

**AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME:
MEGA ÜNİVERSİTELERDEKİ UYGULAMALAR**

**Nejdet KARADAĞ
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2014**

**AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME:
MEGA ÜNİVERSİTELERDEKİ UYGULAMALAR**

Nejdet KARADAĞ

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2014

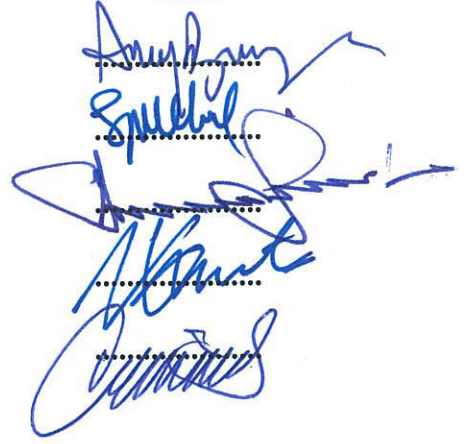
Bu tez çalışması, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1107E126 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nejdet KARADAĞ'ın "Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar" başlıklı tezi 08 Ağustos 2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Aydın Ziya ÖZGÜR
Üye : Prof.Dr.Selahattin GELBAL
Üye : Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL
Üye : Doç.Dr.Alper Tolga KUMTEPE
Üye : Yard.Doç.Dr.İrfan SÜRAL

İmza




Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doktora Tez Özü

AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: MEGA ÜNİVERSİTELERDEKİ UYGULAMALAR

Nejdet KARADAĞ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2014

Danışman: Prof.Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR

Öğretici ve öğrencilerin fiziksel olarak farklı mekânlarda olduğu açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları sınırlı kalmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bu konuda bazı avantajlar sağlasa da aktif öğrenci sayısının yüz binin üzerinde olduğu mega üniversitelerde bu durum daha belirgindir.

Bu çalışmada, dünyada açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversitelerden biri olan Anadolu Üniversitesi'nin Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği araştırılmıştır. Öncelikle, Anadolu Üniversitesi ölçeğindeki mega üniversitelerdeki uygulamalar incelenerek öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araçları tespit edilmiş, sonra öğrenci merkezli yaklaşım kapsamında Sistem'de kayıtlı öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmış ve ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek başka ölçme araç ve teknikleri belirlenmiştir.

Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Mega üniversitelerden çevrimiçi uygulanan anketle, Merkezi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketle toplanan verilerin analizi sonunda elde edilen sonuçlar Sistem'de öğrencileri değerlendirmede

kullanılan ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, süreç odaklı değerlendirme etkinliklerinin uygulanması, çevrimiçi öğrenme ve değerlendirme ortamlarının zenginleştirilmesi ve öğrenme ve değerlendirme süreciyle ilgili öğrencilere daha fazla geribildirim verilmesi gereğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Açık ve Uzaktan Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme, Mega Üniversiteler, Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme

Abstract

ASSESSMENT IN OPEN AND DISTANCE EDUCATION: PRACTICES IN MEGA UNIVERSITIES

Nejdet KARADAĞ

Department of Distance Education

Anadolu University Institute of Social Sciences, August 2014

Advisor: Prof.Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR

Tools that have been used in the process of assessing students remain limited in open and distance education in which instructors and students are physically located in different places. This limitation is more apparent in mega universities in which the number of active students is above a hundred thousand despite the fact that the developments in information and communications technologies provide opportunities regarding this issue.

In this study, how to improve the assessment practices in the Central Open Education System of Anadolu University, which is one of the mega universities providing open and distance education in the world, was investigated. Firstly, tools used for assessing students were identified by examining the practices of mega universities which are similar in size with Anadolu University. Then, in the context of student-centered approach, opinions of registered students in the System were gathered regarding the current assessment practices, and other tools and techniques were identified that could be used for assessing students in the Central Open Education System, in which multiple-choice tests have been predominantly used.

Both quantitative and qualitative data were gathered in the study in which the mixed research method was adopted. The results of the analysis of the data gathered from the mega universities through the online questionnaire, semi-structured interviews and the

questionnaire applied to students revealed that assessment tools used in the Central Open Education System should be diversified, continuous assessment activities should be applied, online learning and assessment environments should be enriched and more feedback should be given to students for their learning and assessment process.

Keywords: Open and Distance Education, Assessment, Assessment in Open and Distance Education, Mega Universities, Learner-Centered Instruction and Assessment

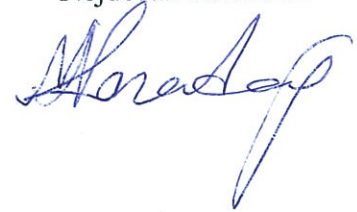
08/08 2014

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nejdet KARADAĞ



ÖNSÖZ

Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencileri değerlendirme uygulamalarının mega üniversitelerdeki uygulamalar ve Sistem'deki öğrencilerin görüşleri çerçevesinde nasıl geliştirilebileceğini konu edinen bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem, amaç, önem ve sınırlılıklarına; ikinci bölümde konuya ilişkin alanyazına, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlara; beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın başından itibaren desteğini hiç esirgemeyen danışmanım Prof.Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan Prof.Dr. Ali Ekrem ÖZKUL'a, Prof.Dr. Aytekin İŞMAN'a, Prof.Dr. Cengiz Hakan AYDIN'a, Prof.Dr. Selahattin GELBAL'a, Doç.Dr. Alper Tolga KUMTEPE'ye ve Doç.Dr. Kamil ÇEKEROL'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın farklı aşamalarında katkılarını esirgemeyen Yard.Doç.Dr. Serpil KOÇDAR'a, Yard.Doç.Dr. İrfan SÜRAL'a, Yard.Doç.Dr. Özlem OZAN'a Yard.Doç.Dr. Yasin ÖZARSLAN'a, Öğr.Gör. Bülent BATMAZ'a ve çalışmada emeği geçen bütün arkadaşlara teşekkür ediyorum.

Çalışma süresince gösterdikleri sabır ve anlayıştan dolayı eşim Dilek, oğullarım Berke ve Burak ile manevi desteklerini her zaman hissettiğim aileme teşekkür ediyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Nejdet KARADAĞ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Y.Lisans 2004 Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Lisans 1996 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Fransızca Öğretmenliği Bölümü

Lise 1990 Milas Lisesi

İş

1996- Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim
Fakültesi, Test Araştırma Birimi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Milas, 29.10.1973

Cinsiyeti: Erkek

Yabancı Dil: Fransızca,
İngilizce

İçindekiler

Sayfa

Jüri ve Enstitü Onayı	ii
Öz	iii
Abstract	v
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	vii
Önsöz	viii
Özgeçmiş	ix
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi	xix
Grafikler Listesi	xx
Kısaltmalar Listesi	xxi

1. Giriş	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
2. Alanyazın	7
2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	7
2.1.1. Ölçmeyle ilgili temel kavramlar	13
2.1.2. Değerlendirme ve değerlendirme çeşitleri	17
2.1.2.1. Tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirme	18
2.1.2.2. Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme	19
2.1.2.3. Düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirme	21
2.1.2.4. Mutlak ve bağıl değerlendirme	21
2.1.3. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araç ve teknikler	22

2.2. Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme	30
2.3. Dünyada ve Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim	36
2.4. Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	43
2.4.1. Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve teknikler	51
2.5. Açık ve Uzaktan Eğitim Hizmeti Sunan Mega Üniversiteler ve Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri	60
3. Yöntem	72
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Araştırma Katılımcıları	75
3.2.1. Mega üniversiteler	75
3.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları	76
3.2.3. Ölçme araçları değerlendirme ve tercih anketi katılımcıları	77
3.3. Veri Toplama Araçları	82
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	83
3.3.1.1.Mega üniversitelerde öğrenme çıktılarını ölçmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri anketi	83
3.3.1.2. Ölçme araçları değerlendirme ve tercih anketi	85
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	86
3.3.2.1.Bireysel görüşmeler	86
3.3.2.2. Gözlem ve dokümanlar	86
3.4. Veri Toplama Süreci	87
3.4.1. Nicel verilerin toplanması	87
3.4.2. Nitel verilerin toplanması	88
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	90
3.5.1. Nicel verilerin çözümü ve yorumlanması	90
3.5.2. Nitel verilerin çözümü ve yorumlanması	91
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	92

4. Bulgular ve Yorum	94
4.1. Mega Üniversitelere İlişkin Bulgular	94
4.1.1. Kurumsal bilgiler	94
4.1.2. Mega üniversitelerde öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri	96
4.1.3. Mega üniversitelerde ölçme araç ve tekniklerinin seçimini etkileyen faktörler	101
4.2. Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'ne Kayıtlı Öğrencilerin Mevcut Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	103
4.2.1. Kişisel bilgiler	103
4.2.2. Biçimlendirme (Yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin bulgular	110
4.2.3. Düzey belirleme amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin bulgular	119
4.2.4. Diğer uygulamalara ilişkin bulgular ve tercihler	126
4.3. Öğrencilerin Bilgilerinin Ölçülmesinde Kullanılabileceğini Düşündükleri Diğer Ölçme Araç ve Tekniklerine İlişkin Bulgular ...	139
4.3.1. Öğrencilerin bilgilerinin ölçülmesinde kullanılabileceğini düşündükleri diğer ölçme araç ve tekniklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi	142
4.3.1.1. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin cinsiyet açısından incelenmesi	142
4.3.1.2. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin yaş grupları açısından incelenmesi	144
4.3.1.3. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin çalışma durumları açısından incelenmesi	149
4.3.1.4. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin en çok kullandıkları öğrenme ortamları açısından incelenmesi ...	151
4.3.1.5. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri açısından incelenmesi	153

4.3.1.6. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin kayıtlı oldukları fakülteler açısından incelenmesi	157
4.3.1.7. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesi	161
4.3.1.8. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin internete erişim durumları açısından incelenmesi	166
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	168
5.1. Sonuç	168
5.1.1. Mega üniversitelerde öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ilişkin sonuçlar	168
5.1.2. Öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar	170
5.1.3. Öğrencilerin Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde kullanılabileceğini düşündükleri ölçme aracı tercihlerine ilişkin sonuçlar	173
5.2. Tartışma ve Öneriler	175
5.3. Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde Ölçme Araçlarının Çeşitlendirilmesi İçin Bir Öneri: Fotoğrafçılık ve Kamermanlık Önlisans Programı Örneği	182
Ekler Listesi	187
Kaynakça	209

Tablolar Listesi

Sayfa

Tablo 1. Bloom'un Güncellenen Sınıflamasının Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı	9
Tablo 2. Bloom'un Güncellenen Sınıflamasının Bilgi Boyutunun Yapısı	10
Tablo 3. Bilişsel Alanın Güncellenen İki Boyutlu Yapısı	10
Tablo 4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yararları	12
Tablo 5. Öğretici-Merkezli ve Öğrenci-Merkezli Yaklaşımların Karşılaştırılması	35
Tablo 6. Seçilmiş Asya Açık Üniversitelerinde Öğrencileri Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları	52
Tablo 7. Amerikan Uzaktan Eğitim Kurumlarında Kullanılan Ölçme Araçları	53
Tablo 8. Açık ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Çıktılarına Göre Kullanılabilecek Ölçme Araçları	59
Tablo 9. Mega Üniversiteler	61
Tablo 10. Anadolu Üniversitesi Harf Notları Atama Tablosu	65
Tablo 11. AIOU Harf Notu Sistemi	67
Tablo 12. OUUK Harf Notu Sistemi	69
Tablo 13. STOU Harf Notu Sistemi	71
Tablo 14. Anket Katılım Linki Gönderilen Mega Üniversiteler	75
Tablo 15. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğrenciler	77
Tablo 16. Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	78
Tablo 17. Ankete Katılan Öğrenci Sayısı	79
Tablo 18. 2013-2014 Öğretim Yılı Öğrenci Sayısı	80
Tablo 19. Ankete Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı	81
Tablo 20. Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Takvimi	89
Tablo 21. Mega Üniversitelere İlişkin Kurumsal Bilgiler	94
Tablo 22. Mega Üniversitelerde Değerlendirmeye İlişkin Bilgiler	95
Tablo 23. Mega Üniversitelerde Öğrencileri Değerlendirmede Başvurulan Ölçme Araç ve Tekniklerinin Kullanım Dereceleri	97

Tablo 24. AIOU’da Bilgisayar Bilimleri Lisans Programında Öğrenci Değerlendirme Sistemi	100
Tablo 25. Mega Üniversitelerde Öğrencileri Değerlendirmede Kullanılan İlk Üç Ölçme Aracı/Tekniği Sorusuna Verilen Yanıtlar	101
Tablo 26. Mega Üniversitelerde Ölçme Araç ve Tekniklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler	102
Tablo 27. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	103
Tablo 28. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerde Kullanılan Ölçme Araçları	104
Tablo 29. Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	105
Tablo 30. Ankete Katılan Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı	106
Tablo 31. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Ortamları	109
Tablo 32. Öğrencilerin İnternete Erişim Durumları	110
Tablo 33. “Kitaplarda ünite sonlarında yer verilen Kendimizi Sınyalım soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum” İfadesine Verilen Cevaplar	110
Tablo 34. “Kendimizi Sınyalım soruları sayıca yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar	111
Tablo 35. “Kendimizi Sınyalım soruları sınyavlara hazırlayıcı niteliktedir” İfadesine Verilen Cevaplar	111
Tablo 36. “Kendimizi Sınyalım yanıt anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar	112
Tablo 37. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Kendimizi Sınyalım” Sorularına İlişkin Görüş ve Önerileri	113
Tablo 38. Cinsiyet Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	114
Tablo 39. Yaş Grupları İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	115
Tablo 40. İş Durumu Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	118
Tablo 41. “Sınyavlarda sorulan sorular, ünite başlarında verilen öğrenme amaçlarına uygundur” İfadesine Verilen Cevaplar	119
Tablo 42. “Sınyavlarda sorulan sorular sayıca yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar	120

Tablo 43. “Sınavlarda, soruların cevaplanması için verilen süre yeterlidir”	
İfadesine Verilen Cevaplar	121
Tablo 44. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Soruların Zorluk Düzeyine İlişkin	
Tercihleri ve Tercih Nedenleri	123
Tablo 45. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Soruların Zorluk Düzeyi İle İlgili	
Önerileri	125
Tablo 46. “Sınavlarda sorulan sorular kolayca anlaşılacak bir dilde	
hazırlanmaktadır” İfadesine Verilen Cevaplar	125
Tablo 47. “Sınavlarda; cevabı kitapta doğrudan yer almayan, yorum	
gerektiren sorular da olmalıdır” İfadesine Verilen Cevaplar	126
Tablo 48. “Sınavlarda, daha önce çıkmış sorular sorulmamalıdır” İfadesine	
Verilen Cevaplar	127
Tablo 49. “Sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrendiklerimi	
ölçmede yeterli bir araç olduğunu düşünüyorum” İfadesine Verilen	
Cevaplar	128
Tablo 50. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kullanılan Ölçme Araçları	
İle İlgili Görüşleri	129
Tablo 51. Öğrencilerin Kullanılan Ölçme Araçlarının Başarıya Olan Etkisine	
İlişkin Görüşleri	131
Tablo 52. “Sınav sonrası, soruların yayınlanması yararlıdır ”İfadesine Verilen	
Cevaplar	132
Tablo 53. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Soruların Yayınlanmasına İlişkin	
Görüş ve Önerileri	133
Tablo 54. “Başarının, dersi alan grubun ortalamasına göre belirlendiği bağl	
değerlendirme yöntemini olumlu buluyorum ” İfadesine Verilen Cevaplar	134
Tablo 55. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Bağl Değerlendirme Sistemine	
İlişkin Görüş ve Önerileri	135
Tablo 56. “Sınavlarda yanlış cevapladığım sorulara ilişkin detaylı geribildirim	
almak isterim” İfadesine Verilen Cevaplar	137
Tablo 57. “Sınavların istediğim yerden (ev, iş yeri vb.) bilgisayarla yapılmasını	
tercih ederim” İfadesine Verilen Cevaplar	137

Tablo 58. “Sınavların, hazır olduğumda randevu alarak belli merkezlerde gözetimli olarak bilgisayarla yapılmasını tercih ederim” İfadesine Verilen Cevaplar	138
Tablo 59. Ankete Katılan Öğrencilerin Bilgilerinin Ölçülmesinde Kullanılabileceğini Düşündükleri Diğer Ölçme Araçları / Teknikleri	139
Tablo 60. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları ve Tercih Nedenleri	140
Tablo 61. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	143
Tablo 62. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	144
Tablo 63. Yaş Gruplarına Göre Ölçme Aracı Tercihleri Ki-Kare Testi Tablosu	148
Tablo 64. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı	149
Tablo 65. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin En Çok Kullandıkları Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımı	151
Tablo 66. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedenlerine Göre Ölçme Aracı Tercihlerinin Dağılımı	153
Tablo 67. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı	157
Tablo 68. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Değişimini Gösteren Çoklu Uyum Analizi Tablosu	159
Tablo 69. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Fakülteler-Ölçme Aracı Tercihleri Çoklu Uyum Analizi Tablosu	160
Tablo 70. Öğrencilerin Bölümlere Göre En Çok Tercih Ettikleri Üç Ölçme Aracı/Tekniği	165
Tablo 71. Öğrencilerin İnternet Erişim Durumlarına Göre Ölçme Aracı Tercihleri	166
Tablo 72. Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Önlisans Programı 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Dönemi Derslerine Kayıtlı Öğrenci Sayıları ve Bu Derslerde Kullanılabilecek Ölçme Araçları	184

Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1. Eğitim Sistemi Bileşenleri Arasındaki İlişki	7
Şekil 2. Ölçme ve Değerlendirme Süreci	12
Şekil 3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araç ve Teknikler	24
Şekil 4. AIOU Öğrenci Değerlendirme Sistemi	66
Şekil 5. OUUK Öğrenci Değerlendirme Sistemi	69
Şekil 6. Araştırma Modeli	74

Grafikler Listesi

Sayfa

Grafik 1. Ankete Katılan Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı	79
Grafik 2. 2013-2014 Öğretim Yılı Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı	80
Grafik 3. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedenleri	108
Grafik 4. Öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” Sorularına İlişkin Görüşlere Katılım Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Dağılımını Gösteren Çoklu Uyum Analizi Grafiği	117
Grafik 5. “Sınavlarda, soruların zorluk düzeyini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?” İfadesine Verilen Cevaplar	122
Grafik 6. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	146
Grafik 7. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı	158
Grafik 8. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Ölçme Aracı Tercihlerini Gösteren Çoklu Uyum Analizi Grafiği	160

Kısaltmalar Listesi

AAHE: American Association for Higher Education

AIOU: Allama Iqbal Open University

AU: Anadolu Üniversitesi

İÖLP: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

KNOU: Korea National Open University

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OÖLP: Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı

OUUK: Open University United Kingdom

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

STOU: Sukhothai Thammathirat Open University

UNED: National University for Distance Education

UT: Universitas Terbuka

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Ölçme ve değerlendirme yoluyla, uygulanan eğitim programlarının, kullanılan ortam ve metotların etkililiğinin belirlenmesinin yanında öğrencilerin performans ve ilerlemeleri hakkında da geribildirim sağlanır. Öğretim/öğrenme etkinliklerinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olan öğretici ve öğrenci arasında çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri öğretici ve öğrenciler arasında farklı etkileşim türlerinin varlığından dolayı örgün eğitim ortamına göre sınırlılıklar içerir (Puspitasari, 2010:60).

Öğrenci ve öğreticinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olması, açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirme etkinliklerinin bir kısmının kendi kendine öğrenme esaslarına göre hazırlanmış çalışma materyallerinde verilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu etkinliklerin tamamı biçimlendirme/yetiştirme amaçlı değerlendirme etkinlikleri kapsamında incelenir. Biçimlendirme/yetiştirme amaçlı değerlendirme etkinlikleri çalışma materyallerinde verilen değerlendirme dışı etkinlikleri ve geribildirimleri, öğrencilerin gelişimlerini izlemelerine yardımcı olan öz-değerlendirme testlerini, ödevlerden, akranlardan ya da öğreticilerden alınan geribildirimleri, öğretici ya da diğer öğrencilerle olan etkileşimi ve öğrencileri sınavlara hazırlayan deneme testlerini içerir (Morgan ve O'Reilly, 1999:15). Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau ve Dallaire (2002:25)'in yapmış oldukları araştırma açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin ders materyallerindeki bu etkinliklere öz-değerlendirme yapma ve sınavlara hazırlanma gerekçeleriyle büyük önem verdiklerini ortaya koymuştur. Lockwood (1992:23) da, bu etkinliklerin öğrencilerin bilgilerini, anlamalarını kontrol etmede, kendi bilgilerini oluşturmada ve bildiklerini uygulamada önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirme sürecinde başvurulacak diğer yöntem ise, öğrenme etkinlikleri sonunda yapılan final/bitirme sınavlarını kapsayan düzey

belirleme/değer biçme amaçlı yapılan değerlendirmedir (Aisha, 2007: 41-42; Jones, 2002:1). Bir not verme işlemiyle sonuçlandırılan bu tür değerlendirmede; öğreticinin yüz yüze öğrenme ortamında olduğu gibi, öğrencileri yazılı çalışmalarının yanında derse katılımlarına ve sordukları soruların kalitesine göre değerlendirme gibi olanakları olmadığı için öğrenme çıktılarının ölçülmesinde yazılı ödevler ve testler belirleyici role sahiptir (Lindler,1998:25; Puspitasari, 2010:60). Mc Isaac ve Gunawardena (1996:403) kalabalık büyük sınıflarda öğrencilerinden fiziksel olarak ayrı olan öğreticilerin, onların performanslarını ölçme konusunda çok az seçeneğe sahip olduklarını belirtmektedir.

Popham (2001), öğrencileri değerlendirmenin kalitesini artırmak için dört rehber ilkeden oluşan bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu ilkeler şunlardır:

- öğrencilerin bilgilerini ölçmede mümkün olduğunca az sayıda ama öğrenme çıktılarını ölçecek yeterlikte testin kullanılması
- öğrencilerden elde edilen geribildirimlerin öğretim için kullanılması
- düzenli olarak eğitsel açıdan anlamlı ölçmelerin yapılması
- öğrenme çıktılarının niteliğini tam olarak belirleyebilmek için öğrencileri değerlendirmede çeşitli ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması

Alan yazında, yukarıda verilen son ilkeyi, değerlendirmenin çeşitli amaçlarla yapılması ve öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmalarından dolayı onları değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerin kullanılması gerektiğini belirten görüşler desteklemektedir (AL-Smadi, Wesiak, Guetl, Holzinger, 2012:929; Grover, 2009:20; Huba ve Freed, 2000:60).

Amerikan Yüksek Öğretim Derneğinin (*American Association for Higher Education-AAHE*) öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesine ilişkin belirlemiş olduğu ilkelerin birinde; öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu, bilginin yanında değer, tutum ve alışkanlıkları da içerdiğinden hareketle öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmek için çeşitli ölçme metotlarının kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Astin ve diğ.,1996).

Ayrıca, önemi son yıllarda git gide artan öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde söz sahibi olmalarının, öz-değerlendirme ya da akran değerlendirmeye olanak sağlayan alternatif ölçme araçlarının kullanımının öğrenme açısından olumlu sonuçları olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır (Falchikov, 2002:102; Tsai, 2006:27; White, 2009:1; Wen ve Struyven, 2005:332; Vu ve Dall’Alba, 2007:541).

Açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan, aktif öğrenci sayısının yüz binin üzerinde olduğu mega üniversitelerde (Daniel, 1998:29) öğrencileri değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerini işe koşturmak her zaman mümkün olmamaktadır. Dünyadaki mega üniversitelerden biri olan ve 32 yıldır açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan Anadolu Üniversitesi’nin Merkezi Açıköğretim Sistemi’nde öğrencileri değerlendirmede, bazı programlardaki uygulama derslerinin dışında, ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Güz ve Bahar dönemlerinde, hafta sonları iki gün gözetimli olarak gerçekleştirilen ara, dönem sonu ve tek ders sınavlarında öğrencilere her bir dersten çoktan seçmeli 20 adet soru sorulmakta ve öğrencilerin başarı durumları bağli değerlendirme yöntemiyle belirlenmektedir. Testlerde yer verilen sorular sınav sonrası 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamında e-öğrenme portalında yayınlanmaktadır. Sınav kapsamının kitap içeriğiyle sınırlı olması bir süre sonra sınavlarda aynı yeterliği ölçen birbirine benzer soruların kullanılmasını zorunlu kılmakta, bu durum bazı öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmadan sınavlara soru-cevap şeklinde hazırlanmalarına yol açmakta ve ezberci eğitim eleştirilerine neden olmaktadır. Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi’nde mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğinin ve Sistem’e başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin eklenebileceğinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede, dünyada açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversitelerdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelenmiş ve öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme yaklaşımına uygun olarak Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde kayıtlı öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dünyada açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversitelerde ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde kayıtlı öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - Öğrencilerin biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - Öğrencilerin düzey belirleme amaçlı değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - Öğrencilerin diğer uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğrenciler, bilgilerinin ölçülmesinde başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceğini düşünmektedir?

