektedir. İster diploma kazandırmak ister kişisel gelişime katkı sağlamak amaçlı olsun açık öğretimdeki başarı ve buradaki kitlenin eğilimi ülkedeki eğitim politikalarını belirleyecek ve değiştirecek önemdedir. Bu çalışma ile de bu alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

KAYNAKLAR

Açık Öğretim Lisesi, 2016. *Tarihçe*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://www.aol.meb.gov.tr/>

Akgün, İ. H., 2015. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji Ve Toplum Öğrenme Alanına Yönelik Akademik Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, pp. 770-782.

Ali, A., Ramay, M. I. & Shahzad, M., 2011. Key Factors For Determining Student Satisfaction In Distance Learning Courses: A Study Of Allama Iqbal Open University (AIU) Islamabad, Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(2), pp. 114-127.

Allama Iqbal Open University, 2016. *About Us*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://www.aiou.edu.pk/AboutUs.asp>

Allen, I. E. & Seaman, J., 2003. *Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003*. Needham: The Sloan Consortium.

Allen, I. E. & Seaman, J., 2011. *Going the Distance Online Education in the United States, 2011*. Needham: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group.

Allen, I. E. & Seaman, J., 2013. *Changing Course Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Needham: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.

Amro, H. J., Mundy, M.-A. & Kupczynski, L., 2015. The effects of Age and Gender on student achievement in face-to face and online college algebra classes. *Research in Higher Education Journal*, Volume 27, pp. 1-22.

Anadolu Üniversitesi, 2016. *Açık Öğretim Sistemi:Anadolu Üniversitesi*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1>

Anadolu Üniversitesi, 2016. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat Ve İşletme Fakülteleri Öğrenci Değerlendirme Sistemi Esasları*. [Çevrimiçi]
Available at: <https://goo.gl/yb1P3y>

Anon., 2016. *Universitas Terbuka*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://www.ut.ac.id/en/content/statistics>

Arbaugh, J. B., 2000. An Exploratory Study of the Effects of Gender on Student Learning and Class Participation in an Internet-Based MBA Course. *Management Learning*, 31(4), p. bilinmiyor.

Arizona State University, 2016. *ASU Online Degree Programs*. [Çevrimiçi]
Available at: <http://asuonline.asu.edu/>

Atatürk Üniversitesi, 2016. *Açık Öğretim Fakültesi*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://www.ataaof.edu.tr/>

Athabasca University, 2016. *Athabasca University at a Glance*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.athabascau.ca/aboutau/glance.php>

AUZEf, 2016. *AUZEf'e Sorun*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://auzefesorun.auzefim.com/>

AUZEf, 2016. *İktisat Bölüm Sitesi*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://auzefiktisat.istanbul.edu.tr/>

AUZEf, 2016. *Kalite Yönetim Sistemi*. [Çevrimiçi] Available at:
<http://kaliteyolu.auzefim.com>

AUZEf, 2016. *Kalite Yönetim Sistemi El Kitabı*. [Çevrimiçi] Available at:
<https://goo.gl/du1rH7>

Bahçekapılı, E. & Karaman, S., 2015. Uzaktan Eğitimde Kişilik Özellikleri ve Akademik Başarı: Bir Literatür İncelemesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), pp. 26-34.

Balfour, D. S., 2013. *The relationship between living arrangement, academic performance, and engagement among first-year college students*, Virginia: ProQuest Dissertations Publishing.

Bean, J. P., 1981. *The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student*. [Online] Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED205151.pdf>

Belawati, T., 2005. The impact of online tutorials on course completion rates and student achievement. *Learning, Media and Technology*, 30(1), pp. 15-25.