1.3. Önem

Bu araştırma, 1982-1983 öğretim yılından bu yana açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yapılan sınırlı sayıda (tez düzeyinde üçüncü) çalışmadan biridir. Araştırma sonuçlarından hareketle gerçekleştirilecek uygulamaların; öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini daha yakından izleyebilmelerine imkân tanıyacağı, öğrenme çıktılarına dayalı olarak daha etkin ve geçerli ölçme ve değerlendirme yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmanın Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde başlatılan akreditasyon çalışmalarına katkı sağlayacağı, Türkiye'de açık ve uzaktan

eğitim hizmeti sunan diğer kurumların öğrencileri değerlendirme uygulamalarına yön verebileceği öngörölmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada, mega üniversitelerdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında çevrimiçi anket uygulamasıyla elde edilen veriler, anketi yanıtlayan kurum yetkililerinin verdikleri bilgilerle sınırlıdır.

Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin elde edilen veriler Açıköğretim Sistemi 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi kayıt yenileme tarihlerinde (11-22 Mart 2013) çevrimiçi uygulanan ankete katılan 13.739 öğrencinin cevapları ve 2012-2013 öğretim yılında mezuniyet töreni için Eskişehir'e gelen bölümlerini dereceyle bitiren 12 öğrenciyle yapılan derinlemesine görüşmelerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ölçme: Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işidir.

Değerlendirme: Çeşitli öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değerlik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçmedir.

Öğrenme Çıktıları: Öğrencilerin, öğrenme süreci sonunda bilmeyi, anlamayı ya da yapabilmeyi bekledikleri şeylerin ifadesidir.

Öğrenci Merkezli Öğretim: Öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrencinin yer aldığı, onların neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğu, tercihlerinin ne olduğu ve onlar için neyin daha anlamlı olduğunu savunan öğretim yaklaşımı.

Mega Üniversite: Derslerde kayıtlı aktif öğrenci sayısı yüz binin üzerinde olan uzaktan öğretim kurumu.

Biçimlendirme (Yetiştirme) Amaçlı Değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin tespit edilmesi, gelişimlerinin izlenmesi amacıyla gerçekleştirilen ve geribildirim içeren değerlendirme türü.

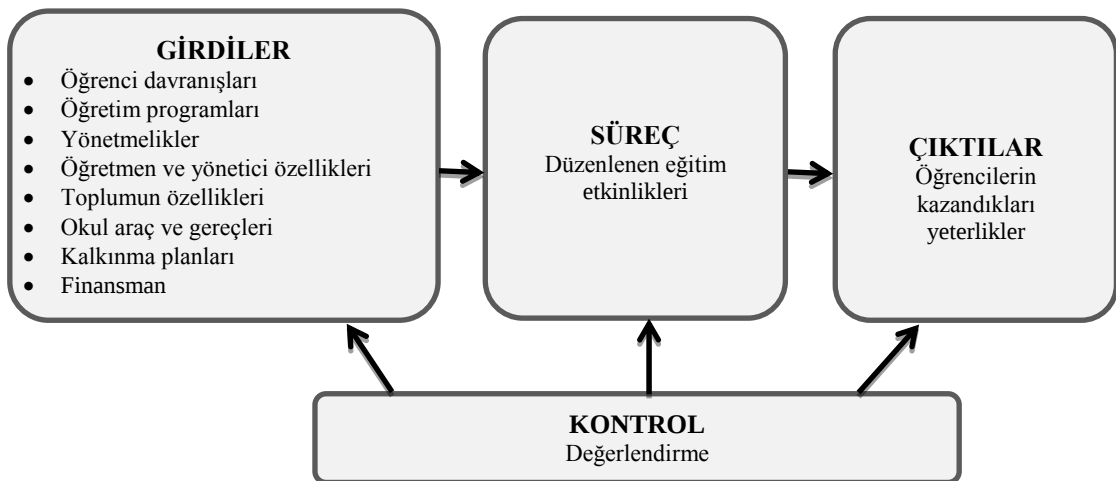
Düzey Belirleme (Değer biçme) Amaçlı Değerlendirme: Öğrencilerin belli bir konu ya da alanla ilgili öğrenmelerinin derecesini belirlemek üzere yapılan ve bir not verme işlemiyle sonuçlandırılan değerlendirme türü.

2. Alanyazın

Bu bölümde, öncelikle eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar açıklanmış, öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme yaklaşımı ele alınmış, öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri incelenmiş, açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile dünyada açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversiteler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Bir davranış değişikliği oluşturma süreci olarak ele alınan eğitim; girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) bileşenlerinden oluşan bir sistemdir (Baykul, 1992: 86; İşman, 2011:484; Kara, 2009:7). İşman (2011:484)'a göre; öğrencilerin sisteme girerken sahip oldukları davranışlar, öğretim programları, yönetmelikler, öğretmen ve yönetici özellikleri, toplumun özellikleri, okul, araç-gereç, finansman, kalkınma planları vb. bu sistemin girdilerini, öğrencilerin beklenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmeleri amacıyla düzenlenen eğitim etkinlikleri süreci, bu süreç sonunda öğrencilerin kazanmış oldukları yeterlikler de sistemin çıktıları oluşturur. Çıktılara bakarak sistemin işleyişi hakkında bir yargıya varabilmek için gerçekleştirilen çalışmalar ise, kontrol (değerlendirme) bileşenini oluşturur. Kontrol (değerlendirme) bileşeni, sistemin diğer bileşenlerine geribildirim sağlar. Bu ilişki Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eğitim Sistemi Bileşenleri Arasındaki İlişki

Eğitimde değerlendirme, iki boyutta ele alınır. Bunlardan biri, öğrenci değerlendirmesi, diğeri ise, program ya da sistemin değerlendirilmesidir. Kuşkusuz, değerlendirme yapabilmek için önce ölçme işleminin gerçekleştirilmiş olması gerekir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme genellikle birlikte kullanılan iki kavramdır.

Kurumsal olarak bakıldığında, ölçme ve değerlendirme, kurumun misyon ve amaçlarını desteklemek üzere geliştirilen çıktı ve hedeflere ilişkin sürekli ve sistematik olarak bilgi toplama, toplanan bilgiyi yorumlama ve işleme sürecidir (Osters ve Tiu, 2003:1).

Eğitimde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel (psiko-motor) alanlardaki özellikler ölçülür. Bilişsel alan, bilgiler ve bilgilerden doğan zihinsel süreçleri, duyuşsal alan duygu ve değerlerle ilgili davranışları, psiko-motor alan ise, zihin ile kas koordinasyonu sonucu oluşan davranışları içerir (Gelbal, 2013:22). Eğitimde daha çok bilişsel davranışların kazandırılması ve bunların ne derece kazanıldığının belirlenmesine öncelik verilir.

Bilişsel alana yönelik eğitim hedeflerini sınıflama çalışması 1956 yılında Bloom'un öncülüğünde bir çalışma grubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bu sınıflama “bilgi”, “kavrama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” olmak üzere altı ana kategoriyi ve olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarını içerir. Bilişsel psikoloji, öğrenme, ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikler ile sınıflamaya getirilen eleştiriler doğrultusunda güncellenen sınıflama “bilişsel süreç” ve “bilgi” olmak üzere iki boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür (Krathwohl, 2002: 213). Bilişsel süreç boyutunun yapısı Tablo 1'deki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 1. Bloom'un Güncellenen Sınıflamasının Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı

1. Hatırlama: Uzun süreli bellekten konuyla ilgili bilgiyi hatırlama
1.1. Tanıma
1.2. Anımsama
2. Anlama: Sözlü, yazılı ve grafik içeren eğitici mesajları anlamlandırma
2.1. Yorumlama
2.2. Örnek gösterme
2.3. Sınıflama
2.4. Özetleme
2.5. Sonuç çıkarma
2.6. Karşılaştırma
2.7. Açıklama
3. Uygulama: Bir yöntemi verilen bir durumda kullanma ya da uygulama
3.1. Yapma
3.2. Uygulama
4. Analiz etme: Materyali bileşenlerine ayırma ve bileşenlerin birbirleriyle ve materyalin genel yapısı veya amacı ile nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme
4.1. Ayırt etme
4.2. Düzenleme
4.3. İlişkilendirme/Atfetme
5. Değerlendirme: Belirli ölçüt ve standartlara dayalı olarak yargıda bulunma/karara varma
5.1. Kontrol etme/Karşılaştırma
5.2. Eleştirme
6. Yaratma / Ortaya çıkarma: Özgün bir ürün ortaya koyma ya da yeni bir bütün oluşturmak üzere parçaları bir araya getirme
6.1. Oluşturma
6.2. Planlama
6.3. Üretme

Krathwohl (2002:215)'dan uyarlanmıştır.

Güncellenen sınıflamada; özgün sınıflamadaki “bilgi” düzeyi yerine “hatırlama”, “kavrama” düzeyi yerine “anlama” düzeyi getirilmiş, en üst düzey bilişsel yeterlik olarak “yaratma” belirlenmiştir. Güncellenen sınıflamanın bilgi boyutu yapısı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bloom'un Güncellenen Sınıflamasının Bilgi Boyutunun Yapısı

1. Olgusal bilgi: Öğrencilerin bir konuya aşina olması ya da bu konu içindeki problemleri çözmesi için bilmesi gereken temel öğeler 1.1. Terimler bilgisi 1.2. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi
2. Kavramsal bilgi: Daha geniş bir çerçevenin bir arada işlevsellik göstermelerini sağlayan öğeler arasındaki iç ilişkiler 2.1. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi 2.2. İlkeler ve genellemeler bilgisi 2.3. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi
3. İşlemsel bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri ve becerilerin kullanılacağı alanlar için ölçütler, işlemsel süreçler, teknikler ve yöntemler 3.1. Konuya özgü beceri ve çözüm yollarının bilgisi 3.2. Konuya özgü yöntem ve teknikler bilgisi 3.3. Uygun işlemlerin kullanılacağı zamanın belirlenmesine hizmet eden ölçütler bilgisi
4. Bilişüstü bilgi: Kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi 4.1. Stratejik / Güdüsel bilgi 4.2. Uygun bağlam ve koşulları kapsayan bilişsel görevler bilgisi 4.3. Öz-bilgi

Krathwohl (2002:213)'dan uyarlanmıştır.

Bilgi boyutunda en önemli değişiklik daha önceden olgusal, kavramsal, işlemsel olarak belirlenen alt basamaklarına “bilişüstü bilgi”nin de eklenmesi olmuştur (Yurdabakan, 2011:59). Tablo 1 ve Tablo 2’de alt basamaklarıyla ayrı ayrı verilen yeni sınıflamanın iki boyutlu yapısı Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3. Bilişsel Alanın Güncellenen İki Boyutlu Yapısı

Bilişsel Süreç Boyutu Bilgi Boyutu	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Analiz	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal bilgi						
B. Kavramsal bilgi						
C. İşlemsel bilgi						
D. Bilişüstü bilgi						

Krathwohl (2002:216)'dan uyarlanmıştır.

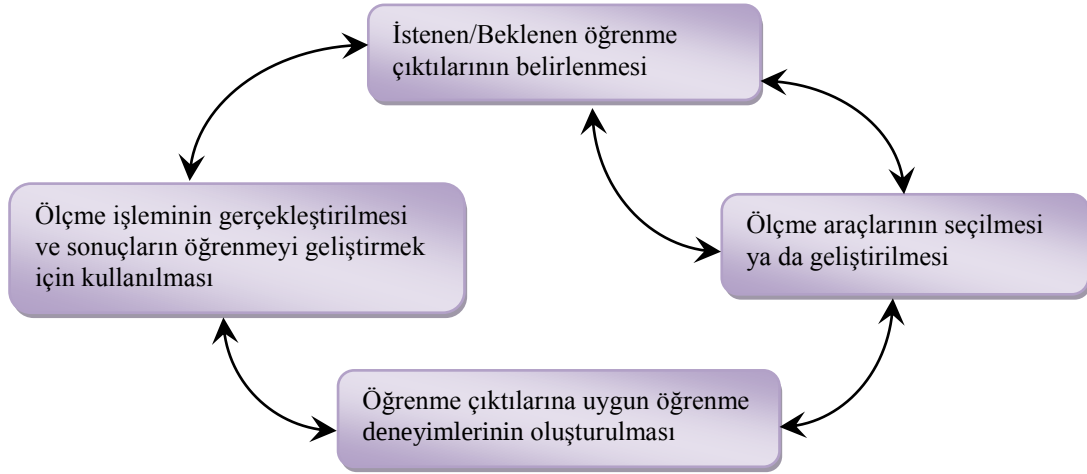
Konuyla ilgili gerçekleştirilen bir diğer çalışma Churches (2007)'e aittir. Bu çalışma 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak yapılmıştır ve “Bloom’un Dijital Sınıflaması” olarak adlandırılmıştır. Buna göre, video için senaryo geliştirme, web tabanlı dersler için e-kitap oluşturma, podcast geliştirme en üst düzeydeki bilişsel yeterlik olan yaratma/ortaya çıkarma için belirlenen örnek öğrenme çıktılarıdır (Shank, 2013:5).

Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenme içeriği hazırlanırken Tablo 1’de verilen bilişsel süreç ve Tablo 2’de verilen bilgi boyutları temelinde beklenen ya da istenen öğrenme çıktılarının belirlenmesiyle başlar. Öğrenme çıktıları, öğrencilerin öğrenme süreci sonunda bilmeyi, anlamayı ya da yapabilmeyi bekledikleri şeylerin ifadeleridir ve tek tek dersler, üniteler, modüller ya da programlarla ilişkili olarak çeşitli amaçlara göre geliştirilebilirler (Borat, 2005:669).

2008 yılında resmi olarak kabul edilen Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesinde (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF/LLL) öğrenme çıktıları; bilgi, beceri ve yeterlik olmak üzere üç boyutta ve sekiz farklı düzeyde ifade edilmiştir. Bunların 5-8. düzeyleri yükseköğretim alanına ilişkindir¹.

Bir derste öğrenme çıktıları belirlenirken aynı zamanda ölçme araçları da seçilir ya da geliştirilir. Bu aşamada, belirlenen öğrenme çıktılarına ve amaca uygun olarak doğrudan ya da dolaylı ölçmenin gerçekleştirileceği araç ya da teknikler belirlenmiş olur. Öğrenme çıktılarına dayalı öğrenme ortamları düzenlenir ve belirli bir sürede öğrenme deneyimleri oluşturulduktan sonra ölçme işlemi gerçekleştirilir. Ölçme işlemi sonrası elde edilen sonuçlar beklenen öğrenme çıktılarıyla karşılaştırılarak öğrenmenin daha etkin kılınması için kullanılır (Huba ve Freed, 2000:10). Sürekli ve döngüsel bir yapıya sahip bu süreç Şekil 2’de gösterilmiştir.

¹ *Using Learning Outcomes* European Qualifications Framework Series Note 4
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2013)



Şekil 2. Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Kaynak: Huba ve Freed, 2000:10

Ölçme değerlendirme süreci sonunda elde edilen sonuçların eğitim sürecinde söz sahibi olan politika belirleyiciler, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi tarafların her biri için farklı anlam ve yararları vardır. Ölçme ve değerlendirmenin tüm bu taraflar için ne tür yararlar sağladığı aşağıda Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yararları

Ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyan taraf	Yarar
Politika belirleyiciler	• Standartları ve amaçları belirlemek • Eğitim kalitesini izlemek • Benzer uygulamaları onaylamak • İzlenmesi gereken politikaları açıkça belirtmek • Personel ve mali konuları içeren kaynakları yönetmek • Sınavların etkilerini belirlemek
Okul ve okul yöneticileri	• Uygulanan programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek • Program önceliklerini saptamak • Olası alternatifleri değerlendirmek • Programları planlamak ve uygulanmasını sağlamak
Öğreticiler ve yöneticiler	• Kişisel tanılarda bulunmak ve çözüm önermek • Öğrencilerdeki gelişimi izlemek • Müfredat programını uygulamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak • Yeterlik, terfi, derece ve diğer konularda geribildirim sağlamak • Öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak
Veliler ve öğrenciler	• Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmek • Okulun yeterliğini belirlemek • Eğitsel sorumlulukları yerine getirmek ve kariyer kararlarını almak

Dietel, Herman, ve Knuth (1991:1)’den uyarlanmıştır.

2.1.1. Ölçmeyle ilgili temel kavramlar

Ölçme: TDK'ya göre ölçme, öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işidir. Turgut (1983:12)'a göre ölçme ise, “herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir”. Tanımdan hareketle, ölçmenin aşamalı bir süreçten oluştuğunu söylemek mümkündür. Buna göre ölçme işlemi şu aşamalardan oluşur:

- Ölçülecek özelliğin belirlenmesi
- Ölçme aracının seçilmesi
- Ölçme işleminin gerçekleştirilmesi
- Ölçme sonuçlarının ifade edilmesi

Bu aşamalardan ilki, amaç doğrultusunda ölçülmeye çalışılan özelliğin tanımlanması ve gözlenebilme olanağının olup olmadığının belirlenmesine ilişkindir. İkinci aşama, ölçmeye konu olan özelliğin değerinin en iyi şekilde saptanmasını sağlayacak aracın belirlenmesi ile ilgilidir. Bu aşamada, ölçme işleminin doğrudan mı yoksa dolaylı olarak mı gerçekleştirileceği de tespit edilmiş olur. Eğitimde, öğrencilerin genel ve özel yetenekleri, kişilik özellikleri ya da bir dersteki başarı düzeyleri her zaman doğrudan gözlenemez. Eğitimde, başarının ölçülmesi dolaylı ölçmeyle mümkün olmakta, öğrencilerin kazanmaları öngörülen özelliklerin/yeterliklerin işaretçileri gözlenebilmektedir. Ölçme işleminin üçüncü aşamasında, yapılan gözlemler sonucunda elde edilen veriler bir ölçütle karşılaştırılarak bir değer biçilir. Bu, aslında iki bilgi grubunun karşılaştırılması, aralarındaki farkın ortaya konmasıdır. Bu anlamda fark kavramı, ölçme için temeldir ve ölçme farktan doğmuştur (Tekin, 1994:31; Yaşar, 2010:13). Ölçme işleminin son aşaması ölçme sonuçlarının ifade edilmesidir. Bu aşamada, ölçülen özelliğe uygun sembol ya da sayılar kullanılır. Ölçme sonuçlarının sayılarla ifade edilmesi, üzerinde bir takım istatistiksel işlemlerin gerçekleştirilerek sonuçların daha anlamlı hale getirilmesi açısından önemlidir.

Doğrudan ölçme: Ölçmeye konu olan özelliğin değerinin doğrudan belirlenebildiği, diğer bir deyişle öğrenme göstergelerinin doğrudan gözlenebildiği durumlarda

gerçekleştirilir. Sözlü sınavlar, stajlar ve ön test-son test doğrudan ölçme araç ve tekniklerine örnek verilebilir (Parker, 2005:23).

Dolaylı ölçme: Ölçülmek istenen özelliğin başka bir özellik ya da değişken yardımıyla gözlenerek ölçüldüğü durumlarda dolaylı ölçme yapılmış olur. Eğitimde başarının veya yeteneğin testler aracılığıyla ölçülmesi buna örnektir (Kan, 2009:4).

Ölçmede birim: Ölçme sonuçları çoğu kez bir birimle ifade edilir. Standart bir birimin varlığı ölçme kuralının uygulanmasını kolaylaştırır ve ölçme hatalarını belli bir oranda azaltır (Turgut ve Baykul, 1992:24).

Ölçmede sıfır: Ölçmede sıfır önemli bir kavramdır. Ölçülmek istenen özelliklere değer verilmesinde başlangıç noktasını oluşturur. Doğal sıfır ve göreceli sıfır olmak üzere iki tür sıfırdan söz edilir. Doğal sıfır, ölçmeye konu olan özelliğin gerçek anlamda yokluğunu ifade eder (Yaşar, 2010:23). Göreceli (itibari) sıfır ise, gerçek sıfır olmadığı halde ölçeğin üzerinde belli bir noktanın sıfır olarak kabul edildiği durumlar için geçerlidir (Turgut ve Baykul, 1992:23).

Ölçüt: Elde edilen ölçme sonuçlarına göre ölçülen özellik ya da özellikler bakımından birey ya da nesneler hakkında karara varmak için belirlenen referans ya da eşik noktası/noktalarıdır. Mutlak ölçüt ve bağıl ölçüt olmak üzere iki türü vardır. Mutlak ölçüt, ölçme işlemi yapılmadan önce standart olarak belirlenen eşik değer olarak tanımlanır. Bağıl ölçüt ise, ölçme işlemi sonrasında, ölçme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen ölçüttür ve ölçme sonuçlarının elde edildiği gruba ve ölçme sonuçlarına göre farklılık gösterebilmektedir (Atılgan, 2009:351). Çan eğrisi olarak adlandırılan yöntem bağıl ölçüte örnek verilebilir.

Ölçek: Ölçmeye konu olan özelliklerin sınıflanması, sıralanması, derecelenmesi ya da miktar ve derecelerinin belirlenebilmesi için uyulması gereken kurallarla kısıtlamaları belirleyen ölçme araçlarıdır. Turgut ve Baykul (1992) ölçeği, ölçme sonrası elde edilen ölçümlerin matematiksel özellikleri olarak tanımlamışlardır. Ölçekler, sınıflama-adlandırma, sıralama, eşit aralıklı ve oran ölçekleri olmak üzere dört grupta incelenir.

Sınıflama-adlandırma ölçekleri, ölçmeye konu olan özelliklerin adlandırılması ya da belirli özellikler açısından sınıflandırılmasını sağlarlar. Ancak, sonuçlar üzerinde matematiksel işlem ve karşılaştırma yapma olanağı yoktur (Özçelik, 1992:18). İnsanların kadın-erkek, evli-bekar olarak ayrılmaları bu türden ölçeklere örnek gösterilebilir.

Sıralama ölçekleri, incelenen varlık veya olayların, ölçülen özelliğe sahip olma dereceleri bakımından kendi grupları içindeki sıralarını göstermekle birlikte, böyle bir sıranın ardışık iki konumunda bulunan varlık ve olaylar arasındaki farkın miktarını göstermeyen ölçüler verirler (Özçelik, 1992:18). Bu nedenle, sıralama ölçekleriyle elde edilen ölçme sonuçları üzerinde matematiksel işlemler gerçekleştirilemez. Öğrencilerin bir sınavdan aldıkları puanlara göre büyükten küçüğe sıralanması sıralama ölçeklerine örnek verilebilir.

Eşit aralıklı ölçeklerde; eşya, olay ya da insanlar belli bir başlangıç noktasına göre sıralar arasındaki farklar eşit olacak şekilde sıralanırlar. Bu tür ölçekler sabit, değişmez ve tanımlı birimlere sahiptir. Ölçme sonuçları arasındaki fark miktar olarak belirlenebildiği için sonuçlar üzerinde toplama ve çıkarma işlemlerini yapmak mümkün olmakla birlikte başlangıç noktasının keyfi belirlenmesi ve özelliğin yokluğu anlamına gelmemesi çarpma ve bölme işlemlerinin uygulanmasını anlamsız kılmaktadır (Kan, 2009:15). Termometre ve bir takvim yılı bu türden ölçeklere örnek oluşturur.

Oranlı ölçeklerde ise, ölçme sonuçlarını ifade eden sayıların birbirine oranı anlamlıdır (Vadum ve Rankin, 1998'den akt. Kan, 2009:16). Bu ölçeklerde başlangıç noktası olarak ele alınan sıfır gerçek yokluk ifade eder. Bu nedenle, ölçme sonuçları üzerinde her türlü istatistiksel işlemleri yapmak mümkündür. Metre, kilogram ve saat bu türden ölçeklere örnek oluşturur.

Ölçmede Hata: Ölçme hatası, aynı koşullarda fakat birbirinden bağımsız olarak tekrarlanan ölçme sonuçlarından hesaplanan değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki fark olarak tanımlanır (Özçelik, 1992: 29). Ölçme sonuçlarına karışan

hatalar; ölçmeciden, ölçme aracından ya da yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, ölçülen bireylerin sözü edilen bu etkenlerle etkileşiminden ileri gelebilir ve bu hatalar; sabit, sistemli ve rasgele hatalar olmak üzere üç kategoride incelenir (Tekin, 1994:56).

Sabit hatalar, bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hatalardır. Bu tür hatalar, bireysel ölçümleri ve o ölçümlerin ortalamasını gerçekte olduğundan daha büyük ya da küçük gösterebilir. Bir öğreticinin okuduğu her sınav kâğıdına 5 puan fazla vermesi bu türden hataya örnektir. Sistemli hatalar; ölçülen büyüklüğe, ölçmeciye veya ölçme koşullarına ve belli duruma bağlı olarak miktarı değişen hatalardır. Önceki örneğe bağlı olarak öğretmenin yazısı güzel, düzgün ve okunaklı olanlara fazla puan vermesi sistemli hataya örnek oluşturur. Rasgele hatalar, tesadüfen ortaya çıkan ve yönü belirlenemeyen hatalardır. Öğreticinin cevapları puanlarken veya verdiği puanları toplarken dikkatsizlik sonucu yaptığı hatalar bu türden hatalara örnektir.

Ölçmede Geçerlik: Geçerlik; bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka bir özellik ile karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi olarak adlandırılır. Örneğin, metre; uzunluk ölçmede geçerli, fakat ağırlık ölçmede geçerli değildir (Tekin, 1994:42).