- Belfield, C. R. & Crosta, P. M., 2012. *Predicting Success in College: The Importance of Placement Tests and High School Transcripts*, New York: Community College Research Center.
- Blatchford, P., 2003. *The Class Size Debate: Is Small Better?*. Philadelphia: Open University Press.
- Borje, H., 1985. *The Feasibility of a Theory of Teaching for Distance Education and a Proposed Theory*. ZIFF Papiere 60, Hagen: FernUniversitat.
- Boston University, 2016. *Graduate and Doctoral*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.bu.edu/digital>
- Bozkurt, A. ve diğerleri, 2015. Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), pp. 330-363.
- Brandt, R., 2003. Don't Blame the Bell Curve. *Leadership*, pp. 18-20.
- Bresee, C. W., 1976. On Grading on the Curve. *Clearing House*, pp. 108-118.
- Burt, G., 1996. Success, confidence and rationality in student progress. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, pp. 31-37.
- Cano, F., 2005. Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), pp. 203-221.
- Carlton, L. W., 2009. *Illinois High School Principals' Perceptions Of Alternative Learning Environments*, Ann Arbor: ProQuest Dissertations Publishing.
- Çetinsaya, G., 2014. *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Choi, H., Lee, Y., Jung, I. & Latchem, C., 2013. The Extent of and Reasons for Non Re-Enrollment : A Case of Korea National University. *The International Review of Research In Open and Distance Education*, 14(4), pp. 19-36.
- Choi, N., 2005. Self-Efficacy And Self-Concept As Predictors of College Students' Academic Performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), pp. 197-205.
- Cihan, A., 2016. *Auzef Ders İçerikleri İçin Öğretim Elemanlarının Uygulayacağı Ders Kitabı Yapısal Standardı*. [Online] Available at: <https://goo.gl/VFhrLe>

- Cihan, A., Karatop, B. & Tosun, S., 2016. *Paydaş Memnuniyeti ve Bildirim Yönetimi Standardı*. [Çevrimiçi] Available at: <https://goo.gl/H03drH>
- Clavier, C. W., 2013. *Academic Performance of First-Year Students at a College of Pharmacy in East Tennessee: Models for Prediction*, Tennessee: Copyright ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Colarelli, S. M., Dean, R. A. & Konstans, C., 1991. Relationships Between University Characteristics and Early Job Outcomes of Accountants. *The Canadian Journal of Higher Education*, 21(3), pp. 24-46.
- Colorado, J. T. & Eberle, J., 2010. Student demographics and success in online learning environments. *Emporia State Research Studies*, 46(1), pp. 4-10.
- Daniel, J. S., 1996. *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.
- Dayıoğlu, M. & Türüt-Aşık, S., 2004. Gender Differences in Academic Performance in a Large Public University in Turkey. *Economic Research Center*, pp. 1-35.
- Deka, U., 1993. *Factors of Academic Achievement*. New Delhi: Northern Book Center.
- Diehl, W. C., 2011. *Learning At The Back Door: Charles A. Wedemeyer And The Evolution Of Open And Distance Education*, Philadelphia: The Pennsylvania State University.
- Diehl, W. C., tarih yok *Learning At The Back Door: Charles A. Wedemeyer Aand The*, basım yeri bilinmiyor: yazarı bilinmiyor
- Dursun, F., 2008. *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Ankara: Yükseköğretim Kurumu.
- Duru, E. & Balkıs, M., 2015. Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), pp. 122-141.
- Dweck, C. S., 2000. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia,PA: Psychology Press.
- Ergül, H., 2004. Relationship Between Student Characteristics and Academic Achievement in Distance Education and Application on Students of Anadolu University. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), pp. 81-90.
- Erzurum Üniversitesi, 2016. *Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*. [Çevrimiçi] Available at: <http://goo.gl/ljak1b>

- Gaba, A. K. & Li, W., 2015. Growth and development of distance education in India and China: a study on policy perspectives. *Open Praxis*, 7(4), pp. 311-323.
- Gansemer-Topf, A., Saunders, K., Schuh, J. & Shelley, M., 2004. *A Study of Resource Expenditures and Allocation at DEEP Colleges and Universities: Is Spending Related to Student Engagement?*, Iowa: Iowa State University.
- Gelbal, S., 2008. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, p. s.n.y.
- Geray, C., 2003-2005. Distance Education in Turkey. *Turkish Public Administration Annual*, Cilt 29-31, pp. 1-26.
- Gibbs, G., 2010. *Dimensions of quality*, Heslington: The Higher Education Academy.
- Göçmen, G. B., 2004. *Değerlendirmeye Genel Bir Bakış: Kriter Referanslı (Mutlak) ya da Norm Referanslı (Bağıl) Değerlendirme*. Malatya, Pegem Akademi Yayıncılık, p. bilinmiyor.
- Güler, N., 2014. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Guri-Rozenblit, S., 1999. *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions : a Comparative Study of Five Countries*. Pergamon: IAU Press.
- Holmberg, B., 2008. *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: BIS-Verlag der.
- Hussain, I., 2007. Emergin Technologies: An Overview Of Prectices In Distance Education. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 3(2), p. 17.
- Indira Gandhi National Open University, 2016. *About IGNOU*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou>
- İstanbul Üniversitesi AUZEF, 2016. *İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğretim Fakültesi Sınav Yönetmeliği*. [Çevrimiçi] Available at: <http://auzef.istanbul.edu.tr/olcme-ve-degerlendirme.html>
- İstanbul Üniversitesi, 2016. *Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi*. [Çevrimiçi] Available at: <http://auzef.istanbul.edu.tr/>
- İÜ Hemşirelik Fakültesi, 2016. *Giriş*. [Çevrimiçi] Available at: <http://hastaegitimi.auzefim.com/>

- Jeynes, W. H., 2005. Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), pp. 99-116.
- Jones, I. & White, C. S., 2000. Family Composition, Parental Involvement and Young Children's Academic Achievement. *Early Child Development and Care*, 161(1), pp. 71-82.
- Jonsson, A., 2013. Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), pp. 63-76.
- Josta, B., Rude-Parkins, C. & Githens, P. R., 2012. Academic Performance, Age, Gender, and Ethnicity in Online Courses Delivered by Two-Year Colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(9), pp. 656-669.
- Jung, I. ve diğerleri, 2011. Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), pp. 63-83.
- Karadağ, E., 2010. Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, pp. 49-71.
- Karadağ, N., 2014. *Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar*, Eskişehir: Bulunamadı.
- Karahan, U., 2007. *Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N., 2011. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keegan, D., 1996. *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Kim, H.-Y., 2013. *Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis*, Seoul: The Korean Academy of Conservative Dentistry.
- Korea National Open University, 2016. *Learning Support*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.knou.ac.kr/engknou2/>
- Košir, K. & Tement, S., 2014. Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), pp. 409-428.

- Kuh, G. D. ve diğeri, 2006. *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*, Washington: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kupczynski, L., Brown, M., Holland, G. & Uriegas, B., 2014. The Relationship between Gender and Academic Success Online. *Journal of Educators Online*, 11(1), pp. 1-14.
- Latchem, C., Özkul, A. E., Aydın, C. H. & Mutlu, M. E., 2006. The Open Education System, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a mega-university. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(3), pp. 221-235.
- Leana-Tascilar, M. Z., 2015. The Actiotope Model of Giftedness: Its Relationship With Motivation, and the Prediction of Academic Achievement Among Turkish Students. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 32(1), pp. 41-55.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S., 2005. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), pp. 184-196.
- Lewin, K., 1952. *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. London: Tavistock.
- Life, J., 2015. Success in higher education: the challenge to achieve academic standing and social position. *Interactive Learning Environments*, 23(6), pp. 683-695.
- Luschei, T. F., Padmo, D. & Spector, J. M., 2009. The Open University of Indonesia and Florida State University: Communication, Collaboration, and the Important Work of Training Teachers. *ICT International*, 53(1), pp. 20-22.
- Mathieson, D. E., 1971. *Correspondence study: A summary review of the research and development literature*, Syracuse: ERIC Clearinghouse on Adult Education.
- Matthews, D., 1999. The Origins of Distance Education and its use in the United States. *THE Journal*, 27(2), pp. 54-67.
- McCormick, R., 1992. *Distance education in the People's Republic of China*, İngiltere: The Open University.
- McIsaac, M. S. & Gunawardena, C. N., 1996. *Distance Education*. In D.H. Jonassen, ed *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*, New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Moore, M. G., 2013. *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge.
- Moore, M. & Kearsley, G., 2012. *Distance Education: A Systems View Of Online Learning*. Belmont: Cengage Learning.
- Nesler, M. S., 1999. *Factors Associated with Retention in a Distance-Based Liberal Arts Program*, Newport: ERIC.
- Nilvises, P., 2016. *Viewpoints on Tutorials in an Open University in Thailand*, Bilinmiyor: ERIC.
- Noffsinger, J. S., 1926. *Correspondence schools, lyceums, chatauquas*. New York: Macmillan.
- Otrar, M., 2016. *İstatistik*. [Çevrimiçi] Available at: <http://mustafaotrar.net/istatistik/> [Erişildi: 15 1 2016].
- Özgüven, İ. E., 1974. *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, D., 1979. YAYKUR'un Türk Eğitim Sistemine Getirdiği Yenilikler. *Eğitim ve Bilim*, pp. 37-48.
- Parker, R. L., 2007. *An Investigation o f Assessment Techniques Used in American Distance Education*, Ohio: Copyright ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Perraton, H., 1981. A Theory for Distance Education. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 11(1), pp. 13-24.
- Peters, O., 2016. *Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>
- Resmi Gazete, 1920. *Yükseköğretim Kanunu*, Ankara: s.n.
- Resmi Gazete, 1982. *Yükseköğretim Kurumlan Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, Ankara: s.n.
- Resmi Gazete, 2016. *Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Açıköğretim Fakültesi Kurulması Hakkında Karar*. [Çevrimiçi] Available at: <http://goo.gl/OBRVH5>
- Resmi Gazete, 2016. *İstanbul Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Kurulması Hakkında Karar*. [Çevrimiçi] Available at: <http://goo.gl/NxoKya>