Ölçme araçlarına ilişkin geçerlik türleri farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır (Baykul, 2000: 201; Kan, 2009: 50; Özbek, 2010: 69; Tekin, 1994: 42). Tekin (1994)'e göre dört çeşit geçerlik söz konusudur. Bunlar; kapsam geçerliği, yordama geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir. Ölçme konusu olan evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test kapsam geçerliğine sahiptir. Yordama geçerliği ise, bir testten elde edilen puanlarla testin yordamak için düzenlendiği değişkenin doğrudan ölçüsü olan ve daha sonra elde edilen ölçüt arasındaki korelasyondur. Diğer bir ifadeyle, test puanları üzerinde bazı istatistiksel işlemlerle elde edilen “bilinenler” aracılığıyla bilinmeyen durumlar hakkında tahminde bulunma işidir. (Örn: AÖF deneme sınavlarının AÖF sınavlarını yordama geçerliği). Yapı geçerliği, bir testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analiziyle yapılır. Burada, testle ölçülmek istenen davranışlarla konu öğeleri arasında var olduğu düşünülen ilişkilerin incelenmesi söz konusudur. Görünüş geçerliği ise, bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun neyi ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir (Tekin, 1994:53).

Ölçmede Güvenirlik: Bir ölçme aracı aynı koşullar altında, birden çok ölçme işlemi sonunda aynı sonuçları veriyorsa “güvenilir” demektir. Güvenirlik, ölçme aracının kararlılığıyla ilgilidir. Özçelik (1992) güvenirligi; ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle etkilenecek ölçülere yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derece bir kararlılıkla ölçülere yansıtabilmesiyle açıklamaktadır.

Güvenirliliğin hesaplanmasında birden çok uygulamaya dayalı ve tek uygulamaya dayalı yöntemler kullanılır. Birden çok uygulamaya dayalı yöntemlerde test-tekrar test yöntemi ve paralel formlar yöntemine başvurulur. Test-tekrar test yönteminde, bir test bir gruba iki farklı zamanda uygulanır. İki uygulama sonrası elde edilen puanların korelasyonuna bakılır. Paralel (eşdeğer) formlar yönteminde, bir testin aynı amaçlar için hazırlanmış iki formu aynı gruba uygulanır ve iki formdan alınan puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Tek uygulamaya dayalı yöntemlerde iki yarı güvenliği ve her bir test maddesinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanır. İki yarı güvenliğinde test tesadüfi olarak iki eşit parçaya bölünerek uygulanır ve elde edilen puanların korelasyonuna bakılır. Burada iki yarının kapsam ve güçlük açısından eşdeğer olması gerekir. Tek uygulamaya dayalı yöntemlerde kullanılan diğer güvenirlilik hesaplama yöntemleri Cronbach Alpha, Kuder Richardson 20, Kuder Richardson 21 ve puanlayıcı güvenirliliğidir (Özbek, 2010:53).

Ölçmede Kullanışlılık: Kullanışlılık, kullanılacak olan ölçme aracının geliştirilmesinin, çoğaltılmasının, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olmasıyla ilgilidir. Böyle bir araç, öğretici ve öğrencilere zaman tasarrufu sağlar, uygulanacağı süre bellidir ve öğrencilerin hangi soruları ne kadar zamanda ve nasıl cevaplayacağına ilişkin yönergeleri barındırır. Bununla birlikte, kullanışlı olarak nitelenen ölçme aracının ölçümlerinin puanlanması da kolaydır (Tekin, 1994:77). Çoktan seçmeli testler, kullanışlı ölçme araçlarına en iyi örnektir.

2.1.2. Değerlendirme ve değerlendirme çeşitleri

TDK’ya göre değerlendirme, türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçmedir. Tekin (1994:40) ise;

değerlendirmeyi, “ölçme araçlarıyla elde edilen ölçümlere, bir ölçütle karşılaştırarak anlam kazandırılması” olarak tanımlamıştır.

Değerlendirme süreci; sürekli, planlı, amaçlı ve somut sayılar ışığında sonuç bildirme, sonucun ne olduğuna karar verme ve yargıya varma etkinliklerini kapsar (Karaağaçlı, 1998).

İşman ve Eskicumalı (2001)’ya göre, eğitimde beş çeşit değerlendirme modeli kullanılmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim programının değerlendirilmesidir. İkincisi, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin amacına uygunluğunun belirlenmesidir. Üçüncüsü, öğretim faaliyeti sonucu meydana gelen öğrenme derecelerini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirmedir. Dördüncü model, öğrencilerin belli konularda ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmada kullanılan değerlendirmedir. Sonuncusu ise, öğrencilerin ders başarılarını ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirmedir.

Değerlendirme modellerinin yanında üç temel değerlendirme çeşidi vardır. Bunlar; tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirme, biçimlendirme ya da yetiştirme amaçlı değerlendirme ve değer biçme ya da düzey belirleme amaçlı değerlendirmedir (İşman ve Eskicumalı, 2001:200; İşman, 2011:504). Bu değerlendirme çeşitleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.2.1. Tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirme

Tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirmede (*diagnostic assessment*), öğrencilerin öğrenme sürecine başlamadan önce konuyla ilgili ön bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülür. Bu tür değerlendirme, öğretim etkinliklerinin başlangıç düzeyinin belirlenmesinde ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde yol gösterir. Bu şekilde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin öğrenme sürecinin başında belirlenmesi, neyin nasıl öğrenileceği ile ilgili daha iyi planlama yapmayı sağlar. Tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirmede ön-testler, öz

değerlendirme testleri, tartışma panosu cevapları ve kısa süreli görüşmeler kullanılabilir².

2.1.2.2. Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme

Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme (*formative assessment*), öğrenme etkinlikleri sürerken öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen değerlendirme (*assessment for learning*) olarak adlandırılır. Çoğunlukla her ünite sonunda öğrencilerin öğrenme eksiklerini ve güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilir. Bu tür değerlendirme, öğrencilere ve öğretmenlere geribildirim sağlar, öğrencilerin yanlış anlamalarını tespit etme olanağı sunar, motivasyonu artırır ve öğrencilere konuyla ilgili önemli kavramların neler olduğunu gösterir. Bu değerlendirme, süreç odaklı olup, doğrudan içerik alanıyla ilgili olmayan konularda işbirliği yapma, eleştirel düşünme, yazma ya da problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesinin amaçlanabildiği bir yaklaşımı da içerebilir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006:165).

Hall ve Burke (2003)'ye göre, bu tür değerlendirmenin planlı ara değerlendirme (*planned formative assessment*) ve etkileşimli ara değerlendirme (*interactive formative assessment*) olmak üzere iki türü vardır.

Planlı ara değerlendirme, yarı formal etkinlikleri içerir, öğrencilerin zihninde kalıcı izler bırakmayı hedefler ve konunun hem başında hem sonunda gerçekleştirilebilir. Bilgi, görev ya da bir dizi etkinlik aracılığıyla oluşturulmaya çalışılarak bu süreçte öğrencilerin önceki ve gelecekteki performansları ile ilişki kurulur. Öğreticinin, öğrencinin durumunun farkına varması ve ona geribildirim vermesi için yeterince süresi vardır. Bu değerlendirmede öğretici formal değerlendirme araçlarını kullanabilir.

Etkileşimli ara değerlendirme ise, öğretici-öğrenci etkileşimi sırasında gerçekleşir. Planlı ara değerlendirmeye göre daha rastlantısaldır ve amaç, araya girerek ya da

² *Formative and Summative Assessment.*

http://www.azwestern.edu/learning_services/learning_support_services/assessment_program_review/resources/downloads/formative%20and_summative_assessment.pdf (Erişim tarihi: 12.01.2013)

aracılık ederek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektir. Programdan daha çok öğretici-öğrenci yönlendirmesine dayanır. Bu değerlendirme yöntemiyle oluşturulan bilgi ya da izler planlı ara değerlendirmede olduğu gibi kalıcı değildir. Zira öğretici, etkileşimli ara değerlendirmede öğrencilerin düşüncelerini fark etme, teşhis etme ve onlara karşılık verme gibi etkinlikleri gerçekleştirir. Öğreticinin, öğrencinin durumunun farkına varması ve ona geribildirim vermesi aynı anda gerçekleşir. Bu değerlendirmede, öğreticinin en önemli değerlendirme aracı gözlemdir.

Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme geribildirim büyük önem taşır. Geribildirim, belirlenen öğrenme amaç ve standartlarıyla ilgili olarak öğrencilerin mevcut öğrenme durum ve performanslarını gösteren bilgi olarak tanımlanır (Nicol ve Dick, 2007:200). Öğrencilerin neyi doğru neyi yanlış yaptıklarını görmelerini, eksik yönlerini tespit etmelerini sağlar. Öğrencileri motive etme, öğrenme isteğini sürdürme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından geribildirim öğrenme sürecinde ayrı bir önemi vardır (Chetwynd ve Dobbryn, 2011:67).

Nicol (2007:3), ilgili alanyazını inceleyerek iyi bir değerlendirme ve geribildirim uygulaması için 10 temel ilke belirlemiştir. Buna göre, iyi bir değerlendirme ve geribildirim uygulaması şunları sağlar:

1. Amaçlar, ölçütler ve standartlar açısından iyi performansın ne olduğunu belirginleştirir.
2. Öğrenme için daha fazla zaman ve çaba sarf etmeye teşvik eder.
3. Öğrencilerin kendi yanlışlarını düzeltmeleri için yüksek kalitede geribildirim sağlar.
4. Motivasyonu ve kendine saygı duymayı sağlar.
5. Akranlar ve öğretici-öğrenci arasındaki etkileşimi artırır.
6. Öz-değerlendirme ve öğrenmeyle ilgili düşünce gelişimini kolaylaştırır.
7. Öğrencilere içerik ve süreç açısından değerlendirme için seçenek sunar.
8. Değerlendirme politika ve uygulamaları ile ilgili olarak öğrencilerin karar alma sürecinde yer almalarını sağlar.
9. Öğrenen toplulukların gelişimini destekler.
10. Öğreticiye, öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamada yardımcı olur.

2.1.2.3. Düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirme

Düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirme (*summative assessment*), bir ders, dönem ya da programın sonunda öğrencilerin performansı ya da başarısı hakkında bir değer biçmeyi, yargıda bulunmayı içerir. Genellikle, birden çok üniteyi kapsayan sorulardan oluşan başarı testleri kullanılarak gerçekleştirilir (Gelbal, 2013:12).

Bitirme (final) sınavlarıyla daha çok ilişkilendirilen bu tür değerlendirmede, öğrencilerin sınav sonuçlarının yanında proje ve dönem boyunca gerçekleştirdikleri etkinlikler de dikkate alınabilir (Gunawardena ve La Pointe, 2003: 197).

Düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirmede, öğrenci başarısının etkili ve hatasız olarak belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken bazı ölçütler vardır. İşman (2011:506) bu ölçütleri şöyle sıralamıştır:

- Öğrencinin dönem boyunca derse katılımları
- Öğrencinin vize ve final sonuçları
- Öğrencinin grup ve bireysel araştırma ödevleri
- Sınıf içindeki başarı ortalaması
- Öğrencinin konuyla ilgili başlangıçtaki davranışları
- Dersin hedefleri ve kazandırması öngörülen davranışlar

Düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirme sonuçları öğrencilerin başarı durumlarını belirlemenin yanında uygulanan eğitim programı ve öğretim etkinliklerini yürüten öğretici hakkında da ilgililere geribildirim sağlar. Bu tür değerlendirmenin; dersin amaçlarının, program ve eğitimin hedeflerinin yeniden gözden geçirilmesini gerektirecek sonuçları olmaktadır.

2.1.2.4. Mutlak ve bağıl değerlendirme

Kullanılan ölçütlerin nitelikleri açısından iki tür değerlendirme vardır. Bunlar, mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirmedir (Atılgan, 2009:351). Mutlak değerlendirmede, daha önce belirlenmiş ölçütlere göre bireyin performansı değerlendirilir. Ölçüt, bir program için genelde tektir ve bireyin ya da grubun özelliklerini dikkate almaz (Kara,

2009:34). Mutlak değerlendirme, ölçme kapsamındaki davranışların belli bir oranının kazanılmış olmasının gerektiği, ölçme aracının dersin kapsamını yeterince örnekleyebildiği, öğretim açısından belli bir standardın sağlanması ve sürdürülmesinin istendiği, ölçme aracının çok zor sorulardan oluşmadığı, bir hız testinin uygulanmadığı durumlarda kullanılır (Atılğan, 2009: 382).

Bağıl değerlendirmede, değerlendirme işlemine temel olacak ölçüt, testin uygulanmasından sonra, testten elde edilecek puanlara bağlı olarak belirlenir. Ölçme yapılan gruptan elde edilen ölçüt bir norm niteliğindedir. Atılğan (2009:387), bağıl değerlendirmenin eğitimde şu üç şekilde kullanıldığını belirtmiştir:

- Normal dağılım eğrisine göre not vermek
- Aritmetik ortalama ve standart sapmaya göre not vermek
- Önceden belirlenen yüzdeliklere göre not vermek

Bağıl değerlendirme, sınavın yanıtlama süresinin tüm öğrencilerin yanıtlayabilecekleri kadar uzun olmadığı, soruların güçlük düzeyinin yüksek olduğu, belli bir kontenjanı olan seçme ya da yerleştirme söz konusu olduğu, geniş kapsamlı, ulusal ölçekte çok sayıda kişinin sınava girdiği, ölçme sonuçlarının normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılır (Atılğan, 2009:387).

2.1.3. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araç ve teknikler

Popham (2001), öğrencileri değerlendirmede kaliteyi artırmak için dört rehber ilkeden oluşan bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu ilkelerden ilki; öğrencileri değerlendirmede mümkün olduğunca az sayıda, fakat öğrenme çıktılarını ölçecek yeterlikte testin kullanılması, ikincisi; öğrencilerden elde edilen geribildirimlerin öğretimin iyileştirilmesi için kullanılması, üçüncüsü; düzenli olarak eğitsel açıdan anlamlı ölçmelerin yapılması ve sonuncusu da, öğrenme çıktılarının niteliğini tam olarak belirleyebilmek için öğrencileri değerlendirmede çeşitli ölçme araç ve tekniklerinin kullanılmasıdır. Alanyazında, bu son ilkeyi, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmalarından dolayı farklı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirten görüşler desteklemektedir (AL-Smadi, Wesiak, Guetl, Holzinger, 2012:929;

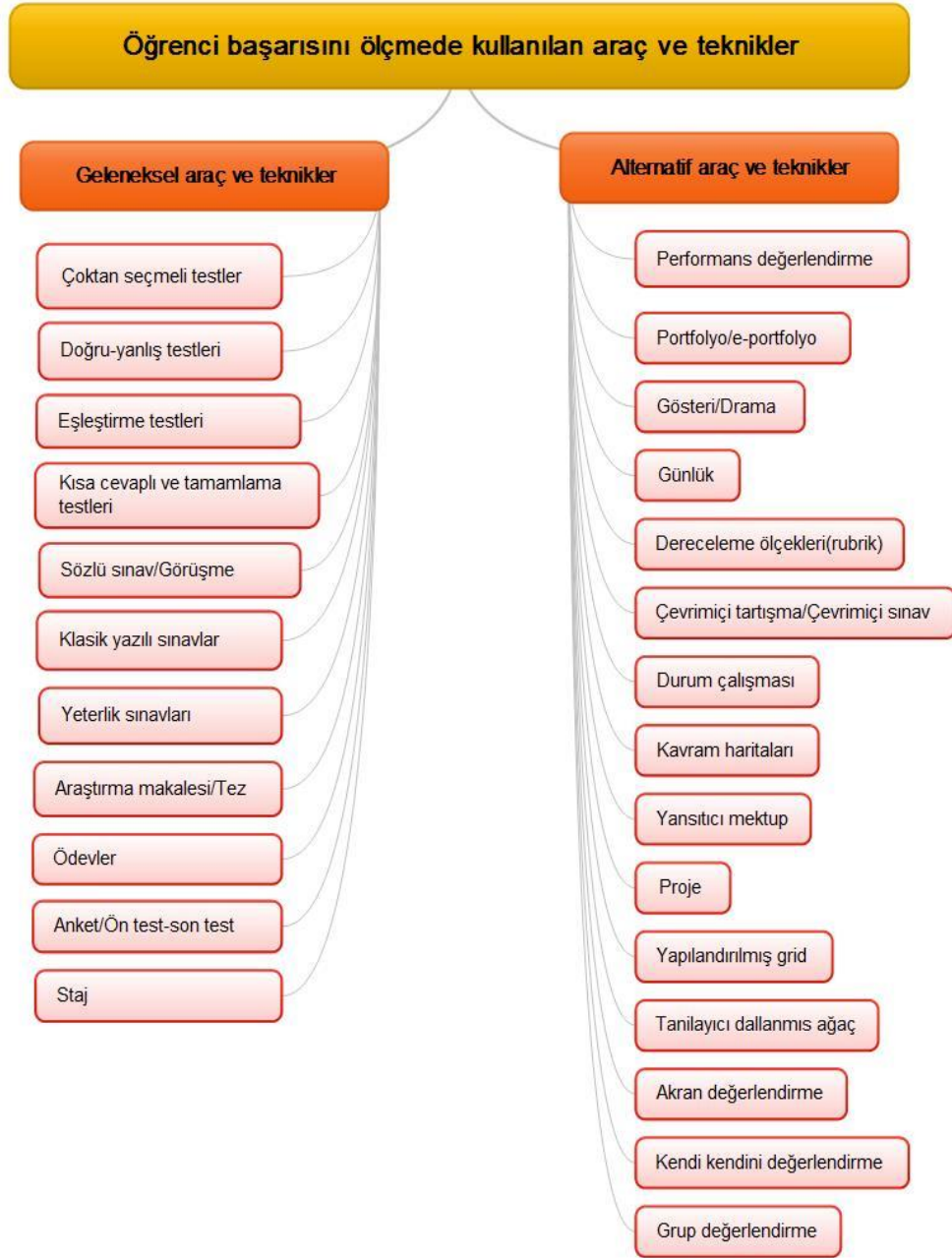
Grover, 2009:20; Huba ve Freed, 2000:60). Değerlendirmenin değişik amaçlarla yapılması da farklı ölçme araç ve tekniklerinin kullanımını gerektirmektedir.

Amerikan Yüksek Öğretim Derneğinin (*American Association for Higher Education-AAHE*) belirlemiş olduğu öğrencilerin değerlendirilmesinde 9 doğru uygulama ilkesinin birinde öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu, bilgi ve becerinin yanında değer, tutum ve alışkanlıkları da içerdiğinden hareketle, öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmek için farklı ölçme yöntemlerinin kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Astin ve diğ.,1996). AAHE diğer ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Değerlendirme, eğitsel değerlerin belirlenmesiyle başlar.
- Değerlendirme, geliştirilmek istenen programların amaçları açık ve net olarak belirtildiğinde daha etkilidir.
- Değerlendirme, sadece çıktıların değil aynı zamanda bu çıktılara götürecek deneyimlerin de aynı oranda dikkate alınmasını gerektirir.
- Değerlendirme, sürekli olduğunda daha etkilidir.
- Değerlendirme, tüm eğitim topluluğu temsilcilerinin katılımı olduğunda daha fazla gelişim sağlar.
- Değerlendirme, bilginin kullanımına dönük olduğunda ve bireylerin ilgilendiği konulara ilişkin soruları aydınlatığında fark yaratır.
- Değerlendirme, tek başına değil, değişimi sağlayan bir dizi koşulların parçası olduğunda gelişimi sağlar.
- Değerlendirme yoluyla, eğiticiler, öğrencilere ve kamuya karşı olan sorumluluklarını yerine getirmiş olurlar.

Ayrıca, önemi son yıllarda git gide artan öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme yaklaşımının gereği olarak öğrencileri değerlendirme sürecinde söz sahibi olmalarının, öz-değerlendirme ya da akran değerlendirmeye olanak sağlayan alternatif ölçme araçlarının kullanımının öğrenme açısından olumlu sonuçları olduğunu ortaya koyan bir çok çalışma vardır (Falchikov, 2002:102; White, 2009:1; Wen ve Tsai,2006:27; Struyven,2005:332; Vu ve Dall’Alba, 2007:541). Bu çalışmalar, öğrencileri değerlendirmede farklı ölçme araçlarının kullanılması gereğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan araç ve teknikler alanyazında sözlü testler, yazılı testler, performans testleri, objektif testler gibi çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmışlardır. (Bahar, Nartgün, Soner ve Bayram, 2008; Kara, 2009:23; Parker, 2005: 26). Bununla birlikte, en yaygın sınıflamanın geleneksel ve alternatif ölçme araçları olmak üzere iki başlık altında toplandığı söylenebilir. Aşağıda Şekil 3’te bu sınıflama verilmiştir.



Şekil 3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araç ve Teknikler

Eğitimde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan ölçme araç ve tekniklerini doğrudan ve dolaylı ölçme metotları olarak iki grupta ele alan Parker (2005:61), akredite olmuş Amerikan uzaktan eğitim kurumlarında 39 araç ve tekniğin kullanım durumlarını araştırmıştır. Parker (2005)'ın bu amaçla hazırladığı ankette yer alan ölçme araçlarının incelenmesi, sınıf içi ölçme araçlarının kapsam dışı bırakılması ve son dönemde sıklıkla anılan alternatif ölçme araç ve tekniklerinin listeye eklenmesiyle geliştirilen bu çalışmadaki anketle 35 ölçme araç ve tekniğin mega üniversitelerde kullanılma durumuna bakılmıştır. Bu çalışma kapsamında ankette yer verilen araç ve teknikler aşağıda açıklanmıştır.

Çoktan seçmeli testler: Bir sorunun cevabının, verilen cevap maddelerinden birinin işaretlenmesine dayalı testlerdir. Çoktan seçmeli testlerde yer alan her bir soruya madde adı verilir. Bu maddeler, bir problem durumu sunan bir madde köküyle, bu madde kökünü izleyen en az üç ve daha fazla sayıda seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi olabileceği gibi, eksik bir cümle de olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara seçenekler adı verilir. Bu seçeneklerden doğru cevabın dışında kalanlar ise, çeldiriciler olarak adlandırılır (Tekin, 1994:147).

Doğru-yanlış testleri: Bir kısmı doğru bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Bir doğru-yanlış maddesi, cevaplayıcının doğru ya da yanlış olarak sınıflaması gereken bir önermedir. Puanlamanın kolay olması, çok sayıda soruya yer verilebilmesi ve soruların hazırlanmasının fazla zaman gerektirmemesi bu aracın üstün yönlerini, cevabın iki seçenekten oluşması nedeniyle şans faktörünün etkili olması ve yanlış ifadelerin eğitsel açıdan öneminin olmaması bu aracın zayıf yönlerini oluşturur (Tekin, 1994:137).

Eşleştirme testleri: Bu tür sorularda birbiriyle ilişkili olan bilgi öğeleri belli bir açıklama doğrultusunda eşleştirilirler. Bir eşleştirme maddesi iki sütundan oluşur. Soruların verildiği sütuna öncüller, cevapların verildiği sütuna da seçenekler adı verilir (Çakan, 2010:109).

Kısa cevaplı ve tamamlama testleri: Cevabı bir harf, bir kelime, bir işlem ya da en fazla bir cümle olan soru maddelerinden oluşan ölçme araçlarıdır (Çakan, 2010:110). Kısa cevaplı testler, bilgi düzeyindeki yeterliklerin ölçülmesinde daha çok kullanılırlar ve tamamlamalı ya da doldurmalı testler olarak da anılırlar. Puanlamanın objektif olması ve çok sayıda soruya yer verilebilmesi bu aracın üstün yönlerini oluştururken, üst düzey yeterlikleri ölçememesi bu aracın en önemli sınırlılığını oluşturur.

Sözlü sınav: Öğreticinin, dersin amaçları doğrultusunda, sınıf içi ortamda her zaman başvurabileceği bir tekniktir. Öğrencilerden, öğreticinin sorduğu sorulara sözlü olarak cevap vermesi beklenir. Sözlü sınavlar, öğreticinin, öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği konuları tespit etmesine yararken, öğrencilerin de sözel anlatım becerisini geliştirmesine katkı sağlar. Soruların hazırlanması kolaydır. Öte yandan, bütün öğrencilere uygulanmaya çalışıldığında uzun zaman gerektirir. Öğrencilerin, sorulan soruya ilişkin yeterince düşünme süreleri olmaz. Bu durum da sorunun yanlış anlaşılması vb. nedenlerle geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyen sorunları beraberinde getirir (İşman, 2001:9).

Açık uçlu sorular / Klasik yazılı sınavlar: Cevap seçenekleri sunulmayıp öğrencilerin cevapları kendi kelimeleriyle yazılı olarak oluşturmalarının istendiği yapılandırılmamış sorulardır³. Öğrencilere, düşünme ve zaman bakımından cevap özgürlüğünün tanındığı ölçme araçlarıdır (Tekin, 1994:110). Yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi, öğreticiler açısından soruların hazırlanmasının kolay olması ve soruları hazırlamanın fazla zaman almaması bu aracın üstün yönlerini oluşturur. Sınavlarda az sayıda sorunun yer alması nedeniyle kapsam geçerliğinin düşük ve puanlamanın subjektif olması bu aracın başlıca sınırlılıklarıdır.

Yeterlik sınavı: Öğrencilerden belirli bir zaman diliminde verilen sorulara yanıt olarak temel düşünce, olgu ya da kavramları düzenleyip deneme şeklinde sunmalarının istendiği sınavlardır (Huba ve Freed, 2000:223).

³ <http://www.businessdictionary.com/definition/open-ended-question.html> (Erişim tarihi: 12.04.2013)

Araştırma makalesi / Tez: Öğrencinin bir konuda topladığı ve sahip olduğu bilgilerle bir sav geliştirip onu destekleyerek organize ve tutarlı bir şekilde sunmasının beklendiği araçtır (Huba ve Freed, 2000:222).

Ödev: Öğrencileri izleme ve değerlendirmede kullanılan en önemli yazılı ölçme araçlarından biridir ve gözlem raporu, örnek olay incelemesi, çoktan seçmeli test, problem çözümü gibi çok farklı formatlarda olabilir (Moore ve Kearsley, 2012:116). Öğretimi yapılan bir dersin uygulaması ya da pekiştirilmesi amacıyla verilebildiği gibi; öğrenciyi çeşitli bilgileri keşfetmeye, araştırmaya yönlendirmek için de verilebilir.

Anket: Öğrencilerin öğrenme konusunda ne kadar yol aldıklarını göstermesinin yanında, öğretim uygulamasının ne derece sağlıklı işlediğine dair geribildirim sağlayan bilgi toplama aracıdır. “Öğrenci öz değerlendirmesi” olarak da anılır (Stowe, 2000’den akt. Parker, 2005:26).

Staj: Öğrencilerin gerçek hayatta mesleki bir görevi yerine getirmesini içeren tekniktir (Huba ve Freed, 2000:223). Öğrenme sürecinde edinilen teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürüldüğü, uygulamalı öğrenme dönemi olarak da tanımlanabilir.

Ürün geliştirme: Hem sürecin hem de ürünün değerlendirmesinin gerçekleştirildiği, öğrenciden somut bir ürün ortaya koymasının beklendiği tekniktir (Huba ve Freed, 2000:223).

Görüşme: Öğrencilerin, öğrenmelerini gözlemek için başvurulan tekniklerden biridir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirilir (Alıcı, 2010:144).

Ön-test Son-test: Öğreticinin, dersin başında ve sonunda aynı ölçme aracını uygulayarak öğrencilerdeki gelişimi tespit etmesine yarayan yöntemdir (Parker, 2005:30).

Ulusal standartlardaki ölçme araçları: Öğreticinin, belirlenen öğrenme çıktılarını göz önüne alarak öğrencileri değerlendirmede kullandığı standartlaştırılmış bağlı değerlendirme araçlarıdır (Van Middlesworth, 2003'ten akt. Parker, 2005:29).

Odak grup görüşmesi: Odak grup görüşmesi, verilerin bir grup bireyle görüşme yapılarak toplandığı bir süreçtir (Patton, 2002: 385). Öğreticiye, öğrencilerin performanslarıyla ilgili kapsamlı bilgi sağlar.

Tartışma soruları: Öğrenci, öğretici ya da akranları tarafından sorulan sorularla ilgili görüşlerini söyler ya da yazar. Tartışmalar eşzamanlı ya da eşzamansız olarak gerçekleştirilir. Değerlendirme, puanlama ölçekleriyle yapılır.

Yansıtıcı mektup: Yansıtıcı mektup, deneyimlerini derinlemesine yansıtma yoluyla yaptıkları işlerle ilgili öğrencileri daha fazla tanıma ve farklı bakış açılarından değerlendirme olanağı sunar (Watton, Collings ve Moon, 2001:4).

Çevrimiçi sınav: Sınavın ana bilgisayar tarafından otomatik olarak üretildiği, çok sayıda öğrencinin aynı anda sınava alınabilmesine olanak sağlayan, sonuçların sınav biter bitmez ilan edildiği dolayısıyla zaman tasarrufu sağlayan yöntemdir. Bilgisayar ya da başka bir cihaz aracılığıyla sunucudaki soruların istemciye aktarılması ve cevapların da aynı ya da başka bir sunucuya iletilmesi şeklinde gerçekleşir (Karakaya, 2002:4).

Çevrimiçi tartışma: Forum ortamında küçük öğrenme gruplarıyla ders içeriğine odaklı olarak bilgisayar ağları üzerinden gerçekleştirilen iletişim biçimidir (Markel, 2001⁴). Öğretici, tartışma çerçevesinde öğrencilerin katılım düzeyi ve kalitesini değerlendirir.

Günlük: Öğrencileri değerlendirmede en iyi yol olarak tanımlanabilir (D.Min, 2002:4). Öğrencilerin öğretim sürecine ve bu süreçteki ihtiyaçlarına ilişkin bilgi sağlayan araçtır.

⁴ Markel, S.L.(2001). Technology and Education Online Discussion Forums: It's in the Response. *Online Journal of Distance Learning Administration, Volume IV, Number II, Summer 2001*
<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer42/markel42.html> (Erişim tarihi: 09.02.2013)

Kavram haritaları: Bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak ortaya koyar. Öğrencilerin kavramları nasıl algıladığı ve sentezlediğini anlamada kullanılır (Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011:827).

Portfolyo: Amerikan Ulusal Eğitim Derneği, portfolyoyu belirli bir süreç içinde öğrencilerin göstermiş oldukları çaba ve ilerleme ile gelmiş oldukları başarı düzeyini yansıtan ürünlerden oluşan çalışma koleksiyonu olarak tanımlamıştır (İşman, 2011:534).

Elektronik portfolyo: Geleneksel portfolyodan farklı olarak, özellikle teknoloji bilgisi ve becerisi gerektirir. Hipermedya programları, veritabanı, kelime işlemci yazılımları, web tasarım programları gibi elektronik medya kaynaklarının bir bileşimini kullanmayı gerektirir (İşman, 2011:536).

Performans değerlendirme: Öğrencinin beceriye dayalı problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermede başvurulan tekniktir (Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011:825).

Dereceleme ölçekleri (Rubrik): Not verme ölçütlerinin açık bir şekilde belirtildiği ölçme aracıdır. Tablo ya da liste halinde düzenlenir ve öğrencilerden beklenenler net bir şekilde ifade edilir (Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011:828).

Gösteri: Öğrencilerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerine olanak sağlayan bir tekniktir. Değerlendirme, kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleriyle yapılabilir (Demirel, 2009).

Drama: Öğrencilerin bildiklerini göstermede doğaçlama ya da rol oynama gibi tekniklerden yararlandıkları araçtır. Değerlendirme, kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleriyle gerçekleştirilir.

Proje: Normal şartlarda öğrencilerin bir dönem süresinde tamamlamaları beklenen ödevlerdir. Öğrencilerden çalışma kapsamında amaç belirleme, planlama yapma,

ulařılabilir kaynakları kullanma, dūřūncelerini organize etme ve gerekirse bařkalarıyla iřbirlięi yapma gibi yeterlikleri gōstermeleri istenir (Parker, 2005:79).

Durum / Vaka alışması: Őęrencilere alanları ile ilgili gerçek bir uygulama Örneği verilir. Kazanmış oldukları bilgi ya da becerileri profesyonel bir şekilde sergilemeleri beklenir (Huba ve Freed, 2000:223).

Yapılandırılmıř grid: oktan seçmeli testlere alternatif olarak gōsterilebilir. ūnkū Őęrencilerden birden çok doęru cevap içeren kutucuklar içinden doęru cevabı seçmesi beklenmektedir (Durmuř ve Karakırık, 2005:3).

Tanılayıcı dallanmış ağaç: Birbiriyle bağlantılı doğru-yanlış tipindeki soruları içerir. Temelden ayrıntıya giden bir sıraya gōre doğru ve yanlış ifadeler seçilir (Gōmleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011:828).

Akran deęerlendirmesi: Őęrencilerin, kendi belirledikleri bir ũrūn hakkında ya da durum için birbirlerine belirlenen Őlūtler çerçevesinde geribildirim ya da not vermelerini gerektiren tekniktir (Falchikov, 2003: 103).

Grup değerlendirmesi: Grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda grup ũyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer ũyelerini değerlendirmesidir. Hem Öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içerir (Alıcı, 2010:151).

Kendi kendini değerlendirme / Őz-değerlendirme: Őęrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin Őlūtleri belirledikleri ve bu Őlūtlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme tekniğidir (Alıcı, 2010:146).

2.2. Őęrenci Merkezli Őęretim ve Değerlendirme

Őrgūn eęitim uygulamalarında, eęitim evreninin merkezi Őęreticidir ve Őęreticinin rolū, Őęrenci ũzerinde kendisinin arzu ettięi řekilde yanıt vermesini saęlayacak bir uyarıcı etkisi yapmaktır (Huba ve Freed, 2000:2-5; Moore, 1983:68). Bu tūr merkezi Őęrenme sistemlerinde Őęrencilerin sınıflarda Őęreticilerin çevresinde kūmeler halinde

toplanması ve öğretmenlerin de öğrenilecek şeylerin nasıl planlanacağını, öğrenmeyi etkili kılmak için çeşitli stratejilerin nasıl uygulanacağını ve bu stratejilerin etkili olup olmadığını anlamak için öğrencilerin nasıl sınanacağını bilmeleri gerekmektedir (Moore, 1983:68). Sadece ilköğretim ve lise düzeyinde değil, yükseköğretimde de egemen olan öğretici merkezli eğitim evreninde öğreticinin rolü “öğretmek”tir (Huba ve Freed, 2000:2-5; Moore, 1983:69). Bu düşüncenin temelini, evren ile ilgili güvenilir, gerçek bilginin var olduğunu ve öğretimin işlevinin, bu gerçek bilgiyi öğrenciye iletme olduğunu savunan nesnelci bakış açılarına dayandığı söylenebilir.

1900’lü yılların ikinci yarısından itibaren eğitim alanındaki düşüncelerin ve araştırmaların çekim merkezi, öğretmenlerin etkinlikleri ve işlevlerinden, öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri ve etkinliklerine doğru değişmeye başlamıştır (Huba ve Freed, 2000:3; Duffy ve Kirkley, 2004: 108; Moore, 1983:68). Başka bir deyişle, öğretici merkezli anlayıştan, öğrenci-merkezli anlayışa geçiş yaşanmıştır. UNESCO’da 1967’den 1985’e kadar Eğitim Bilimleri Bölümü’nün direktörü olan Henri Dieuzeide bu geçişi eğitimde “Kopernik Devrimi” olarak nitelendirmiş, bu durum Avustralyalı yayıncı Cass tarafından “öğrenmenin bireyselleşmesi” olarak tanımlanmıştır (Moore, 1983:68).

Öğretimde yöntemler ve materyaller geliştikçe öğreticinin rolünde de önemli değişimlerin yaşanması kaçınılmaz olmuştur. Teknolojide yaşanan gelişmeler ve nesnelci uygulamalardan yapıcı (*constructivist*) uygulamalara geçiş, öğreticinin, öğrencilere neyi bilmeleri gerektiğini söylemeleri üzerine odaklanan öğretim yaklaşımından kendi kendilerine öğrenmeleri için öğrencilere yardım eden yönlendirici rolüne doğru bir değişimi getirmiştir. Böylece, tek öğrenme kaynağı olarak rol oynayan öğretici, geniş bir çeşitliliğe sahip alternatif öğrenme kaynaklarının yöneticisi konumuna gelmiştir (Nathenson ve Henderson, 1980:14).

Nathenson ve Henderson (1980:14)’a göre, öğreticinin bu yeni rolünün kökeni karmaşık ve iç içe geçmiş durumdadır; fakat öğreticinin “yönetici” konumuna gelmesi ile ilgili genel olarak üç öğenin öne çıktığı söylenebilir. Bunlar, öğrenmenin bireyselleşmesi

konusundaki ilgi, nasıl öğrenileceğini öğrenme konusunun öneminin fark edilmesi ve teknolojik gelişmelerdir.

Birinci öge olan öğrenmenin bireyselleşmesinin, 1900’lü yılların başında Dewey ve Thorndike’in bireyselleşme konusundaki yaklaşımlarıyla şekillenen iki temel bakış açısına dayandığı söylenebilir. Dewey, hümanist bir yaklaşımla bireylerin hakları ve ihtiyaçları olduğu fikrinden yola çıkarak, eğitimin amacının, “öğrencilerin evreni kendi kendilerine anlamlandırmalarına yardımcı olmak üzere uygun bir öğrenme çevresi sağlamak” olduğunu savunmuştur. Bu şekilde, öğreticinin dayattığı öğretim programının yerine, öğrencilere öğretim programının içeriği ile ilgili seçme özgürlüğünün sağlandığı bir ortam yaratılmış olacaktır. Dewey’in çocuklar ve lise öğrencilerine ilişkin bu düşüncelerini Knowles yetişkinler için genişletecek (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:195) ve uzaktan eğitimin temel teorilerinden biri olan Yetişkin Öğrenmesi Kuramı’nı (*andragoji*) geliştirecektir. Thorndike ise, materyal tabanlı bir yaklaşımla öğretimin sağlanması için kullanılabilecek en etkin yöntemin hangisi olabileceği konusuyla ilgilenmiştir. Thorndike’in odaklandığı nokta, amaçların öğrenciler tarafından belirlendiği bir çerçevede öğrencilere farklı yöntemlerle kendi başlarına ilerleme sağlama fırsatı verilmesidir.

Görüldüğü gibi, Dewey ve Thorndike’in öğrenmenin bireyselleşmesi konusundaki görüşleri farklı bakış açılarına dayanmaktadır. Ancak her iki araştırmacı da öğreticinin, öğrenciler için herhangi bir yolla bir dizi öğrenme materyali sağlaması ve organize etmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Öğreticinin “yönetici” rolünü üstlenmesinde etkili olan ikinci öge, “nasıl öğrenileceğini öğrenmenin”, sunulan bir dizi bilgiyi öğrenmekten daha fazla önemli olduğunun fark edilmesidir.

Üçüncü öge olan teknolojik gelişmeler, öğrenme materyallerinin basılı ortamların dışında farklı şekillerde sunumuna olanak veren ortamların ortaya çıkmasını sağlamıştır. İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler sonunda ortaya çıkan yeni araçlar, öğrenci bağımsızlığı ile ilgili gelen taleplere etkin bir şekilde yanıt verilmesini sağlamıştır. Bu sayede, öğrencilerin dış dünyaya kapalı bir çevrede bilgiyi aktarmaya çalıştıkları geleneksel kampuslar dışında, öğrencilerin bir yerden bir yere yolculuk etmek zorunda

kalmadığı, enformasyona ulaşabilecekleri ve ihtiyaç duydukları beceriyi kazanabilecekleri bir yapıya sahip olan uzaktan öğretimin yapıldığı kurumlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bazı araştırmacılara göre, öğrenci-merkezli eğitim evrenine doğru bir değişim, üç temel ilkenin öğrenciler ve öğretmenler tarafından tartışılması ve yaygın olarak kabul görmesi sonucunda ortaya çıkmıştır (Moore, 1983:69). Birincisi, her bireyin her bir konuyu farklı yöntemlerle ve diğer öğrencilere göre farklı zamanlarda öğrendiğinin anlaşılmasıdır. Eğer öğrenme kişisel özelliklere göre farklılık gösteriyorsa, o zaman sınıfta öğrenme olgusu bir çelişki oluşturmaktadır. İkincisi, etkili öğrenmenin deneyimleyerek gerçekleşeceği düşüncesidir. Üçüncüsü ise; hızla değişen yeni dünyada öğrenmenin, bireylerin yetişkinlikte sorumlu, sürekli öğrenenler olmaları için gerekli becerileri kazanmaları amacıyla yaşam boyu olması gerektiği görüşüdür.

Uzaktan eğitimde; Moore, Holmberg, Wedemeyer gibi uzaktan eğitim kuram ve uygulamalarına önemli katkılarda bulunan teorisyenler öğrenciyi ve onun etkileşimini, eğitim sürecinin merkezine yerleştirmişlerdir (Saba, 2003:4). Moore, Bağımsız Çalışma Teorisi ile öğrenmenin öğrenci ya da öğretmen merkezli olabileceği üzerinde durmuş, öğrenci merkezli öğrenmede, öğrenme hedefleri, çalışma metotları ve değerlendirme ölçütlerinin öğrenci tarafından belirlendiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Holmberg, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ve sadece içsel bir süreç sayesinde gerçekleşebileceğini savunmuş, öğrenciyi öğrenme etkinliklerinin merkezine yerleştirerek onun kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluğu üzerine odaklanmıştır. Wedemeyer ise, öğrencinin bağımsızlığının önemini vurgulayarak herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde öğrenmeyi ve öğrenme süreci üzerinde öğrencinin kontrolünü içeren bu bağımsızlığın öğrenciye çeşitli yollarla ve stratejilerle sunulabileceğini söylemiştir. Bununla birlikte, Wedemeyer, öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili daha fazla sorumluluk almasının önemine de işaret etmiştir. Öğrencinin merkezde olması, uzaktan eğitimin ayırt edici özelliklerinden biridir (Saba, 2003:4).

Hem geleneksel hem de uzaktan eğitim uygulamalarında yer alan; öğrencinin merkezde olduğu ve öğreticinin rehberlik ettiği öğrenme-öğretme yaklaşımları büyük ölçüde

öğrenmenin “Kuantum Teorisi” olarak görülen yapıcı yaklaşım uygulamaları içerisinde gelişerek bugünkü halini almıştır (Mergel, 1998). Yapıcı Öğrenme Kuramı (*Constructivism*), öğrenci merkezli bir öğrenme modeli sunması açısından önem taşımaktadır. Yapıcı yaklaşımda, öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme konusunda çok büyük sorumluluğa sahiptir (Jonassen, 1991:10-11). Bu yaklaşıma göre, öğrenciler kendi gerçekliğini kendi deneyimleri ve algıları çerçevesinde kendi zihninde yapılandırır. Öğrencinin sadece “aldığı” dış bilgi yoktur; öğrenci kendi gerçekliğini veya bilgisini geçmiş deneyimlerine, zihinsel yapısına ve inançlarına göre yapılandırır. Dolayısıyla öğrenme yaşıtlara bağlı olarak “bireysellik” arz eder.

Moore (1983:69)’a göre, öğrenci-merkezli eğitim evreninde öğreticinin rolü “öğretmek” değil, her bir öğrencinin neyi öğrenmeye hazır olduğunu tespit etme becerisine sahip olacağı ve geniş çeşitlilikte kaynaklara ulaşabileceği bir öğrenme çevresi oluşturmaktır. Öğrenci merkezli pedagoji, öğrencilerin neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğu, tercihlerinin ne olduğu ve onlar için neyin anlamlı olduğu ile ilgilenir (Wisher, 2004:186). Öğrenciyi merkeze alan eğitimci, zengin materyallerin olduğu bir öğrenme çevresi sağlayarak ve kontrolü öğrenciye bırakarak, onun kendisi için neyin önemli olduğunu keşfetmesini, eğitsel konularda karar verirken seçme ve sorumluluk almayı bilmesini ve deneyimleyerek öğrenmesini sağlamış olur (Moore, 1983:70). Bunun sonucunda nasıl öğreneceğini bilen öğrenciler ve bağımsız çalışmayı nasıl kolaylaştırabileceğini bilen öğretmenler ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci ve öğretici rollerinde gerçekleşen bu değişim, önceleri eğitim/öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirilen bir işlem olarak görülen ölçme ve değerlendirmeyi de doğrudan etkilemiştir. Bilginin pasif alıcısı durumundan artık onu yapılandıran ve üreten konumuna yükselen öğrenci, kendi bilgilerinin ve gelişiminin de nasıl değerlendirileceği konusunda söz sahibidir. Tablo 5’te eğitim uygulamalarında bir paradigma değişimini gösteren öğretici merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşımların karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretici Merkezli ve Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Karşılaştırılması

Öğretici Merkezli Yaklaşım	Öğrenci Merkezli Yaklaşım
Bilgi, öğreticiden öğrencilere iletilir.	Öğrenciler, gerekli enformasyonu toplayıp sentez yaparak ve bu sentezi sorgulama, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme ve benzeri becerilere entegre ederek bilgiyi yapılandırır.
Öğrenciler, enformasyonu edilgen bir şekilde alır.	Öğrenciler, sürece etkin olarak dahil olur.
Kullanılacağı bağlamdan bağımsız bir şekilde, bilginin edinimi önemlidir.	Gerçek yaşam bağlamında karşılaşılan problemleri çözmek için bilgiyi etkili bir şekilde kullanmaya ve iletmeye önem verilir.
Öğreticinin rolü, enformasyonu vermek ve öğrencileri değerlendirmektir.	Öğreticinin rolü, yol göstermek ve kolaylaştırmaktır.
Öğretim ve değerlendirme ayrı düşünülür.	Öğretim ve değerlendirme iç içe geçmiştir.
Değerlendirme öğrenmeyi izlemek için kullanılır.	Değerlendirme, öğrenmeyi desteklemek ve tanı koymak için yapılır.
Doğru yanıtlar üzerine vurgu yapılır.	Daha iyi sorular üretme ve hatalardan öğrenme üzerine vurgu yapılır.
Öğrenme, nesnel olarak puanlanan testlerle dolaylı bir şekilde ölçülür.	Öğrenme; proje, bildiri, portfolyo, performans gösterme ve benzeri araçlarla doğrudan ölçülür.
Tek bir çalışma alanına odaklanılır.	İzlenen yaklaşım, disiplinler arası sorgulama ile uyumludur.
Kültür, rekabetçi ve bireyseldir.	Kültür, işbirliğine dayalı ve destekleyicidir.
Sadece öğrenciler “öğrenen” olarak görülür.	Öğreticiler ve öğrenciler birlikte öğrenirler.

Huba ve Freed (2000:5)’den uyarlanmıştır.

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin de aktif rol oynamasını savunan bir yaklaşımdır. Araştırmalar, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin alınmasının, onların bu süreçte söz sahibi kılınmalarının öğrenmenin sürdürülmesi ve etkililiğinin artırılması açılarından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Altan ve Seferoğlu, 2009:862; Falchikov, 2003: 102-103; Struyven, Docchy ve Janssens, 2005:336; White, 2009:2).

2.3. Dünyada ve Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrencilerin birbirlerinden ayrı olduğu; öğrencilerin, kaynakların ve öğreticilerin etkileşimli uzaktan iletişim teknolojileriyle bağ kurdukları; kurum tabanlı, yapılandırılmış (formal) eğitim olarak tanımlanmaktadır (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006:32). Uzaktan eğitim (Distance education) terimi ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 Yılı Kataloğunda yer almış, yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Daha sonra bu terim, Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970’lerde Almanya’da tanıtılmış ve Fransa’da uzaktan eğitim kurumlarının tanımlanmasında (Télé-enseignement) kullanılmıştır (Verduin ve Clark, 1994:7).

Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulamasının 1728 yılında İsveç’te mektupla eğitim yoluyla başladığı kabul edilmektedir. 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesi’nde “Steno Dersleri” verileceği ilanı yer almıştır. 1833 yılında İsveç’te verilen bir ilanda da açıkça mektup aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen öğretimden bahsedilmiştir. 1840 yılında stenografinin mucidi Isaac Pitman, yeni keşfini yaymak ve pazarlamak için ilk dersini mektupla öğretim yoluyla gerçekleştirmiştir (Glikman, 2002:22).

Avrupa’da uzaktan eğitim, 19.yüzyılın ikinci yarısıyla 20. yüzyılın başlarında yaygınlaşmıştır. Almanya’da 1856 yılından itibaren Toussaint Enstitüsü ve Langenseherdt Dil Okulu mektupla dil öğretimi çalışmalarına başlamıştır. İsveç’te 1898 yılında aynı amaçla Hermod özel bir okul kurmuştur. Fransa’da mektupla öğretim İkinci Dünya Savaşı’ndan itibaren uygulanmaya başlamıştır. Alman işgali sonrası ülkenin güneyine yerleşen mülteci çocuklarının okullaşmasını sağlamak misyonuyla 1939 yılında ulusal açıköğretim kurumu Centre National d’Enseignement à Distance (CNED) kurulmuştur (Glikman, 2002:23).

İngiltere’de 1891 yılında yetişkinlerin yükseköğretime olan taleplerini karşılayabilmek için aritmetik, madencilik, coğrafya, havacılık, maden metotları, maden tarama, harita gibi derslerin yer aldığı Colliery Mühendislik Uzaktan Eğitim Bölümü kurulmuştur (İşman, 2011:40)

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise, uzaktan eğitim 1873 yılında Boston'da Illinois Wesleyan Üniversitesi'nde Mektupla Öğretim Bölümünün kurulmasıyla başlamıştır. Aynı yıl bireylere Ev Okulu (Home Study) uygulamalarına katılmaları için destek sağlanmış, bunun için yazışmalı uzaktan eğitim kurumları kurulmuştur.

Günümüzde uygulama biçimlerine göre farklı adlarla anılan uzaktan eğitimin sonraki dönemlerdeki gelişim süreci bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmelere paralel olarak sürmüştür. Moore ve Kearsley (2005:25), uzaktan eğitimin gelişim sürecini mektuplaşma (1. nesil), radyo ve TV yayıncılığı (2. sesil), açık üniversiteler (3. nesil), telekonferans (4. nesil) ve Internet/web (5. nesil) olmak üzere beş aşamada sınıflamıştır.