- Sæle, R. G. ve diğeri, 2015. Demographic and psychological predictors of grade point average (GPA) in North-Norway: a particular analysis of cognitive/school-related and literacy problems. *Educational Psychology*, pp. 1-23.
- Schlosser, L. A., Simonson, M. & Hudgins, T. L., 2010. *Distance Education: Definitions and Glossary of Terms*. North Carolina: Information Age Publisher.
- Simonson, M., 2002. In Case You're Asked The Effectiveness of Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), pp. 1-9.
- Skahill, M. P., 2002-2003. The Role Of Social Support Network In College Persistence Among Freshman Students. *College Student Retention*, 4(1), pp. 39-52.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., 2001. *Using Multivariate Statistics*. 4th dü. Boston: Pearson.
- Temel, A., 2010. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, İstanbul: Maltape Üniversitesi.
- The Open University of China, 2016. *About*. [Çevrimiçi] Available at: <http://en.ouchn.edu.cn/index.php/about/general-information/disciplines-and-programmes>
- Tinto, V., 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tosun, M., Sezgen, U., Cihan, A. & Ağır, A., 2016. *Auzef Ders İçerikleri İçin Uygulanacak PPT Dizgi Standartları*. [Çevrimiçi] Available at: <https://goo.gl/uMYEib>
- Türk Dil Kurumu, 2016. *Güncel Türkçe Sözlük*. [Çevrimiçi] Available at: <http://tdk.gov.tr/>
- UK Open University, 2016. *Nations, faculties & research*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-centres/faculties-and-research-centres>
- UK Open University, 2016. *Teaching & learning*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou>
- UNISA, 2016. *About*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=3>
- University Of Florida, 2016. *Degrees*. [Çevrimiçi] Available at: <http://ufonline.ufl.edu>

University of Pennsylvania, 2016. *Online Learning*. [Çevrimiçi] Available at: <http://www.upenn.edu/programs/distance>

Wang, C. W. & Neihart, M., 2015. How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3), pp. 148-159.

Wedemeyer, C. A., 1981. *Learning at the Back Door Reflections on Non-Traditional Learning in the lifespan*. Wisconsin: The University Of Wisconsin Press.

Wei, R., 2010. China's radio and TV universities: reflections on theory and practice of open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(1), pp. 45-56.

Wong, S. H. R. & Webb, T., 2011. Uncovering Meaningful Correlation between Student Academic Performance and Library Material Usage. *College & Research Libraries*, 72(4), pp. 361-370.

Yaşar, M., 2011. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. %1 içinde *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, pp. 10-39.

Yess, J. P., 1981. The Influence Of Marriage On Community College Student Achievement In Specific Programs Of Study. *Research in Higher Education*, 14(2), pp. 103-118.

YÖK, 2016. *Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik*. [Çevrimiçi] Available at: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18082

YÖK, 2016. *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*. [Çevrimiçi] Available at: <https://goo.gl/5yOrfV>

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S., 2015. Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), pp. 1-20.

Yükseltürk, E. & Bulut, S., 2009. Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), pp. 12-22.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Mehmet Tosun
E-mail	mhmmtosun@gmail.com
Web adres	https://medium.com/@mhmtosun

Eğitim

Derece	Kurum/Anabilim Dalı/Programı	Yılı
Yüksek Lisans	İ.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü/ Enformatik Programı	2016
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	2006