Her biri ayrı öneme sahip olmakla birlikte 3. nesilde gerçekleşen açık üniversitelerin kurulması ile 5. nesli temsil eden Internet ve web teknolojilerinin kullanılması uzaktan eğitim alanında çığır açan gelişmeler olarak nitelenebilir. Açık üniversitelerle birlikte gelen “açık”lık kavramıyla geleneksel eğitim ve öğrenmede söz konusu olan giriş koşulları, zaman sınırlaması, mali yükümlülükler, coğrafi uzaklıklar ve cinsiyet gibi sosyal ve kültürel birçok engel ortadan kalkmıştır (Bell ve Tight, 1993:2). Bu da eğitimde, özellikle yüksek öğrenimde fırsat eşitliğini beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler terminolojiye de yansımış; artık uzaktan eğitim (*distance education*) kavramı yerine açık ve uzaktan öğrenme (*open and distance learning*) kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

1990'lı yıllardan itibaren ortaya çıkan Internet/web teknolojileri ise, zaman ve mekân boyutlarında birbirlerinden ayrı olan öğretici ve öğrenci arasında bire-bir ilişki kurmaya hatta grup etkileşimine olanak tanımıştır (Oosterhof, Conrad ve Ely, 2008:3). Bu sayede açık ve uzaktan eğitime olan ilgi artmış başta eğitim kurumları olmak üzere kâr amacı güden ve gütmeyen kurumlar da e-öğrenme uygulamalarını hayata geçirmişlerdir. Bu duruma yenilerde Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma örnek gösterilebilir. Allen ve Seaman (2013:17) tarafından yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, ABD'de lise sonrası eğitim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin %32'si en az bir dersini çevrimiçi (*online*) almaktadır.

Aydın (2012:48), açık ve uzaktan eğitimin gelişimine ilişkin sınıflamasını uzaktan eğitim teknolojilerinin özellikleri temelinde yapılandırılmıştır. Buna göre; birinci nesil, mektupla eğitimidir ve sadece basılı malzemeleri içerir. İkinci nesil, çoklu ortam modelidir ve basılı malzemeler, işitsel cihazlar, video, bilgisayar destekli öğretim ve etkileşimli videoyu içerir. Üçüncü nesil, uzaktan öğrenme modelidir ve işitsel telekonferans, videokonferans, eğitim televizyonu yayını ve eğitim radyosu yayını gibi teknolojilerin kullanıldığı dönemdir. Dördüncü nesil, esnek öğrenme modelidir ve etkileşimli çoklu ortamları, çevrimiçi öğrenme ve bilgisayar ağlarını kapsar. Akıllı esnek öğrenme modeli olarak adlandırılan beşinci nesil ise, etkileşimli çoklu ortamları, çevrimiçi öğrenmeyi ve akıllı geribildirim sağlayan uzman sistemleri içerir.

Türkiye’de açık ve uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında, sürecin 1927 yılında başladığı, ilk somut uygulamanın 1959 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Mektupla Öğretim Merkezi (MÖM) aracılığıyla gerçekleştirildiği görülür (Özkul, 2000: 97). İlk uygulama, Ankara dışında ikamet eden bankacılara yönelik mektupla öğretim derslerinin yürütülmesi şeklinde olmuştur. 1966 yılında genel müdürlük olarak örgütlenen Mektupla Öğretim Merkezi, çeşitli nedenlerle okula devam edemeyen okul çağındaki çocuklar ile mesleki ve teknik okulları dışarıdan bitirmek isteyen yetişkinlere yönelik radyo, otelcilik, beslenme, daktilografi, teknik resim, kooperatifçilik, elektrik tesisatçılığı gibi konularda eğitim vermiştir (Alkan, 1987: 93).

1970’li yılların başında yükseköğretime olan talep ve öğretmen ihtiyacı artınca, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Enstitüsü, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu düzeylerinde iki, üç ve dört yıllık öğretmen yetiştirme programları ile Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü düzeyinde sevk ve idarecilik programlarını başlatmıştır. Bu programları iki öğretim yılı öğrenci alınmış, sonra öğrenci alımı durdurulmuş ve mevcut öğrenciler dengi örgün eğitim kurumlarına aktarılmıştır. Bu dönemde kurulan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu da faaliyet göstermeden kapatılmıştır (Özer, 1989: 4).

1975 yılında lise ve dengi okul çıkışlılarına öğrenim olanağı sağlamayı ve böylece yükseköğretim kurumları önündeki yığılmaya çözüm getirmeyi, ayrıca iki yıllık ön

lisans eğitimi ile ara insan gücü yetiştirme amacıyla kurulan ve güncel eğitim teknolojileriyle yaklaşık 85 bin öğrenciye hizmet veren Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) programları da 1978-79 öğretim yılında kapatılmıştır.

6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 Sayılı Kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk Üniversitelerine sürekli ve açıköğretim yapma hakkını tanımıştır. Daha sonra bu görev bilimsel birikim, akademik deneyim, nitelikli insan gücü kaynağı ve uluslararası standartlarda teknik/teknolojik altyapıya sahip olan Anadolu Üniversitesi'ne 20 Temmuz 1982'de çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile verilmiştir⁵.

1982-1983 öğretim yılında İktisat ve İş İdaresi Programları'na kayıt yaptıran 29.500 öğrenciyle uzaktan eğitim hizmeti vermeye başlayan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1993 yılında 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden yapılandırılmış, İktisat ve İşletme Programları 4 yıllık fakülteye dönüştürülerek Açıköğretim Fakültesi de açıköğretimle ilgili işleri yapmakla ve ön lisans, lisans tamamlama, lisans ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir (Hakan, Özgür, Kara, Kürüm ve Özkanal, 2004:1).

2001 yılından itibaren uzaktan eğitim uygulamalarına da yer vererek hem merkezi Açıköğretim hem de uzaktan eğitim gerçekleştirmeye başlayan Anadolu Üniversitesi bu hizmetleri aşağıdaki yasa ve yönetmelikler kapsamında gerçekleştirmektedir:

- 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1/c) (1993)
- Açık Yükseköğretim Yönetmeliği (1982)
- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Hizmetleri Yayın ve Uygulama Yönetmeliği(1983)
- Anadolu Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Yönetmeliği (1999)
- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği (2013)

⁵ Uzaktan Eğitim Sistemi. <http://www.anadolu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-sistemi> (Erişim tarihi: 12.06.2014)

Anadolu Üniversitesi, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) hazırladığı ve Aralık 2007'de deklare edilen “Yaşamboyu Öğrenme Beyannamesi” kapsamında; Türkiye’de ilgili Bakanlıklarla yapılan protokoller çerçevesinde yürütülen meslek eğitimi programları, İkinci Üniversite, e-Sertifika programları ve açık ders malzemeleriyle (Yunus Emre Yeni Nesil Öğrenme Portalı) "yaşamboyu öğrenmeye" katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda 2007 yılında, Türkçe'yi öğretmek ve programa katılanları Türkçe'yi bir iletişim dili olarak iş, eğitim ve sosyal çevrelerde kullanabilecek düzeye erişirme amacıyla Türkçe Sertifika Programı açılmıştır.

Sertifika düzeyinde 41, önlisans düzeyinde 48 ve lisans düzeyinde 13 program olmak üzere toplam 102 programın yer aldığı Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi’nde öğrencilere verilen hizmetler şu başlıklar altında toplanabilir (Hakan, Özgür, Toprak, Aydın ve Fırat, 2013:7):

- Basılı materyaller
- Radyo ve televizyon
- e-öğrenme hizmetleri
- e-kitaplar
- e-alıştırmalar
- e-sınavlar
- e-sesli kitaplar
- e-televizyon
- e-danışmanlık
- Sınav hizmetleri
- Akademik danışmanlık hizmetleri
- Büro hizmetleri

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bugün Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına kayıtlı üç milyondan fazla öğrencinin yarısına açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunmaktadır (Aydın, 2011:13). Bu durum Anadolu Üniversitesi’nin Türkiye’de eğitim sorunlarının çözümünde ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Anadolu Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

(ÖSYM) ile birlikte Türkiye’de merkezi ve kurum sınavlarının yapıldığı sınav merkezlerden biri olma özelliği de taşımaktadır. Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi’nin Türk Yükseköğretimdeki işlevleri şu maddeler altında toplanabilir (A.Z. Özgür ile yüz yüze görüşme, 30 Mayıs 2014):

- Ölçek ekonomisinden yararlanarak düşük maliyetle eğitim sunmak
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak
- Yükseköğretimde artan talebi karşılamak
- Yükseköğretimde okullaşma oranını arttırmak
- Çeşitli nedenlerle örgün eğitime gidemeyen kişilere yükseköğretim olanağı sağlamak
- Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini uzaktan eğitimde kullanarak verimlilik ve etkinlik sağlamak
- Yaşam boyu eğitim talebini karşılamak
- Mesleki eğitim olanaklarını artırmak

Türkiye’de, Anadolu Üniversitesi dışında ilk uzaktan eğitim girişimlerini başlatan üniversite Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)’dir. 1998 yılında ODTÜ’de IDE_A Sertifika Programı açılmış, çeşitli dersleri kapsayan METU Online uygulamasıyla bazı dersler çevrimiçi olarak verilmiştir. IS100 Bilgi Teknolojileri dersi yaklaşık 9.000 öğrenciye çevrimiçi olarak verilmiştir.

1999 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Enformatik Milli Komitesi’nin hazırladığı Üniversitelerarası Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği’nin yayınlanmasıyla diğer üniversiteler de uzaktan eğitim derslerini açmaya başlamışlardır. 2000-2001 öğretim yılında yönetmelik kapsamında 5’i ODTÜ, 1’i Fırat Üniversitesi tarafından olmak üzere istemci/sunucu üniversite mantığıyla 6 ders açılmıştır. Bir sonraki öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, ODTÜ ve Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından birer ders açılmıştır. Bu dönemde açılan bazı uzaktan eğitim programları şunlardır⁶:

⁶ M.E.Mutlu (2000). Türkiye’de Uzaktan Eğitim. Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü’nde düzenlenen İtalya ve Avrupa Birliği’nde Uzaktan Eğitim Seminerinde yapılan sunum. <http://www.slideshare.net/memutlu/turkiyede-uzaktanegitim> (Erişim tarihi: 26.06.2014)

- Bilgi Üniversitesi: e-MBA Yüksek Lisans Programı (2000-2001 öğretim yılı)
- ODTÜ: Informatics Online (2000-2001 öğretim yılı)
- Anadolu Üniversitesi: Bilgi Yönetimi Önlisans Programı (2001-2002 öğretim yılı)
- Mersin Üniversitesi: Endüstriyel Elektronik (2001-2002 öğretim yılı)
Bilgisayar Teknolojisi ve Prog. (2002-2003 öğretim yılı)
Elektronik Haberleşme (2003-2004 öğretim yılı)
Endüstriyel Otomasyon (2003-2004 öğretim yılı)
- Sakarya Üniversitesi: Bilgi Yönetimi (2001-2002 öğretim yılı)
Bilgisayar Teknolojisi ve Prog. (2002-2003 öğretim yılı)
Endüstriyel Elektronik (2002-2003 öğretim yılı)
İşletme (2002-2003 öğretim yılı)
Mekatronik (2003-2004 öğretim yılı)
- Doğu Akdeniz Üniversitesi: Bilgi Yönetimi (2001-2002 öğretim yılı)

Fırat Üniversitesi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi başta olmak üzere diğer üniversiteler de kurdukları uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamışlardır.

Türkiye’de uzaktan eğitimle ilgili 2010 yılında önemli gelişmeler olmuştur. Nisan ve Haziran aylarında yürürlüğe giren Bakanlar Kurulu Kararlarıyla İstanbul Üniversitesi bünyesinde Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi bünyesinde de Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Söz konusu Fakültelere 2011-2012 öğretim yılından itibaren öğrenci kabul edilmeye başlanmıştır.

2011 yılında çıkarılan 6111 sayılı Kanun kapsamında ise 2547 sayılı Kanunun 44. ve 46. maddelerinde değişiklik yapılmış; 44. madde Türk yükseköğretiminde birinci öğretim, ikinci öğretim ve açık öğretimin yanına yeni bir öğretim biçimi olan “uzaktan öğretim” tanımlanmıştır.

2.4. Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim/öğrenme etkinliklerinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olan öğretici ve öğrenci arasında, çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği açık ve uzaktan eğitimde, öğrencileri değerlendirme süreci öğretici ve öğrenciler arasında farklı etkileşim türlerinin varlığından dolayı geleneksel eğitim ortamına göre sınırlılıklar içerir (Puspitasari, 2010:60). Öğreticinin, yüz yüze öğrenme ortamında olduğu gibi öğrencileri yazılı çalışmalarının yanında derse katılımlarına ve sordukları soruların kalitesine göre değerlendirme gibi olanakları yoktur⁷. Bu nedenle, öğrencilerin bilgilerinin ölçülmesinde yazılı ödevler ve testler belirleyici role sahiptir (Lindler,1998:25; Puspitasari, 2010:60). Mc Isaac ve Gunawardena (1996:403); kalabalık büyük sınıflarda öğrencilerinden fiziksel olarak ayrı olan öğreticilerin, onların performanslarını ölçme konusunda çok az seçeneğe sahip olduklarını belirtmektedirler.

Ayrıca, açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin değerlendirilmesi; onların çeşitli öğrenme materyallerine sahip olmaları, farklı yaş ve meslek gruplarına ait olmaları, programlara farklı amaçlarla kayıt yaptırmaları ve başarı için farklı ölçütlerinin olması vb. nedenlerle sorunlu bir süreç olarak nitelendirilir (Thorpe, 1988:21).

Açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirme süreci, öğrenme etkinlikleri sürerken yapılan biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme (*formative assessment*) ve öğrenme etkinlikleri sonunda gerçekleştirilen düzey belirleme (değer biçme) amaçlı yapılan değerlendirme (*summative assessment*) olmak üzere iki grupta incelenir. Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme; çalışma materyallerinde verilen değerlendirme dışı etkinlikleri ve geribildirimleri, öğrencilerin gelişimlerini izlemelerine olanak sağlayan öz-değerlendirme testlerini, ödevlerden, akranlardan ya da öğreticilerden alınan geribildirimleri, öğretici ya da diğer öğrencilerle olan etkileşimi ve öğrencileri sınavlara hazırlayan testleri içerirken; düzey belirleme (değer biçme) amaçlı değerlendirme, gözetimli dönem sonu sınavlarını, başarı notuna etki eden ödevleri ya da performans sınavlarını içerir. Düzey belirleme amaçlı değerlendirmenin

⁷ Tarouco, L. ve Hack, L. “New tools for assessment in distance education”.
<http://www.pgje.ufrgs.br/webfolioead/artigo1html> (Erişim tarihi: 14.12.2012)

temel amacı, öğrencilerin başarı durumlarını kayıt altına almak ve raporlaştırmaktır (Morgan ve O'Reilly, 1999: 15).

Alanyazında, sürekli değerlendirme (*continious assessment*) ve final/bitirme sınavlarının (*final examination*) yanında dağıtık (*distributed*) ve çevrimiçi (*online*) değerlendirme gibi sınıflamalara da rastlamak mümkündür (Aisha, 2007: 41-42; Jones, 2002:1). Sürekli değerlendirme etkinlikleri büyük oranda ödevler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2012:268), açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirme yöntemlerinin objektif ve subjektif değerlendirme ile biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme şeklinde sınıflandırılabileceğini belirtmişlerdir. Objektif ve subjektif değerlendirme, öğrencilerin başarısını ölçmede kullanılan araçların özellikleriyle ilgiliyken, biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme ölçme sonuçlarının nasıl kullanılacağıyla ilgilidir.

Açık ve uzaktan eğitimde objektif testler; önemli sınırlılıkları olmasına karşın, uygulama ve değerlendirmenin kolay olması, öğrenme/ders yönetim sistemlerinde kullanılabilmesi, bireyselleştirilebilmesi, kişiye uyarlanabilmesi, bilgisayarla notlandırılabilmesi ve anında geribildirim verilebilmesi açılarından avantaj sağlamaktadır. Çoktan seçmeli testler objektif testlere en iyi örnektir. Buna karşılık, araştırma makalesi, proje, çevrim içi tartışmalar, e-portfolio, kavram haritası gibi ölçme araç ve teknikleri otantik ve performansa dayalı değerlendirme açısından olanak sağlasa da subjektif değerlendirmeye yol açabilecek araçlardır. (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:270).

Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2012)'e göre, açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirmede kullanılan biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirmede objektif ve subjektif değerlendirmedeki ölçme araç ve teknikleri kullanılabilir. Bununla birlikte, biçimlendirme amaçlı değerlendirmede kullanılacak araç ve teknikler hem öğreticinin hem de öğrencilerin öğrenim süreci boyunca

gelişimlerini izlemelerini sağlayacak şekilde ve sürekli geribildirim yoluyla öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek biçimde tasarlanmalıdır.

Gunawardena ve LaPointe (2003:196-197)'e göre, açık ve uzaktan eğitimde öğrenciler formal ve informal olmak üzere iki şekilde değerlendirilebilir. Buna göre, formal değerlendirmede, düzey belirleme amaçlı değerlendirmede olduğu gibi ödevler, kısa sınavlar (quiz), sınavlar, projeler, rol oyunları, çevrim içi tartışmalar vb. ölçme araçları kullanılırken; informal değerlendirmede, daha çok öğrenme sürecini iyileştirme amaçlı geribildirim sağlayan dersin web sitesinden doldurulacak bir form aracılığıyla gönderilebilecek anonim e-posta mesajları, öğrencilerin dersin aksayan ve iyi işleyen yönlerini belirtebilecekleri Artılar/Eksiler tablosu (*Plus/Delta Sheet*) gibi araçlar kullanılabilir.

Öğrenci ve öğreticinin fiziksel olarak ayrı mekânlarda olması açık ve uzaktan eğitimde değerlendirme etkinliklerinin bir kısmının kendi kendine öğrenme esaslarına göre hazırlanmış çalışma materyallerinde verilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu etkinliklerin tamamı biçimlendirme/yetiştirme amaçlı değerlendirme etkinlikleri kapsamında incelenir. Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau ve Dallaire (2002:25)'in yapmış oldukları araştırma, açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin ders materyallerindeki kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayan bu türden etkinliklere “öz-değerlendirme yapma” ve “sınavlara hazırlanma” gerekçeleriyle büyük önem verdiklerini göstermiştir.

Lockwood (1992:23) da, kendi kendine öğrenme ilkelerine göre hazırlanmış ders malzemelerindeki bu öz-değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmada, öğrendiklerini kontrol etmede ve uygulamada önemli işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir.

Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde en önemli kavramlardan biri de geribildirimdir. Geribildirim, öğrencinin öğrenme amaçları ve standartları ile ilgili mevcut durumunu gösteren bilgi olarak tanımlanır ve içsel ve dışsal geribildirim olmak üzere iki türü vardır (Nicol, Macfarlane-Dick, 2007:200).

İçsel geribildirim (*internal feedback*), beklenen öğrenme amaçları karşısında gösterilen ilerleme ile ilgili olup bilişsel, güdüsel ve davranışsal boyutlarda etkili olurken, dışsal geribildirim (*external feedback*); öğretici, akran, danışman ya da bilgisayar tarafından sağlanan geribildirim ifade eder ve öğrenciyi öz-yönelimli öğrenme konusunda destekler (Nicol, Macfarlane-Dick, 2007:202).

Thorpe (1998:269)'a göre geribildirim, öğrencinin öğrenmesinden daha çok motivasyonu ile ilgilidir. İster çalışma materyallerindeki öz-değerlendirme etkinliklerinde, isterse öğretici ve öğrenci arasındaki en önemli eğitsel etkileşim aracı olan ödevlerde olsun, geribildirim öğrenmeyi sürdürmedeki motive edici rolü göz önünde bulundurulmalıdır.

Holmberg (1981:41)'e göre geribildirim ise; tartışma, açıklama ve zenginleştirmenin yanında öğrencinin doğru yolda olup olmadığını, önceki bilgi öğelerini gözden geçirmeden ya da uygulamadan yoluna devam edip edemeyeceğini de gösterir.

Yapılan araştırmalar, akranlardan alınan geribildirimlerin derinlemesine öğrenme sağlama konusunda öğrencilere daha fazla yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Majdoddin, 2010:404).

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler açık ve uzaktan eğitim için yeni olanaklar sağlamış, uygulamalarda bazı araştırmacılar tarafından paradigma değişimi olarak nitelenen değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Holmberg, 2003:23). Kuşkusuz, ölçme ve değerlendirme süreci de bu gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bilgisayar ağları, sanal sınıfların yaratılması ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede soru bankalarının kullanılması gibi bazı olanaklar sağlamıştır (Suen ve Parkes, 1996:1). Ayrıca bu gelişmeler, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, tamamlamalı ve kısa cevaplı sorular gibi geleneksel ölçme araçlarının yanında üst düzey yeterliklerin ölçülebilmesine olanak sağlayan sözlü sınavlar, sözlü sunumlar, e-portfolyo, proje vb. alternatif ölçme araçlarının işe koşulabilmesini, e-değerlendirme yapılabilmesine olanak tanımıştır (Ngara, Ngwarai ve Mhute, 2012:170).

Web 2.0 araçlarının kullanılmaya başlanmasıyla Elliott tarafından Değerlendirme 2.0 (*Assessment 2.0*) kavramı önerilmiş ve öğrenme için değerlendirme (*assessment for learning*) yaklaşımı daha da önem kazanmıştır (Whitelock, 2010:322).

Eğitimdeki paradigma değişimi ile haberleşme ve bilgisayar sistemlerindeki gelişmelerin uzaktan eğitim yoluyla alınan derecelerin güvenilirliğini artırdığını ileri süren Morley (2000), uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme metotlarını söz konusu gelişmeler çerçevesinde eşzamanlı değerlendirme metotları (*synchronous assessment methods*) ve eşzamanlı olmayan değerlendirme metotları (*asynchronous assessment methods*) olarak iki kategoride ele almıştır⁸.

Buna göre, eşzamanlı değerlendirme için bilgisayar aracılığıyla (Örn. NetMeeting uygulaması) yarı yapılandırılmış görüşmeler, iki yönlü video ve gerçek zamanlı konferans teknolojileriyle sözlü sınavlar ve uzaktan gözetimli final sınavları gerçekleştirilebilir. Morley'e göre eşzamanlı değerlendirme modelleri uzaktan eğitim sürecini meşrulaştırmaya yardımcı olur. Eşzamanlı olmayan değerlendirme için ise, asenkron öğrenme ağları, öğrenci-içerik etkileşim aracı olan yazılı ödevler, araştırma makaleleri, portfolyo gibi ölçme araç ya da teknikleri kullanılabilir.

Freeman (1997:92)'a göre, ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanılması aşağıdaki avantajları sağlamıştır:

- Öğrencilere, kendilerini hazır hissettikleri an sınav olma olanağı sağlaması
- Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde görev alacak personel sayısını azaltması ve zaman tasarrufu sağlaması
- Testte yer alan soruların rastsal olarak seçilmesiyle her öğrenciye farklı soruların sorulmasına olanak tanınması ve dolayısıyla, sınavların geçerliği ile soruların güvenliğinin sağlanmasına katkıda bulunması
- Sorulara verilen bütün cevapların kaydının tutulabilmesiyle etkisiz olan soruların tespit edilebilmesini sağlaması

⁸ Morley, J.(2000). Methods of assessing learning in distance education courses.
http://www.usdla.org/html/journal/JAN00_Issue/Methods.htm (Erişim tarihi: 12.02.2013)

Benzer şekilde Tarouco ve Hack de, ölçme ve değerlendirme sürecinde Internet kullanımının aşağıdaki avantajları sağladığını belirtmişlerdir:

- Dağıtım maliyetlerinin azalması
- Düzeltmelerin ve güncellemelerin kolaylıkla yapılabilmesi ve bütün öğrencilere hemen yansıtılabilmesi
- Öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşimi sağlayan çokluortam araçlarıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işe koşulabilmesi
- İşbirliğine dayalı çalışmaları kolaylaştırması
- Gerek biçimlendirme, gerekse düzey belirleme amacına yönelik geribildirimlerin kolayca gönderilip alınabilmesi

Görüldüğü gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecini de önemli ölçüde etkilemiş, yeni olanaklar ve avantajlar sağlamıştır.

Açık ve uzaktan eğitimin doğası gereği ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin diğer öğrenme etkinlikleriyle tutarlı biçimde titizlikle tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Morgan ve O'Reilly (1999:47-60) söz konusu etkinliklerin tasarımında çoğunluğu yüz yüze eğitim ortamı için de geçerli olan bazı konulara dikkat çekmişlerdir. Bu konular aşağıda başlıklar altında açıklanmıştır.

Ölçme Etkinliklerinin Amaçlara Bağlı Olarak Düzenlenmesi- Çalışma ya da öğrenme birimi sonunda ulaşılması beklenen hedef ve amaçların başlangıçta belirlenerek bir sıraya koyulması, öğretim sürecinin etkililiğinin sağlanması açısından son derece önemlidir. Hedefler, genelde öğrencilerin eğilimlerini yansıtırken, amaçlar daha çok öğretim etkinlikleri tamamlandığında öğrencilerin kazanmış olmaları beklenen yeterlikleri ifade eder. Bu yeterliklerin tanımlanmasında kullanılan “göstermek”, “açıklamak”, “eleştirmek”, “analiz etmek” vb. eylemler öğrencilerin performanslarının düzeyini ya da ulaştıkları standardı göstermesi açısından önemlidir. Morgan ve O'Reilly (1999:47)'ye göre, uzaktan eğitimde, ölçme etkinlikleri aşağıdaki eşitlik temel alınarak tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

Hedefler ve amaçlar = içerik = öğretme-öğrenme etkinlikleri = ölçme

Ölçme Metotlarının Seçiminde Öngörülen Öğrenme Çıktılarının Dikkate Alınması – Öğretim/öğrenme etkinlikleri sonunda öğrencilerin kazanmış olmaları beklenen davranışların ölçülmesinde birçok ölçme aracından yararlanılır. Bununla birlikte, seçilen araçların konuya ve dersin özel amaçlarına da uygun olması gerekir. Morgan ve O'Reilly (1999:50), değişik öğrenme çıktılarının ölçülmesinde birbirinden farklı araçların kullanılabileceği üzerinde durmaktadırlar.

Ölçme Etkinliklerinin Sayısının Konulara ve Öğrencilere Uygun Olması - Yoğun biçimde gerçekleştirilen ölçme etkinlikleri, bir yandan öğrencilerin konulara karşı gerekli özeni göstermelerini sağlarken; diğer yandan, onların öğrenmede öncelikleri belirleme konusunda sıkıntı yaşamalarına, ölçme etkinliklerini gereğinden fazla önemsemelerine ve bu nedenle sınav kaygısı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimde söz konusu etkinliklerin yukarıda da vurgulandığı gibi sadece amaçlara bağlı olarak gerçekleştirilmesi daha isabetli olacaktır.

Ölçme Etkinliklerinin Süresinin ve Aralığının Belirlenmesi – Başta ödevler için olmak üzere; diğer bütün ölçme etkinliklerinin tasarımı, öğrencilerin verilen sürenin büyük bölümünü cevapları düşünmede, oluşturmada ve araştırmada kullanmaları sağlanmalıdır. Ölçme görevleri için gereken süre mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır. Açık ve uzaktan eğitimde, öğrencilerin en büyük şikâyetlerinden birisi kısa sürede ve zamanında geribildirim alamamadır. Bu nedenle, öğrencilere ölçme etkinliğine ilişkin gerekli geribildirim mümkün olduğunca çabuk verilmeli, bir önceki etkinliğe ilişkin geribildirim verilmeden başka bir etkinliğe geçilmemelidir. Zamanında verilmeyen geribildirim, öğrencilerin ilgili etkinlikten beklenen yararı elde edememelerine neden olmakta ve ölçmenin yetiştirme amaçlı işlevini etkisiz kılabilir. Öğrencilere geribildirim vermenin, ölçmenin en önemli amaçlarından biri olduğunu belirten Lewis (1999:64), uygun olmayan geribildirimde bulunmanın, ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkileyen en önemli problemlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Ölçme Etkinliğinde Yer Verilen Her Bir Maddenin Değerinin Ortaya Koyulması – Ölçme etkinliklerinde yer verilen her bir maddenin değerinin öğrenciler tarafından

bilinmesi, onlara önceliklerini belirleme ve zamanlarını etkin kullanmaları konularında yardımcı olmaktadır. Her maddenin değeri belirlenirken amaçlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Ölçme Görevlerinin Her Öğrenci Tarafından Yerine Getirilebilir Olup Olmadığının Bilinmesi- Bu konu, uzaktan eğitimde son derece önemlidir. Gerçekleştirilmek istenen ölçme etkinliğine göre öğrencilerin, gerekli kaynaklara erişebilmeleri, öğreticileri, akranları ya da diğer öğrenme çevresi öğeleriyle ilişki kurabilmeleri vb. konularda eşit olanaklara sahip olup olmadığının bilinmesi gerekir. Aksi takdirde, öğrencilerin hepsinden ölçme ile ilgili görevlerini yerine getirmelerini beklemek doğru olmaz.

Ölçmede Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması – Geçerliğin sağlanması, ölçülen davranış, yeterlik ya da özelliklerin gerçekten öğretim süreci başında belirlenen amaçlarla ifade edilen davranış, yeterlik ya da özellikler olup olmadığının sorgulanmasını gerektirir. Hazırlanan ölçme aracı, ölçmeyi amaçladığı davranışı başka bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebiliyorsa geçerlik açısından bir sorun yoktur. Ölçmelerin geçerliğinin sağlanabilmesi için, her ölçme etkinliğinin öğrencilerin her bir amaçla ilgili performanslarını yansıtacak biçimde tasarlanması ve amaçlara uygun ölçme metotlarının kullanılması gerekir. Ölçmede güvenilirlik ise, ölçme aracının tutarlılığı ya da kararlılığı ile ilgili bir özelliktir. Aşağıda belirtilen stratejilerin ölçmede güvenilirliği artıracak ileri sürülmektedir (Morgan ve O'Reilly, 1999:56):

- Ölçme görevlerine ilişkin yönergelerin açık, anlaşılır, detaylı biçimde ve notlandırma ölçütlerinin belirtilerek yazılması
- Not verme işleminin zamanında ve gerekli özenin gösterilerek gerçekleştirilmesi
- Cevaplama modeli geliştirilmesi ve öğrencilerin çalışmalarında aranacak özelliklerin listesinin çıkarılması
- Dikkatsizlik sonucu ölçmeye karışabilecek hataları ortadan kaldırmak ve ölçmede standart sağlamak için öğrencilerin çalışmalarının diğer notlayıcılar/danışmanlar tarafından da değerlendirilmesinin sağlanması

Ölçme Görevlerinin Otantik Olması – Özellikle üst düzey davranış ve becerilerin ölçülmesinde gerekli ortam sağlanabildiği durumlarda ölçme görevlerinin gerçek yaşam

koşullarına uygun olması, geçerli ölçmelerin yapılabilmesi açısından son derece önemlidir. Uzaktan eğitimde otantik ölçme etkinliklerini düzenlemek, öğrencilerin çoğunluğunun bir iş yaşamı olması dolayısıyla geleneksel sınıf ortamına göre daha olanaklı görünmektedir. Otantik ölçme etkinliklerinde, öğrencilerden öğrenim gördükleri süre içinde elde ettikleri bilgileri gerçek problemlerin tespitinde, bu problemlere ilişkin çözüm yollarının belirlenmesinde ve çözüm uygulamaları neticesinde ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesinde göstermeleri/kullanmaları istenebilir.

Ölçme Görevlerinin Açık ve Kapsayıcı Olması – Ölçme görevlerinin açık ve kapsayıcı olması, yukarıda açıklanan hususların çoğunluğunu içermekle birlikte ölçme etkinliklerinin tasarımının daha çok uzaktan eğitim öğrencilerinin koşulları göz önünde bulundurularak yapılması gerektiğiyle ilgilidir.

2.4.1. Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve teknikler

Açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan araç ve teknikler yüz yüze eğitimde kullanılan araç ve tekniklerden farklı değildir (İşman, 2011:509; Morgan ve O'Reilly, 1999:20). Bununla birlikte, açık ve uzaktan eğitimin doğası gereği ve dağıtım teknolojileri göz önüne alındığında işe koşulabilen araç ve teknikler sınırlıdır. Aşağıda konuyla ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına ve alanyazındaki öneri ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

12 farklı Asya ülkesinden 26 açık ve uzaktan eğitim kurumunu kapsayan bir araştırma yapan Zhang (2002)⁹, bir anket yoluyla açık ve uzaktan eğitim kurumlarının programları, öğrencileri, öğrenci başarısını değerlendirme yöntemleri, öğrenme sürecini yönetme biçimleri hakkında veriler toplamış ve karşılaştırmalar yapmıştır. Veri toplanan üniversiteler şunlardır:

⁹ Zhang, W.(2002). A comparison of distance education in selected Asian open universities, Paper presented at the 14th Annual Conference of the Asian Association of Open Universities, Manila, Philippines. <http://www.ouhk.edu.hk/cridal/gdenet/Management/Governance/EAM11A.html> (Erişim tarihi: 03.01.2013)

- Çin Radyo ve Televizyon Üniversitesi (STVUS)
- Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi (IGNOU-Hindistan)
- Hong Kong Açık Üniversitesi (OUHK)
- Güney Kore Ulusal Açık Üniversitesi (KNOU)
- Allama Iqbal Açık Üniversitesi (AIOU-Pakistan)
- Sukhothai Thammathirat Açık Üniversitesi (STOU-Tayland)
- Sri Lanka Açık Üniversitesi (OUSL)
- Bangladeş Açık Üniversitesi (BOU)
- Payame Noor Açık Üniversitesi (PNU-İran)
- Tayvan Ulusal Açık Üniversitesi (NOU)

Elde edilen verilerde üniversitelerin çoğunluğunun öğrencileri değerlendirmede ödevlerden, çoktan seçmeli testlerden, açık uçlu sorulardan ve yazılı sınavlardan yararlandıkları görülmüştür. Söz konusu üniversitelerde kullanılan ölçme araç ve teknikleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Seçilmiş Asya Açık Üniversitelerinde Öğrencileri Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları

Açık Üniversite	Çoktan seçmeli testler	Açık Uçlu Kısa Sorular	Yazılı Sınav	Grup Projesi
STVUS(Çin)	X	X	X	X
IGNOU(Hindistan)	X	X	X	
OUHK(Hong Kong)		X	X	
KNOU(Kore)	X		X	
AIOU(Pakistan)	X		X	
STOU(Tayland)	X		X	
OUSL(Sri Lanka)			X	
BOU(Bangladeş)	X	X	X	
PNU(İran)			X	
NOU(Tayvan)	X	X	X	

Kaynak: Zhang, 2002.

Akredite olmuş Amerikan uzaktan eğitim kurumlarında öğrenme çıktılarının ölçülmesinde kullanılan araçların araştırıldığı bir başka çalışma Parker (2005)

tarafından gerçekleştirilmiştir. 60 uzaktan eğitim kurumundan alınan cevaplara göre en çok kullanılan ölçme araç ve teknikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Amerikan Uzaktan Eğitim Kurumlarında Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçme Aracı/Tekniği	Kurum Sayısı
Yeterlik / Bitirme sınavı	52
Araştırma makalesi / Ödev / Tez	52
Proje	47
Durum çalışması	43
Eleştirel değerlendirme / Staj	37
Portfolyo	34
Anket	31
Çalışma materyallerine entegre edilmiş öz değerlendirme araçları	33
Elektronik portfolyo	30

Kaynak: Parker, 2005:95.

Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını alternatif değerlendirme ve bilgisayarla değerlendirme olarak ele alan Suen ve Parkes (1996:5), uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan testleri aşağıdaki gibi altı başlık altında toplamıştır:

- Geleneksel objektif testler
- Bilgisayar destekli testler
- Bilgisayarda bireye uyarlanmış testler
- Basit performans testleri
- Karmaşık özgün performans değerlendirme
- Portfolyo değerlendirme

Geleneksel objektif testlerin açık ve uzaktan eğitimdeki tipik örneği çoktan seçmeli testlerdir. Öğrencileri değerlendirmede kullanılan temel araç olan bu testler daha çok kontrollü ve gözetimli olarak belli merkezlerde uygulanır (Läge, Dobricki ve Häne,

2008:1; Suen ve Parkes, 1996:5). Objektif testler sınıfında yer alan çoktan seçmeli testler eğitimde özellikle 1940'lı yıllardan 70'li yıllara kadar yoğun olarak kullanılmıştır ve kullanılmaya da devam edilmektedir (Suen ve Parkes, 1996:3). İşman (2011:528), çoktan seçmeli testlerin gelişmiş ülkelerde halen en çok kullanılan ölçme aracı olmalarını şu özelliklerine bağlamaktadır:

- Çoktan seçmeli testlerin kapsam geçerliğinin diğer sınavlara göre daha yüksek olması
- Çoktan seçmeli testlerin her düzey hedef davranışı ölçme amacıyla kullanılabilmesi
- Uygulamasının ve cevaplamaının kolay olması
- Objektif bir ölçme aracı olması
- Değerlendirilmesinin kolay olması

Çoktan seçmeli testler, öğrenme yönetim sistemlerinde konudan ya da dersten sonra öğrencilerin öğrenme düzeylerini yansıtmaya amaçlı rahatlıkla kullanılabilen ölçme araçlarıdır. Bilgisayar aracılığıyla anında geribildirim verilebilmesi bu aracın uygulanabilirliğini artırmaktadır. Öğretim materyallerinde öğrenme eksiklerinin tespit edilmesi amacıyla biçimlendirmeye yönelik değerlendirme etkinliklerinde kullanımları daha uygundur (Suen ve Parkes, 1996:5).

Bilgisayar destekli testlerde soru bankası yaklaşımı kullanılır. Öğrencilere, daha önceden oluşturulmuş soru bankası aracılığıyla güçlük ve ayırıcılık düzeyi belirlenmiş sorular rastsal olarak sorulur. Bütün öğrencilerin ana bilgisayara erişiminin sağlanması zorunludur. Bu testlerin uygulanabilmesi için zorluk ve ayırıcılıkları belirlenmiş sorulardan oluşan geniş bir soru havuzunun hazırlanması gerekir. Ayrıca; tüm öğrencilerin asgari teknolojiye sahip olması, öğreticilerin de teknoloji okuryazarı olmaları gerekir. Bu test türü de biçimlendirmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri için daha uygundur (Suen ve Parkes, 1996:6).

Bilgisayarda bireye uyarlanmış testler, bireyin ölçülen yeteneği ile test maddelerinin güçlük düzeyinin bilgisayar ortamında eşleştirilmesi şeklinde uygulanır. Her soru, bireyin önceki sorulardaki performansına göre belirlenir (Cömert, 2008:4). Bilgisayar

ortamında bireyselleştirilmiş testlere GMAT (*Graduate Management Admission Test*), GRE (*Graduate Record Examination*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) uygulamaları örnek verilebilir. Suen ve Parkes (1996:7)'a göre, bu tür testler, sınav ortamının kontrol edilememesi nedeniyle uzaktan eğitimde geçerli bir yöntem değildir.

Basit performans testleri; uzun cevap gerektiren, öğrencilerin araştırma ve incelemelerine dayalı yazılı testlerdir. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterliklerin ölçülebildiği bu tür testlerde öğrenci soru ya da sorulara vereceği yanıtı istediği miktar ve düzende sunma esnekliğine sahiptir. Bu testleri yüz yüze eğitimdeki ev ödevi uygulamasına benzeten Suen ve Parkes (1996), objektif testlere göre güvenirlik düzeyinin düşük olduğunu ve ölçme sonuçlarına değerlendirciden kaynaklanan hataların karıştığını ifade etmektedirler. Bu nedenle de bu testler, sonuçları öğrenci açısından önemli olan düzey belirlemeye yönelik sınavlarda kullanılmaz.

Karmaşık özgün performans değerlendirmede, öğrencilerden kendilerine verilen zaman diliminde farklı kaynaklardan yararlanmak suretiyle bilgilerini işe koşarak bir problemi incelemeleri ve çözmeleri istenir. Hem süreç hem de ürün ya da sonuç değerlendirilir. Daha çok proje tabanlı ve işbirliğine dayalı bir öğrenme açısından ve diğer yöntemlerde olduğu gibi biçimlendirmeye/yetiştirmeye yönelik değerlendirme için daha uygun olması nedeniyle açık ve uzaktan eğitimde kullanımı sınırlıdır (Suen ve Parkes, 1996:8).

Portfolyolar/e-Portfolyolar, grafik tasarımı, mimarlık, pazarlama gibi alanlarda düzey belirlemeye yönelik değerlendirme aracı olarak kullanılan bu araçlar son zamanlarda biçimlendirme/yetiştirme amacına yönelik değerlendirmelerde de kullanılmaya başlanmıştır (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006:273). Portfolyolar, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde performansının ve başarısının kaydedilmesine olanak sağlar. Başka bir deyişle, portfolyolar öğrenme çıktıları ya da öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenmenin ve gelişimin kanıtlarını sunan araçlardır (İşman, 2011: 536). Portfolyolar, öğrencilere kendi kendini ifade etme, kendini yansıtmaya ve kendini analiz etmede bir araç görevini de üstlenirler (Templeton, 1995: 54). Öğrenme kanıtlarını göstermesi açısından portfolyolar açık sistemler için ideal ölçme araçlarıdır (Freeman, 1997:92; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:276; Suen ve Parkes, 1996:9).

Öğrenci, portfolyosunda nelerin olması gerektiği konusunda çoğu kez görüş bildirme hakkına sahiptir. Bu da öğrenci merkezli bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımının gereklerindedir.

Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2012:273-278)'e göre, açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde portfolyolar ile birlikte çevrimiçi kısa sınavlar ve testler, eş zamanlı olmayan iletişim, eş zamanlı iletişim, dönem ödevi ve multimedya ürünleri, probleme dayalı etkinlikler, oyunlar ve simülasyonlar ile grafik düzenleyiciler gibi stratejiler kullanılabilir. Aşağıda bu stratejiler açıklanmıştır.

Çevrimiçi kısa sınavlar ve testler, ders yönetim sistemlerinin içinde yer alan ya da sınav hazırlama için özel geliştirilmiş paket programlar aracılığıyla soru havuzundan rastsal olarak hazırlanabilen testlerdir. Sorular, grafik, tablo, video vb. bileşenleri de içerebilir. Bu tür testlerde testi alan öğrencilere anında geribildirim sağlanabilmekte, hatta test puanları öğrencinin çevrimiçi not defterine doğrudan işlenebilmektedir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:273). Çevrimiçi sınavlarda öğretici, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme testleri ve çoktan seçmeli testler gibi “kağıt-kalem testleri” ile birlikte e-günlük, seminer, e-portfolyo gibi alternatif değerlendirme araçlarını da kolaylıkla uygulayabilmekte ve öğrencileri değerlendirebilmektedir. Morgan ve O'Reilly (1999:35) çevrimiçi ortamların değerlendirme açısından şu avantajları sunduğunu belirtmektedir:

- Akran ve öz-değerlendirmeye olanak tanınması
- Takım çalışması ve işbirliğine dayalı ölçme etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi
- Çevrimiçi diyalog ve tartışma ortamının yaratılabilmesi
- Simülasyonlar ve rol oyunlarının gerçekleştirilebilmesi
- Problem çözme etkinliklerine yer verilebilmesi
- Çevrimiçi sınavların gerçekleştirilebilmesi
- Dijital bireysel gelişim dosyalarının hazırlanıp sunulabilmesi

Eş zamanlı olmayan iletişimde en önemli araç tartışma forumlarıdır. Tartışma forumlarında, öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlanmış olur.

Öğrencilerin yöneltilen sorulara cevap verirken belli bir düşünme süreleri vardır ve bu, tartışmanın bilgiye dayalı olmasını sağlar. Soruların, öğrencileri tartışmaya çekmek adına iyi düşünülerek ve kışkırtıcı bir şekilde yöneltilmesi gerekir. Asenkron iletişimde kullanılabilecek diğer araçlar blog ve wiki'ler olabilir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:273). Bu ortamlarda öğrencileri değerlendirmede rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanılabilir.

Eş zamanlı iletişimde, bilgisayarlı videokonferans, sesli konferans, sohbet ya da anlık mesajlaşma gibi gerçek zamanlı araçlar kullanılabilir. Bire-bir ya da grup etkileşimine olanak tanınması açısından yararlı olan bu araçlarla sosyal bulunuşluluk yaratılarak “yakınlık” hissi oluşturulur (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:273). Çevrimiçi tartışmalar da eş zamanlı iletişime örnektir. Çevrimiçi tartışmalar öğreticiye, öğrencilerin ne düşündüğünü ve öğrenme güçlüklerinin nerelerde ortaya çıktığını görme fırsatı vermektedir (Gunawardena ve Lapointe, 2003:200). Öğretici, sınıf ortamında olduğu gibi tartışmaların düzey ve yoğunluğunu göz önünde bulundurarak öğrencilerin katılımıyla ilgili değerlendirme yapabilmektedir. Bu değerlendirme, değerlendirme görevlerine bağlı olarak bireysel ve grup düzeylerinde yapılabilmektedir. Burada değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi ve öğrencilerle sürecin başında paylaşılması en önemli konulardan biridir (Gunawardena ve Lapointe, 2003: 200).

Çevrimiçi ortamlarda özellikle de sınavlarda önem taşıyan bir diğer konu da kimlik ve güvenlik sorunudur (Gunawardena ve Lapointe, 2003:199). Çevrimiçi eğitim ortamında güvenliğin tam olarak sağlanamaması, ölçmelerin geçerliği ile ilgili sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların çözümü için bazı yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Bunlar, öğretirken ölçme yaklaşımı, araştırma ve proje geliştirmeye teşvik yaklaşımı, dijital kimlik yaklaşımı, videokonferans yaklaşımı, merkezi sınav-sınav merkezi yaklaşımı ve iç disiplin yaklaşımıdır (Semerci ve Bektaş, 2003:2).

Dönem ödevleri, açık ve uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenci arasında etkileşimi sağlaması açısından ayrı öneme sahiptir. Ödevler, öğretici tarafından notlandırılan ödevler (*Tutor-Marked Assignment*) ve bilgisayar tarafından notlandırılan ödevler (*Computer-Marked Assignment*) olmak üzere iki kategoride incelenir (Chander,

1991:72). Öğretici tarafından notlandırılan ödevler genelde essey türü sınavlar, kısa cevaplı sorular ya da uzun süreli projeler olabilirken, bilgisayar tarafından notlandırılan ödevler genelde çoktan seçmeli testler şeklinde verilmektedir.

Ödevlerde geribildirim konusu, öğrencilerin gelişimlerinin farkında olmaları açısından son derece önemlidir. Ödevlerle yapılan yazılı geribildirim, elektronik iletişim ortamına katılamayan ya da yerelde görevli akademik danışmanın verdiği hizmetlerden yararlanamayan öğrenciler için daha fazla önem taşımaktadır. Morgan ve O'Reilly (1999:74), söz konusu geribildirimini “yapıcı geribildirim” diye adlandırmaktadır. Onlara göre, “yapıcı geribildirim” şu avantajları sunar:

- Öğretici ve öğrenci arasında diyalogu sağlamak
- Öğrencilere, kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri alanları belirlemelerinde yardımcı olmak
- Öğrencilere, yeni beceriler göstermek/öğretmek
- Öğrencileri, yansıtıcı ve öz-değerlendirmeci düşünceleri için cesaretlendirmek

Açık ve uzaktan eğitimde ödevler ve geribildirim konusunda yapılan araştırmalar, sadece geribildirim vermenin, notla birlikte ya da sadece not vermeye göre öğrencileri daha çok öğrenmeye sevk ettiğini göstermiştir (Gibbs, 2010:165).

Moore ve Kearsley (2012:130) ödevlerin öğrencileri biçimlendirme ve yetiştirme işlevlerine dikkat çekerek ders tasarımcılarına da içerik ve öğrenme açılarından önemli geribildirimler sağladığını belirtmişlerdir.

Multimedya ürünleri, teknolojik gelişmeler sayesinde elektronik ortamda oluşturulan çalışmalardır. Bu teknolojiler sayesinde öğrenciler video, web sitesi, sözlü sunum vb. çalışmaları yapıp öğretmenlerine gönderebilmekte ya da daha fazla kişiye hitap edecek blog, wiki, tartışma forumu gibi ortamlara ekleyebilmektedirler. Elektronik ortamda hazırlanan ödevler de bu grupta değerlendirilebilir. Günümüzde, açık ve uzaktan eğitim hizmeti veren birçok kurumda öğrenciler elektronik ortamdaki ödevlerini web sitesinden kaydetmek şeklinde teslim edebilmektedirler (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:277).

Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2012:277)'e göre, açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek bir diğer strateji probleme dayalı etkinlikler, oyunlar ve simülasyonlardır. Bu strateji, önceleri daha çok tıp eğitimi gibi uygulama gerektiren alanlarda kullanılırken günümüzde diğer alanlarda da yaygınlaşmaya başlamıştır. Burada amaç, öğrenciyi öğrenim gördüğü alanla ilgili gerçek yaşamda karşılaşılan durumlarla yüz yüze getirmek ve gerçek yaşamda olduğu gibi çözüm yolları aramasını sağlamaktır.

Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek bir diğer strateji de grafik düzenleyicilerdir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012:278). Kavram haritaları, akım ve Venn şemaları gibi diğer grafiksel tanıtım araçlarının kullanımı 1960'lı yıllara dayansa da eğitimde kullanımı bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelere paralel geliştiği için henüz yenidir. Bu araçlar sayesinde, öğrenciler bir konuyla ilgili kavramsal çerçeveyi veya bir sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri ana hatlarıyla, oklar, çemberler, kutular vb. grafik araçlarını kullanarak modelleyip gösterebilirler. Öğretici bu şekilde üretilen görsellerden hareketle öğrencilerin yanlış öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olabilir.

Morgan ve O'Reilly (1999:50) de açık ve uzaktan eğitimde kullanılabilecek ölçme araçlarını beklenen öğrenme çıktılarına göre Tablo 8'de gösterildiği şekilde sınıflandırmıştır.

Tablo 8. Açık ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Çıktılarına Göre Kullanılabilecek Ölçme Araçları

Öğrenme Çıktıları	Ölçme Araçları
Eleştirel düşünme ve yargıda bulunma	makale, rapor ve günlük
Problem çözme ve plan geliştirme	problem senaryoları ve simule edilmiş vakalar
Prosedürleri yerine getirmek ve teknikleri göstermek	videolar, iş yeri
Kendini yönetme ve geliştirme	günlük, otobiyografi, portfolyo, öğrenme kontratı
Bilgiye erişme ve yönetme	açıklamalı bibliyografya
Tasarlama, yaratma ve sergileme	Proje, portfolyo, video
İletişim kurma	rapor, günlük, makale

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler açık ve uzaktan eğitimde gerek biçimlendirme amaçlı (*formative*) gerekse değer biçme amaçlı (*summative*) değerlendirme açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Bu teknolojiler birden fazla soru türünün birlikte kullanıldığı “karışık sınama” (*mixed test*) uygulamalarını mümkün kılmakla birlikte öğrencilerin belirli bir süreç içinde gösterdikleri çaba ve ilerlemenin kanıtlarını içeren e-portfolyo gibi araçların kullanılabilmesini sağlamaktadır (İşman, 2011:533). Özellikle çevrimiçi teknolojiler akran ve öz-değerlendirmeye, takım çalışması ve işbirliğine dayalı ölçme etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesine, çevrimiçi diyalog ve tartışma ortamının yaratılabilmesine, simülasyonlar ve rol oyunlarının gerçekleştirilebilmesine olanak tanımaktadır (Morgan ve O'Reilly, 1999:35). Böylece, öğrencilerin öğrenme çıktılarının ölçülmesinde alternatif, farklı ölçme araç ve tekniklerinin kullanımı mümkün olmakta, öğrencilerin gerçek yetkinlik durumları hakkında daha doğru değerlendirmeler yapılabilmektedir.

2.5. Açık ve Uzaktan Eğitim Hizmeti Sunan Mega Üniversiteler ve Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri

Daniel (1998:29), mega üniversiteyi, derslerde kayıtlı aktif öğrenci sayısı 100.000'in üzerinde olan uzaktan öğretim kurumu olarak tanımlamıştır. Bu üniversitelerde uzaktan eğitim öncelikli faaliyetlerdir. Mega üniversite tanımı, “uzaktan öğretim”, “yüksek eğitim” ve “büyüklük” olmak üzere üç ölçütü barındırır (Daniel, 1998:29). Günümüzde bu ölçütleri taşıyan üniversiteler öğrenci ve öğretim elemanı sayıları ile bulundukları ülkelere göre aşağıda Tablo 9'da verilmiştir. Öğrenci ve öğretim elemanı sayıları çeşitli kaynaklardan ve araştırma kapsamında uygulanan anketten elde edilmiştir.

Tablo 9. Mega Üniversiteler

Kurum	Kuruluş Yılı	Ülke	Aktif öğrenci sayısı (2013 yılı)	Öğretim Elemanı Sayısı	
				Tam zamanlı	Yarı zamanlı
Indira Gandhi National Open University (IGNOU)	1985	Hindistan	3.500.000	420	36.000
Open University of China (OUC)	1999	Çin	3.590.000	-	
Anadolu Üniversitesi	1982	Türkiye	1.361.000	1.800	
Allama Iqbal Open University (AIOU)	1974	Pakistan	1.121.038	1.899	
Payame Noor University (PNU)	1988	İran	1.101.182		
Universitas Terbuka (UT)	1984	Endonezya	607.712	766	15.484
Bangladesh Open University (BOU)	1992	Bangladeş	600.000		
Open University (OUUK)	1969	İngiltere	253.075	1.200	8.000
Korea National Open University (KNOU)	1982	G.Kore	210.978	308	3.356
Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED)	1972	İspanya	205.000	1.450	6.900
Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)	1978	Tayland	172.984	379	-

Indira Gandhi National Open University (IGNOU): 1987 yılında yönetim ve uzaktan eğitim alanlarında 2 programda 4.528 öğrenciyle eğitime başlayan Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi “The People’s University” olarak anılmakta, Hindistan yükseköğretimine açık ve uzaktan eğitim yoluyla büyük katkı sağlayan başlıca kurum olma özelliğini taşımaktadır. Günümüzde 37 ülkede, 67 bölgesel merkez, 3.000 öğrenci destek merkezi, ülke dışında 67 merkez, 420 merkez personeli, 36.000 akademik danışmanı ile sertifika, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde 490 programla 4 milyonun üzerinde öğrenciye hizmet vermektedir¹⁰.

¹⁰ <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2> (Erişim tarihi: 28.01.2012)

IGNOU, Hindistan’da geleneksel öğretim yapan üniversite öğrencileri ve öğreticilerinin birçoğunun da kullandığı yüksek kalitede uzaktan öğretim materyali üretme, açık ve uzaktan öğrenme konusunda ulusal kaynak merkezi olma ve uluslararası tanınırlığa sahip olma özelliklerinden dolayı ulusal uzaktan eğitim kalite güvence kuruluşu olma gibi ek bir sorumluluğu da taşımaktadır (Panda, 2005:206; Panda ve Mishra, 2007:328).

IGNOU’da kredili sistem uygulanmaktadır. Öğrenciler, sürekli değerlendirme (*continious assessment*) etkinlikleri ve final sınavlarıyla değerlendirilmektedir¹¹. Sürekli değerlendirme etkinlikleri danışmanlar tarafından ve bilgisayarla okunan ödevler ile bazı derslerdeki proje raporlarından oluşmaktadır. Öğrenciler ödevleri Mart, Nisan, Ağustos ve Ekim ayları sonuna kadar bağlı oldukları çalışma merkezlerine teslim etmek ya da Üniversite’nin web sayfasından kaydetmek zorundadırlar. Öğrencilerden iki kredilik derslerde maksimum 3 ödev yapmaları istenmektedir. Bu ödevlerin genel değerlendirmedeki ağırlık oranı %25 ila %30 arasında değişmektedir. Akademik danışmanlar tarafından değerlendirilen ödevler ayrıntılı geribildirim notlarıyla birlikte öğrencilere geri gönderilmektedir. Bazı programlarda, biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme için uygulamalı ödevler, projeler, seminerler vb. ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Bunların genel değerlendirme içindeki oranı yine %25 ila %30 arasında değişmektedir. Bu oran, bazı programlarda %50’ye kadar çıkabilmektedir. Üniversitede, öğrencilerin başarılarını belirlemek üzere yapılan bir diğer etkinlik ise, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yapılan dönem sonu sınavlarıdır. Bu sınavların genel değerlendirme içindeki ağırlığı %70 ila %75 arasında değişmektedir (Manjulika ve Reddy, 2000:225).

IGNOU’da, 17 bölgesel merkezde, 25 farklı programda, 135 derste haftada 1 gün isteğe bağlı olarak bilgisayar aracılığıyla dönem sonu sınavı (On-Demand Exam) gerçekleştirilmekte, bu sınavlar Bölgesel Merkezin gözetiminde kapalı devre kamera sistemiyle IGNOU Merkezden de izlenebilmektedir. Öğrencilerin, uygulamalı sınavlar için Bölgesel Merkez Müdürüne başvurmaları yeterli olup, sınav ücretini kredi kartı aracılığıyla ya da merkezin bulunduğu yerdeki bankaya yatırılarak ödenebilmektedir.

¹¹ Student evaluation system of IGNOU. <http://ignoumantra.com/student-evaluation-system-ignou> (Erişim tarihi: 12.01.2012)

Open University of China (OUC): Daha önce Çin Merkezi Radyo ve Televizyon Üniversitesi olarak anılan kurum 2009 yılında Çin Açık Üniversitesi adını almıştır (Belawati ve Baggageley, 2010:7). 26 lisans, 69 ön lisans programıyla çiftçilerden askerlere kadar geniş bir yelpazede iki ya da üç yıllık diplomaya yönelik dersler düzenlemekte ve kredilendirme yıllık düzeyde yapılmaktadır. Asya Açık Üniversiteler Birliği üyesi olan Çin Açık Üniversitesi'nin, 38 ülke ve bölgede 128 üniversiteyle işbirliği vardır¹². Akademik yıl, her biri 18 hafta olmak üzere iki öğretim döneminden oluşmaktadır. Her bir kredi 18 saatlik derse karşılık gelmektedir. Öğrenciler bu krediyi sağladıktan sonra alan çalışması yapmakta ve bu çalışmayla birlikte 144 krediyle mezun olmaktadır. Bölgesel Radyo Televizyon Üniversitesi'nden mezun olabilmek için, Merkez'in belirlediği programla toplam sağlanması gereken kredinin %60'ı alınmalıdır. Bazı dersler için, Bölgesel Radyo ve Televizyon Üniversiteleri dönem ortası sınavı yapmaktadır. Bu durumda, dönem sonu sınavını mutlaka Merkez düzenlemektedir. Sınavlar ülke genelinde 2.000 sınav merkezinde gerçekleştirilmektedir. İki ya da üç yıl süreli olan diplomaya yönelik programları bitiren öğrenciler, Çin hükümeti tarafından istihdamda dikkate alınmaktadır. "Açık Giriş Öğrencileri" adlı pilot programda ise, sekiz yıllık bir süreden sonra öğrencilerin sağlamış oldukları krediler geçerlik kazanmaktadır. Öğrenciler, yeterli krediyi aldıktan sonra, ilgili çalışma alanında uygulama yapmaktadırlar ve bu uygulamalardaki başarılarına göre mezun edilmektedirler. Bu şekilde mezun olanlar da Çin Hükümeti tarafından değerlendirilmektedir¹³. OUC'da her öğrencinin kişiselleştirilmiş bireysel öğrenme alanı olması dolayısıyla öğrenme ve değerlendirmede bireysel uygulamalar söz konusudur (Chaudhary ve Dey, 2013:211).

Anadolu Üniversitesi (AÜ): Anadolu Üniversitesi'nin temelini 1958 yılında kurulan Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi oluşturur¹⁴. 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile ülke genelinde uzaktan eğitim hizmeti sağlama yetkisi verilen Anadolu Üniversitesi, açık ve uzaktan eğitim faaliyetlerini Açıköğretim Sistemi'ne göre öğretim yapan Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri aracılığıyla yürütmektedir. Merkezi Açıköğretim Sistem'inde sertifika düzeyinde 41, önlisans

¹² <http://en.crtvu.edu.cn/about/general-information> (Erişim tarihi: 16.01.2013)

¹³ <http://www.crtvu.edu.cn> (Erişim tarihi: 10.12.2012)

¹⁴ <http://www.anadolu.edu.tr/tr/hakkinda> (Erişim tarihi: 10.12.2012)

düzeyinde 48 ve lisans düzeyinde 13 program olmak üzere toplam 102 program yer almaktadır. Ülke genelinde 81 ilde ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Lefkoşa şehrinde olmak üzere toplam 98 büro ve Eskişehir'de merkez büro ile yaklaşık 1,3 milyon öğrenciye hizmet verilmektedir. Bologna Süreci kapsamında, 2012-2013 öğretim yılında yeniden yapılanması tamamlanan Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde dönemlik-kredili sistem uygulanmaktadır¹⁵.

Güz ve Bahar dönemleri için ara, dönem sonu ve tek ders sınavlarının yapıldığı Sistem'de öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesinde temel ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Testler 1996 yılında Üniversite'nin Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kurulan Test Araştırma Birimi (TAB)'nde hazırlanmaktadır. 60 alan uzmanının görev yaptığı Birim'de yurt dışı programlar da dikkate alındığında bir sınav döneminde 1981 derste 40.710 sınav sorusu ve 795 farklı tür sınav kitapçığı hazırlanmaktadır. Hazırlanan sınav kitapçıkları Üniversite'nin Basımevi'nde sınava girecek öğrenci sayısına göre çoğaltılmakta ve sınav merkezlerine gönderilmektedir. Sınavların organizasyonu, değerlendirmesi ve tüm öğrenci işleri Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi (BAUM) tarafından gerçekleştirilmektedir. Sınav sürecinde aktif görev alan bu birimlere farklı aşamalarda Üniversite'nin çeşitli birimleri de destek olmaktadır. Hafta sonları gözetimli olarak gerçekleştirilen sınavlarda tüm ülkede özellikle eğitim, ulaştırma ve güvenlik kadroları seferber olmaktadır.

Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde önceki yıllarda öğrenci sayısının az olduğu uzaktan eğitim programlarında Internet üzerinden çevrimiçi sınav uygulamaları da gerçekleştirilmiştir. Bu sınavlarda yine çoktan seçmeli testler kullanılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesinde bazı programlarda ödev, sözlü sınav, klasik yazılı sınavlar gibi ölçme araçları da kullanılmaktadır¹⁶. Üniversite, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri uygulamalarına hızlı biçimde yansıtmakta, bu teknolojilerin sunduğu yeni olanakları işe koşturmaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin

¹⁵ Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakülteleri Dönemlik-Kredili Sistem 2012-2013 Öğretim Yılı Öğrenci Kılavuzu.

http://www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/2012_2013_OgrenciKilavuzu.pdf (Erişim tarihi: 26.02.2013)

¹⁶ Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakülteleri Dönemlik-Kredili Sistem Ölçme ve Değerlendirme Kılavuzu. <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/Documents/DonemlikKrediliSistemKilavuzu.pdf> (Erişim tarihi: 24.02.2013)

başarı durumlarının belirlenmesinde 2008 yılından bu yana bazı programlarda etkin olarak e-portfolyo kullanılmaktadır (Özgür ve Kaya, 2011:297).

Kurulduğu yıldan beri mutlak değerlendirme sistemi uygulanan Üniversite’de 2011-2012 öğretim yılından itibaren bağıl değerlendirme sistemine geçilmiştir. Sınavların değerlendirilmesi 100 puan üzerinden yapılmaktadır. Sadece çoktan seçmeli testlerin uygulandığı ara ve dönem sonu sınavı yapılan programlarda başarı notu hesaplanırken ara sınavın %30’u ve dönem sonu sınav notunun %70’i alınmaktadır. Ödev uygulaması olan derslerde ise başarı notu ara sınav notunun %30’u, ödev notunun %20’si ve dönem sonu sınav notunun %50’si alınarak belirlenmektedir. İngilizce Öğretmenliği Programı’nda İngilizce okutulan derslerde başarı notu ara sınav notunun %40’ı ve dönem sonu notunun %60’ı alınarak bulunmaktadır. Uygulama derslerinde başarı notu, uygulama öğretmenleri ve danışmanlar tarafından verilen notların ayrı ayrı %50’si alınarak hesaplanmaktadır. Laboratuvar uygulaması olan derslerde notu 60’ın üzerinde olan öğrencilere YT (Yeterli), 60’ın altındaki öğrencilere YZ (Yetersiz) harf notu verilmektedir. Uygulama dersi notunun genel değerlendirme içindeki ağırlığı daha önce de açıklandığı gibi %20’dir. Staj uygulamasında ise öğrenciler başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin başarı notları hesaplanırken 8 dereceli (Mükemmel, üstün başarı, çok iyi, iyi, ortanın üstü, orta, zayıf, kötü) sınıf düzeyleri belirlenmekte ve harf notu buna göre verilmektedir. Harf notları aşağıdaki atama tablosuna göre belirlenmektedir¹⁷.

Tablo 10. Anadolu Üniversitesi Harf Notları Atama Tablosu

Başarı Notu	Harf Notu
84,00-100	AA
77,00-83,99	AB
71,00-76,99	BA
66,00-70,99	BB
61,00-65,99	BC
56,00-60,99	CB
50,00-55,99	CC
46,00-49,99	CD
40,00-45,99	DC
33,00-39,99	DD
0-32	FF

¹⁷ Aynı, s.17.

Allama Iqbal Open University (AIOU): 1974 yılında kurulan; 2011-2012 öğretim yılında derslere kayıtlı öğrenci sayısı 3.577.883 olan Allama Iqbal Açık Üniversitesi, 36 bölgesel merkez, 108 koordinasyon bürosu, 1.628 çalışma merkezi, 1.223 sınav merkezi, 62.882 yarı zamanlı danışman ile açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunmaktadır (AIOU IN BRIEF, 2012:12). Öğrencilerin başarı durumları yazılı ödevler ve üç saat süreli final sınavlarıyla belirlenmektedir. Kredili sistemin uygulandığı Üniversitede öğrenciler, her dönem için iki tam kredilik ders almakta ve her tam kredilik ders için dört ödev hazırlamaktadırlar. Bu ödevler, yarı zamanlı görevlendirilen danışmanlar tarafından değerlendirilip ayrıntılı geribildirim notlarıyla öğrencilere geri gönderilmektedir. Öğrencilerin bu ödevlerden aldıkları notlar her dönemin son haftasında onaylanmaktadır. Her bir dersten başarılı sayılabilmek için final sınavlarının %70'i ile ödevlerin %30'u alındığında Üniversite tarafından belirlenen asgari notun alınması gerekmektedir. Ödev puanı 40'ın altında olan öğrenciler final sınavına katılamamakta, aynı şekilde final sınavında 40'ın altında puan alan öğrenciler de dersten başarısız sayılmaktadır (AIOU Sınav Birimi sorumlusu ile yüz yüze görüşme, 10.04.2013). Dönem sonunda, Sınav Birimi her ders için Mart/Nisan ve Ağustos/Eylül aylarında olmak üzere yılda iki kez final sınavı yapmaktadır. Sınavlar, ülke genelinde oluşturulmuş 300 sınav merkezi ile Orta Doğu'daki 9 merkezde gerçekleştirilmektedir (Haque ve Batool, 2000:188). Üniversite'de uygulanan değerlendirme sistemi aşağıdaki şekilde gösterilebilir (Salem, 2002: 39).

Ödevler		Danışman Kontrolü
	Öz Değerlendirme	
Final Sınavı		Belgelendirme

Şekil 4. AIOU Öğrenci Değerlendirme Sistemi

Testler, ödevler ve final sınavıyla belirlenen notlar aşağıdaki tabloya göre harf notuna dönüştürülmektedir.

Tablo 11. AIOU Harf Notu Sistemi

Harf Notu	Not Aralığı
A+	80-100
A	70-79
B	55-69
C	40-54
D	40 altı

Payame Noor University (PNU): 1988 yılında herkese, her yerde, her zaman açık ve uzaktan eğitim yoluyla yüksek eğitim verme amacıyla kurulan Payame Noor Üniversitesi, 32 taşra merkezi, 500 çalışma merkezi ve kampüsü, 3.500 akademik personeli ile yaklaşık 1.000.000 öğrenciye hizmet vermektedir¹⁸. Kredili sistemin uygulandığı Üniversitede, öğrenciler lisans düzeyindeki programlarda 71-72, lisansüstü programlarda ise, 132-144 krediyi tamamlamak zorundadırlar. Öğrenciler, her dönem sonunda, bütün yerel merkezlerde aynı anda gözetim altında gerçekleştirilen sınavlara katılmaktadırlar. Sınavlarda uygulanan testler, Üniversite akademik kadrosu ve diğer şehirlerdeki üniversiteler tarafından hazırlanmaktadır. Öğrencilerin bu sınavlarda aldıkları puanlar, ara sınav puanlarıyla birlikte bitirme notunu belirlemektedir. Öğrencilerin bir dersten başarılı sayılabilmeleri için 20 üzerinden en az 10 almaları gerekmektedir. Ara sınav notlarını oluşturan ödevlerin genel değerlendirme içindeki oranı %25'tir¹⁹.

Universitas Terbuka (UT) – 1984 yılında Endonezya vatandaşlarına ve yabancılara nerde bulunurlarsa bulunsun yükseköğretim hizmeti sunma amacıyla kurulan Terbuka Üniversitesi'nde dönemlik kredili sistem uygulanmaktadır. 4 fakülte 1 lisansüstü program ile sertifika, diploma, lisans ve yüksek lisans programlarında 607.000 civarında öğrenciye yükseköğrenim olanağı sağlanmaktadır. Üniversitede sınav sistemi üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; ev ödevleri, dönem sonu sınavları ve geniş kapsamlı yazılı sınavlardır. Ev ödevleri ve dönem sonu sınavları genelde objektif testler (kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme tipi) biçiminde hazırlanırken, yazılı sınavlar, uzun cevap gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Ev ödevleri bölge bürolarında, objektif test biçiminde olan dönem sonu sınavları bilgisayar aracılığıyla, uzun cevap gerektiren sorulardan oluşan sınavlar ise manuel olarak Üniversite'nin "Sınav Merkezi"

¹⁸ <http://www.pnu.ac.ir> (Erişim tarihi:10.01.2013)

¹⁹ <http://www.pnu.ac.ir/seminar/page3.htm> (Erişim tarihi:10.01.2013)

tarafından değerlendirilmektedir. Genel değerlendirme içinde ev ödevleri başarı notuna %20, dönem sonu sınavları ise %80 oranında etki etmektedir. Programlardaki temel derslerin tamamına ilişkin sorulardan oluşan geniş kapsamlı yazılı sınavlar sonunda öğrenciler aldıkları nota göre 4: “Çok iyi”, 3: “İyi”, 2: “Orta”, 1: “İyi değil” ve 0: “Kötü” şeklinde değerlendirilmektedirler²⁰.

Bangladesh Open University (BOU): 1992 yılında kurulan Üniversite ülkedeki tek uzaktan eğitim kurumu olma özelliğini taşımaktadır. 6 fakülte, 12 bölgesel merkez, 80 koordinasyon ofisi, 1.106 çalışma merkezi, 23 örgün, 19 yaygın eğitim programıyla, 380.000’e yakın öğrenciye hizmet vermektedir²¹. Kredili sistemin uygulandığı Üniversitede sınav sistemi sürekli değerlendirme ve final sınavlarından oluşmaktadır. Ödevler A+, A, B, C, D ve E olmak üzere 6’lı puan cetveline göre değerlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik dönem sonundaki final sınavına katılma durumları tüm notların ortalaması alındıktan sonra belli olmaktadır. Sürekli değerlendirme etkinliklerinin genel değerlendirme içindeki ağırlığı %30 iken final sınavları %70 ağırlığa sahiptir (Parhar, 2000:252).

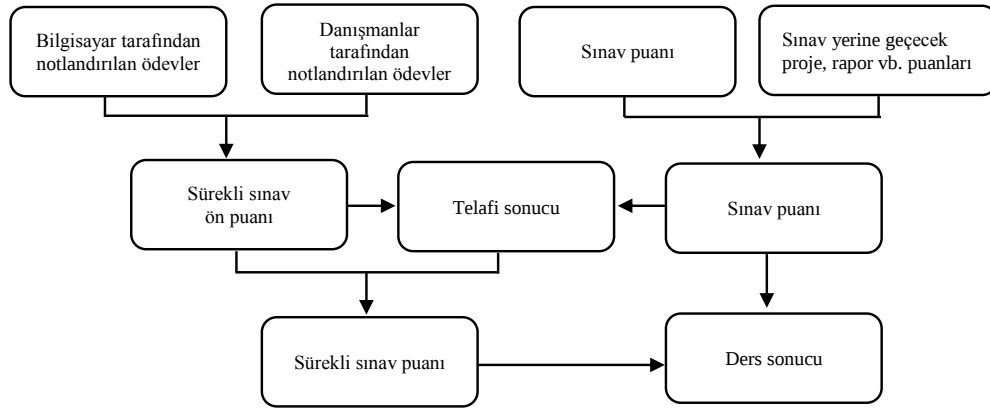
Open University (OUUK): 1969 yılında kurulan ve dünyadaki birçok açık üniversiteye model oluşturan İngiliz Açık Üniversitesi, günümüzde 1.200 tam zamanlı öğretim elemanı, 3.500 destek ve idari personel, 7.000 danışman ile 250.000’den fazla öğrenciye hizmet vermektedir²². Üniversitede, lisans ve lisansüstü programlardaki derslerin çoğunluğunda, akademik yıl boyunca yazılı ödevlerle gerçekleştirilen sürekli ölçme etkinliklerine yer verilmekte ve yılsonunda her bir dersten bitirme sınavı yapılmaktadır. Bazı lisansüstü derslerde, öğrencilerden proje çalışmaları yapmaları istenmektedir. Sürekli ölçme etkinliklerinde, danışman tarafından ve bilgisayar yardımıyla değerlendirilen ödevler olmak üzere iki ödev tipi kullanılmaktadır. Öğrenciler genelde bir dersten üst düzey bilişsel yeterliklerini ölçen yazılı 7 ödev yapmaktadırlar (Gibbs, 2010:164). Danışman tarafından değerlendirilen ödevler genelde, kısa cevaplı ya da uzun cevap gerektiren sorulardan oluşmakta ve sayıları derslere göre değişiklik göstermektedir. Bilgisayar yardımıyla değerlendirilen ödevler, öğrenciler tarafından cevaplandırıldığında yine bilgisayar aracılığıyla geri gönderilmektedir. Sonuçlar,

²⁰ <http://www.ut.ac.id/inggris/exam.htm> (Erişim tarihi: 23.02.2013)

²¹ <http://www.bou.edu.bd/home.php> (Erişim tarihi: 23.02.2013)

²² <http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figures> (Erişim tarihi: 11.01.2013)

öğrencilere bir hafta içerisinde duyurulmaktadır. Yıl sonunda, gözetim altında gerçekleştirilen sınavlar ise, genellikle üç saat süreli sınavlardır (Rumble ve Harry, 1982:181). Açık Üniversite’de öğrencilerin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sürekli ölçme etkinliklerinin ve yıl sonu sınavlarının her bir dersteki ağırlığını “Sınav ve Değerlendirme Kurulu” belirlemektedir. Sürekli ölçme etkinliklerinde, öğrenciler ünite bazında değerlendirilmektedirler ²³. Üniversite’de uygulanan değerlendirme sistemi Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. OUUK Öğrenci Değerlendirme Sistemi

Kaynak: Assessment Handbook, 2014.

Ödevler ve sınavdan aldıkları notlarla başarı durumları belirlenen öğrencilerin puanları aşağıdaki tabloya göre harf notuna dönüştürülmektedir.

Tablo 12. OUUK Harf Notu Sistemi

Harf notu	Üniversite ölçek puanı	Performans standardı
A	85-100	Geçer 1
B	70-84	Geçer 2
C	55-69	Geçer 3
D	40-54	Geçer 4
E	30-39	Başarısız
F	15-29	Başarısız
G	0-14	Çok başarısız

²³ http://www.open.ac.uk/foi-docs/Examination_&AssessmentBoards.doc (Erişim tarihi:10.01.2013)

Korean National Open University (KNOU): 1972 yılında kurulan Üniversite, Kore'nin ilk uzaktan eğitim üniversitesidir. 1 fakültede 17, 4 yüksek okulda 22 bölüm bulunan Üniversitede 308 tam zamanlı, 3.356 yarı zamanlı öğretim elemanı ile 173.758 öğrenciye hizmet verilmektedir²⁴. Uydu TV, videokonferans ve İnternet gibi teknolojilerin yoğun olarak kullanıldığı Üniversite'de, öğrencilerin başarı durumları ara ve yıl sonu sınavlarıyla belirlenmektedir. Ara sınavlar %30, final sınavları %70 ağırlıktadır. Ara sınavlar, öğreticiye bağlı olarak çoktan seçmeli test, yazılı sınav ya da rapor hazırlama şeklinde yapılırken, final sınavlarında uzun cevaplı sorulardan oluşan yazılı testler uygulanmaktadır²⁵.

Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED)– 1972 yılında kurulan, günümüzde 9 fakülte 2 teknik yüksekokulda 1.400'den fazla akademik kadro ile 205.000'den fazla öğrenciye hizmet veren Üniversite'de, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemelerine olanak sağlayan testler ölçme ve değerlendirme sisteminin önemli bileşenidir. “Uzaktan Ölçme Testleri” olarak adlandırılan bu testler, objektif testler olarak hazırlanabildiği gibi, uzun cevaplı yazılı sınavlar, uygulamalı alıştırmalar, örnek olaylar, tartışma vb. biçimlerde de düzenlenebilmektedir. Testlerde, bu biçimlerden hangilerine yer verileceğine Üniversite öğretim kadrosu karar vermektedir. “Uzaktan Ölçme Testleri”nin, gözetim altında gerçekleştirilen sınavlara da etkisi vardır. Öğrencilerin bu testlerdeki durumlarına bağlı olarak danışmanları tarafından hazırlanan raporlar başarı notlarının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Öğretim kadrosu, öğrencilerin ilgili dersten başarılı sayılabilmeleri için gerektiğinde ek ödev hazırlamalarını ya da sınava katılmalarını isteyebilmektedir.

Sukhothai Thammathirat Open University (STOU): 1978 yılında kurulan üniversitede sertifika, önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde toplam 94 programda 172.984 öğrenciye hizmet verilmektedir. Öğrenciler, her dönemde hafta sonu iki gün süren sınavlara katılmaktadırlar. Sınavlar, ülke genelinde taşralardaki çalışma merkezlerinde yapılmaktadır. Öğrenciler, ikamet ettikleri taşrada kendileri için belirlenmiş gün ve zamanda sınava katılmak durumundadırlar. Sınav evraklarını, sınav

²⁴ <http://www.knou.ac.kr/engknou2/> (Erişim tarihi:10.01.2013)

²⁵ <http://www.knou.ac.kr/english/index.htm> (Erişim tarihi:10.01.2013)

merkezlerine Üniversite personeli getirmekte ve yerel okul ve üniversitelerin personeli de gözetmenlik görevlerini üstlenmektedir. Yüksek lisans düzeyinde öğrenciler ödev, dönem sonu sınavları, tez ve mesleki deneyim workshop gibi araçlarla değerlendirilirken, lisans öğrencileri ise teorik derslerde ağırlığı %80 olan yazılı sınavlarla, uygulama derslerinde de her dersin kendine özgü dereceleme yöntemiyle değerlendirilmektedirler. Sınavlar sonrası yapılan değerlendirmede, lisans öğrencilerinden not ortalaması 100 üzerinden 76 ve üstünde olanlar “Onur”, 60-75 arası olanlar “Yeterli/Başarılı” ve not ortalaması 60’ın altında kalan öğrenciler de “Yetersiz/Başarısız” derecelerini almaktadırlar. Öğrencilerden sadece “Onur” ya da “Yeterli” derecelerini alanlar başarılı sayılmaktadır (Prudtikal, 2000: 78). Yüksek lisans öğrencileri için ise, aşağıdaki dereceleme yöntemi kullanılmaktadır²⁶.

Tablo 13. STOU Harf Notu Sistemi

Derece	Kredi başına puan	Anlamı
A	4.0	Mükemmel
B+	3.5	Çok iyi
B	3	İyi
C+	2.5	Ortanın üstü
C	2	Orta
D	1	Zayıf
F	0	Başarısız

²⁶ Sukhothai Thammathirat Open University, Examination and evaluation of Studies. <http://www.stou.ac.th/eng/Examinations.aspx> (Erişim tarihi: 21.03.2013)

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı karma araştırma yöntemi (*mixed method research*) kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminde, nitel ve nicel olmak üzere iki veri seti ile istatistiksel ve tematik olmak üzere iki veri analizi söz konusudur (Plano Clark ve Cresswell, 2010:297). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması ve bir yöntemin zayıf ya da eksik yönlerinin diğer yöntemin kullanımıyla en aza indirilmesi için hem nitel hem de nicel verilere başvurulur (Johnson ve Christensen, 2008: 48; Plano Clark ve Creswell, 2010: 299).

Karma yöntemler, pragmatik (yararcı) paradigma içinde değerlendirilir ve hem sayısal hem de açıklamalı verilerin toplanmasına ve analizine dayanır (Tashakkori ve Teddie, 2009:4). Pragmatik görüşe göre, bir araştırma problemi belirlenirken “işe yararlık” önemlidir ve araştırma içerisinde problemin çözümüne yönelik olarak tüm yöntemler kullanılabilir (Creswell, 2008: 554). Pragmatistler, gerçeğin somut olmadığını; zamana, yere ve araştırma amacına bağlı olduğunu ve yapılan keşiflerle doğrulandığını savunurlar (Hartas, 2010:41). Bu araştırmanın problemi belirlenirken pragmatik bakış açısı benimsenmiştir.

Karma yöntemli araştırmalar, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalarda nicel ve nitel boyutların eşit ya da baskın statüde olma durumları ile verilerin aynı anda ya da ardışık olarak toplanma durumları belirleyici olmaktadır (Christensen ve Johnson, 2004: 418). Bununla birlikte, Creswell ve Plano Clark (2010:302) karma yöntem araştırma desenlerini aşağıdaki dört başlık altında incelemişlerdir:

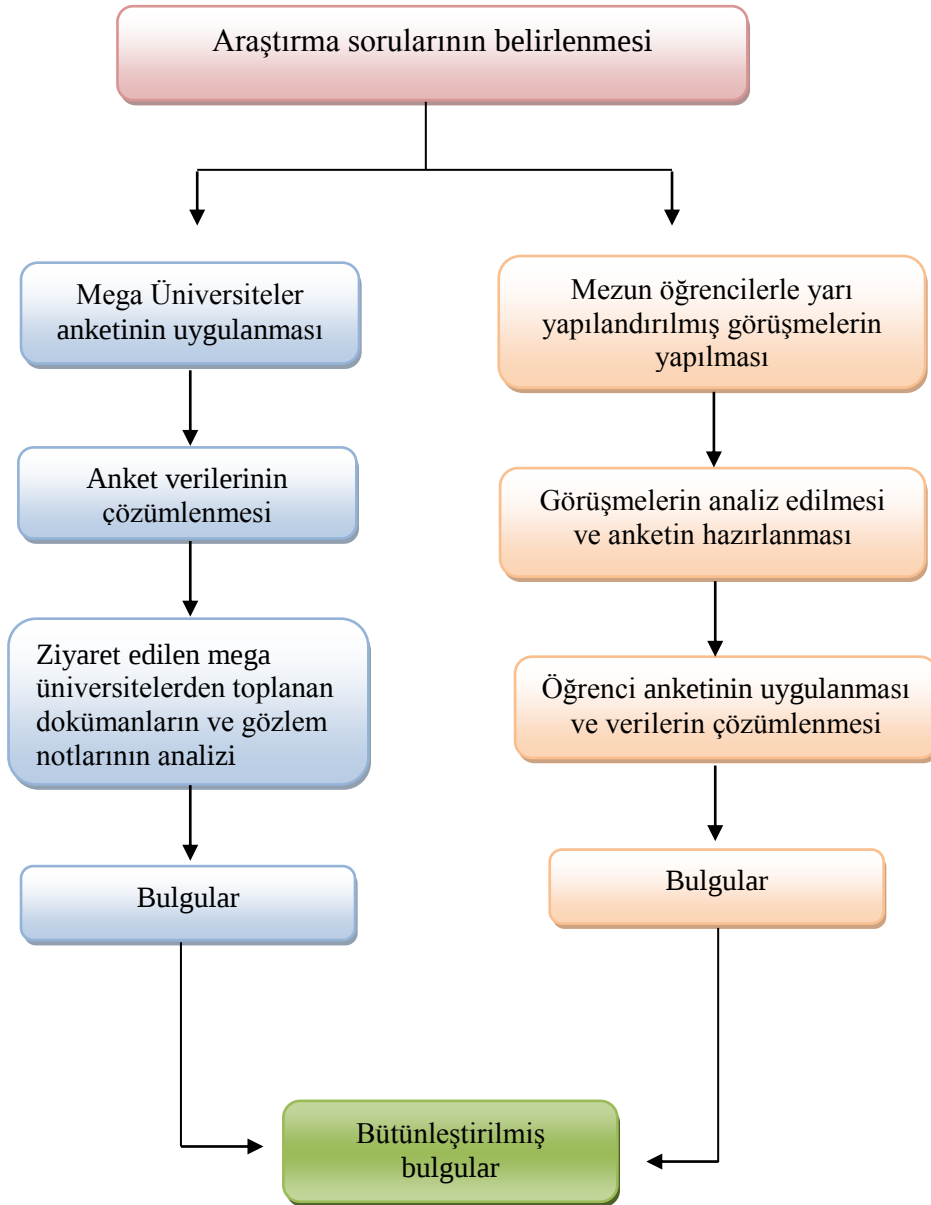
- Nirengi (*Triangulation*) Yöntem (NİCEL+NİTEL): Nicel ve nitel verilerin iki ayrı veri seti olarak eş zamanlı toplandığı bu yöntemde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir ve elde edilen bulgulardan ortak yorumlamaya gidilir. Nicel veriler toplanarak elde edilen bulguların nitel bulgularla karşılaştırmasının yapılmak istendiği ya da nicel bulguların nitel verilerle genişletilmek istendiği durumlarda başvurulacak yöntemdir. Nicel ve nitel veriler eşit ağırlığa sahiptir.
- Açıklayıcı (Explanatory) Yöntem (NİCEL → nitel): Bu yöntemde, ilk aşamada nicel veriler, ikinci aşamada nitel veriler toplanır. Her iki aşamada toplanan veriler ayrı ayrı analiz edilir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar, nicel veri sonuçlarını açıklamak ya da genişletmek amacıyla kullanılır.
- Keşfedici (Exploratory) Yöntem (NİTEL → nicel): İki aşamalı bu yöntemde önce nitel veriler sonra nicel veriler toplanır. Bu yönetime nitel verilerle elde edilen sonuçlar yaygınlaştırılmak ya da genelleştirilmek istendiğinde başvurulur. Nitel verilerden elde edilen bulgular temelinde büyük gruplara uygulanacak nicel veri toplama aracının geliştirilmesinde de bu yöntemden yararlanılır.
- Gömülü (*Embedded*) Yöntem [NİCEL(nitel) ya da NİTEL(nicel)]: Nicel ya da nitel tek tip veri toplamanın amaçlandığı bir araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni durum ya da sorular çerçevesinde farklı türden veriye ihtiyaç duyulduğunda başvurulacak yöntemdir.

Bu çalışmada, veri toplanan iki farklı katılımcı grubu (mega üniversiteler ile Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi öğrencileri) söz konusu olduğu için, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması bakımından birbirinden bağımsız iki aşamalı bir model söz konusudur. Araştırma sonunda iki ayrı aşamada elde edilen bulgular bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

Birinci aşamada, araştırmanın ilk alt problemine yanıt aramak için açıklayıcı (*explanatory*) yöntem (NİCEL→ nitel) kullanılmıştır. Önce nicel sonra nitel veriler toplanmış; nitel veriler, toplanan nicel verileri açıklamak ve desteklemek için

kullanılmıştır. İkinci aşamada, araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemi için keşfedici (*exploratory*) yöntem (*NİTEL* → *nicel*) kullanılmıştır. Önce nitel sonra nicel veriler toplanmış; nitel veriler, nicel veri toplamak için hazırlanan ölçme aracının geliştirilmesinde ve nicel verilerin açıklanmasında kullanılmıştır.

Araştırmanın modeli aşağıda Şekil 6’da özetlenmiştir.



Şekil 6. Araştırma Modeli

3.2. Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları aşağıda üç başlık altında verilmiştir.

3.2.1. Mega üniversiteler

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında dünyada açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversitelere resmi mektupla birlikte çevrimiçi ankete katılım linki gönderilmiştir. Mega üniversiteler, derslerde aktif öğrenci sayısı yüz binin üzerinde olan uzaktan öğretim kurumlarıdır ve bu üniversitelerde uzaktan eğitim öncelikli faaliyetler (Daniel, 1998:29).

Anket gönderilen kurumlar belirlenirken mega üniversitelerle ilgili yapılan çalışmalar ve güncel kaynaklardaki bilgiler esas alınmıştır (Jung, 2005: 81; Moore ve Kearsley, 2012: 34). Resmi mektupla birlikte anket katılım linki gönderilen mega üniversiteler aşağıdaki Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Anket Katılım Linki Gönderilen Mega Üniversiteler

Sıra No	Kurum	Ülke	Mektup ve anket linki gönderilen kurum yetkilisi
1	Indira Gandhi National Open University (IGNOU)	Hindistan	Rektör
2	Open University of China (OUC)	Çin	Rektör
3	Allama Iqbal Open University (AIU)	Pakistan	Rektör
4	Payame Noor University (PNU)	İran	Rektör
5	Universitas Terbuka (UT)	Endonezya	Rektör
6	Bangladesh Open University (BOU)	Bangladeş	Öğrenci işleri daire başkanı
7	Open University (OUUK)	İngiltere	Rektör yardımcısı
8	University of South Africa (UNISA)	Güney Afrika	Yönetici müdür
9	Korea National Open University (KNOU)	Güney Kore	Başkan
10	Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED)	İspanya	Rektör yardımcısı
11	Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)	Tayland	Başkan

Anketi, 6 mega üniversite yetkilisi yanıtlamıştır. Bu üniversiteler şunlardır: Allama Iqbal Open University (AIOU), Universitas Terbuka (UT), Open University (OUUK), Korea National Open University (KNOU), Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED) ve Sukhothai Thammathirat Open University (STOU).

Anketi yanıtlayan mega üniversitelerden AIOU'ya, araştırma problemiyle ilgili derinlemesine bilgi toplamak üzere 12-18 Nisan 2013 tarihlerinde araştırma ziyareti gerçekleştirilmiştir. Ziyaret süresince gözlem ve görüşmeler yapılmış ve Üniversite'nin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin çeşitli dokümanlar toplanmıştır.

3.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri çerçevesinde, 2011-2012 öğretim yılında Merkezi Açıköğretim Sistemi'nden mezun olan öğrencilerle büyük kitleye uygulanacak ankete veri sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılacak mezun öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının tercihine dayalı olarak araştırmanın amacına hizmet edecek en uygun bireylerin seçilerek belirlendiği nitel örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:107). Bu şekilde belirlenen katılımcılar, araştırma sorusuyla ilgili en iyi bilgiyi sağlayan bireyler olarak kabul edilirler (McMillan, 2004: 113).

Amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak Sistem'de farklı ölçme araçlarının kullanıldığı bölümlerden en az bir öğrencinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Böylece maksimum çeşitlilik örnekleme de sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç; genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 109).

Görüşmeye katılan öğrenciler fakülte ve bölümlerine göre Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğrenciler

Sıra No	Katılımcı	Fakülte/Bölüm
1	Ö1	İşletme/İşletme
2	Ö2	İktisat/Maliye
3	Ö3	AÖF/Bilgi Yönetimi
4	Ö4	AÖF/Gıda Kalite Kont. ve Analiz Tek.
5	Ö5	AÖF/Gıda Kalite Kont. ve Analiz Tek.
6	Ö6	İktisat/Kamu Yönetimi
7	Ö7	AÖF/Fotoğrafçılık ve Kameramanlık
8	Ö8	AÖF/Okulöncesi Öğretmenliği
9	Ö9	AÖF/İngilizce Öğretmenliği
10	Ö10	İşletme/İşletme
11	Ö11	AÖF/Okulöncesi Öğretmenliği
12	Ö12	AÖF/İngilizce Öğretmenliği

3.2.3. “Ölçme araçları değerlendirme ve tercih anketi” katılımcıları

Alanyazın taraması, uzman görüşleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda geliştirilen “Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercihi Anketi” katılımcıları, araştırmanın en geniş katılımcı grubunu oluşturmaktadır. 2012-2013 öğretim yılı Bahar Dönemi kayıt yenileme sürecinde Açıköğretim Öğrenci Otomasyonunda çevrimiçi olarak uygulanan ankete 13.739 öğrenci katılmıştır. Ankete katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	4.201	30,6
Erkek	9.538	69,4

Yaş	N	Yüzde
<= 19	299	2,2
20-22	2.420	17,7
23-25	3.865	28,3
26-28	2.327	17,0
29-31	1.485	10,9
32+	3.278	24,0

Medeni durum	N	Yüzde
Evli	5.118	37,3
Bekâr	8.621	62,7

Çalışma durumu	N	Yüzde
Çalışıyorum	9.759	71,0
Çalışmıyorum	3.980	29,0

Tablo 16 incelendiğinde anketi cevaplayanların %30,6'sının kadın, %69,4'ünün erkek olduğu; %2,2'sinin 19 yaş ve altı, %17,7'sinin 20-22 yaş arasında, %28,3'ünün 23-25 yaş arasında, %17'sinin 26-28 yaş arasında, %10,9'unun 29-31 yaş arasında, %24'ünün 32 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

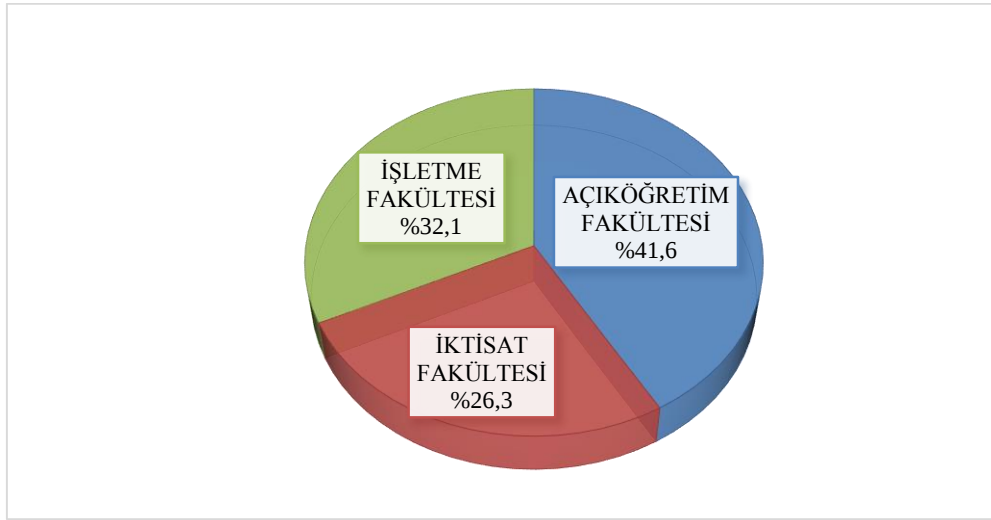
Öğrencilerin %37,3'ü evli, %62,7'si bekâr olduğunu belirtmiş; %71'i bir işte çalıştığını, %29'u da herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin fakültelere göre dağılımı ve evren değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Ankete Katılan Öğrenci Sayısı

Fakülte	N	Yüzde
Açıköğretim Fakültesi	5.713	41,6
İktisat Fakültesi	3.620	26,3
İşletme Fakültesi	4.406	32,1
Toplam	13.739	100

Ankete katılan öğrencilerin fakültelere göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



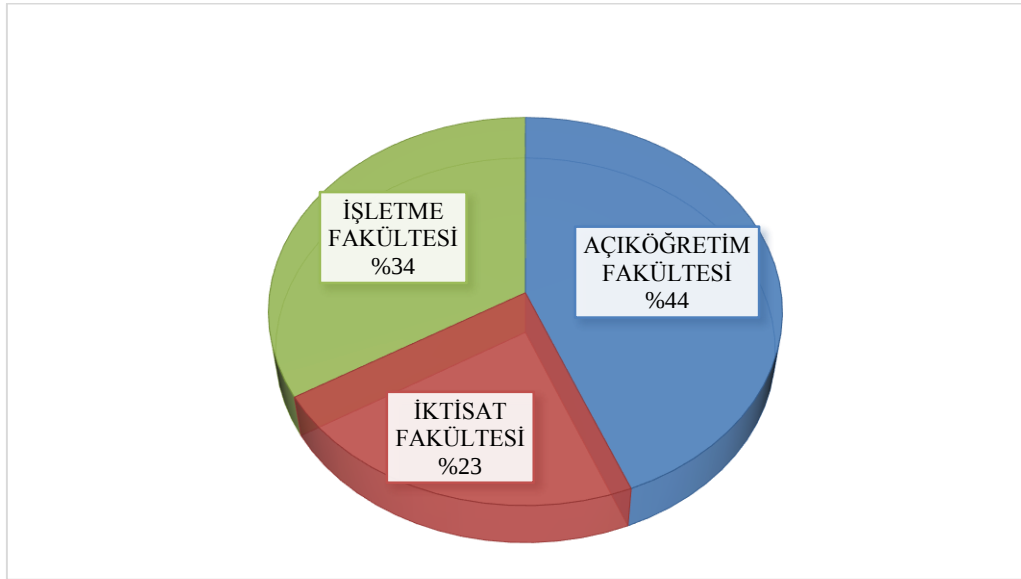
Grafik 1. Ankete Katılan Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı

Araştırma evrenindeki öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 18'deki gibidir.

Tablo 18. 2013-2014 Öğretim Yılı Öğrenci Sayısı

Fakülte	N	Yüzde
Açıköğretim Fakültesi	353.188	44
İktisat Fakültesi	181.284	23
İşletme Fakültesi	270.531	34
Toplam	805.003	100

Araştırma evreninde yer alan öğrencilerin fakültelere göre dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. 2013-2014 Öğretim Yılı Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı

Ankete katılan öğrenciler ve araştırma evreni ile ilgili yukarıda verilen tablo ve grafikler, araştırmada veri toplanan örneklemin evreni temsil yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ankete katılan öğrencilerin programlara göre dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Ankete Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı

Program	N	Yüzde	Birikimli Yüzde
Adalet	872	6.3	6.3
Adalet MEÖP	23	.2	6.5
Bankacılık ve Sigortacılık	95	.7	7.2
Bilgi Yönetimi	5	.0	7.2
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	54	.4	7.6
Çağrı Merkezi Hizmetleri	8	.1	7.7
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler	294	2.1	9.8
Coğrafi Bilgi Sistemleri	2	.0	9.8
Deniz Kuvvetleri Meslek Eğitimi	2	.0	9.9
Dış Ticaret	139	1.0	10.9
Eczane Hizmetleri	1	.0	10.9
Elektrik Enerjisi Üretim, İletimi ve Dağıtım	70	.5	11.4
Emlak ve Emlak Yönetimi	32	.2	11.6
Ev İdaresi	49	.4	12.0
Felsefe	130	.9	12.9
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	73	.5	13.5
Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	5	.0	13.5
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	275	2.0	15.5
Hava Kuvvetleri Meslek Eğitimi	4	.0	15.5
İktisat	903	6.6	22.1
İlahiyat	493	3.6	25.7
İngilizce Öğretmenliği	42	.3	26.0
İnsan Kaynakları Yönetimi	82	.6	26.6
İÖLTP Türkçe Öğretmenliği	1	.0	26.6
İşletme	4303	31.3	57.9
İşletme Yönetimi	564	4.1	62.0
Jandarma Meslek Eğitimi	31	.2	62.2
Kamu Yönetimi	1536	11.2	73.4
Kara Kuvvetleri Meslek Eğitimi	35	.3	73.7
Kimya Teknolojisi	2	.0	73.7
Konaklama İşletmeciliği	103	.7	74.4
Kültürel Miras ve Turizm	8	.1	74.5
Laborant ve Veteriner Sağlık	134	1.0	75.5
Lojistik	41	.3	75.8
Maliye	324	2.4	78.1
Marka İletişimi	33	.2	78.4
Medya ve İletişim	36	.3	78.6
Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	11	.1	78.7

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	135	1.0	79.7
Okulöncesi Öğretmenliği	181	1.3	81.0
Özel Güvenlik ve Koruma	14	.1	81.1
Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	11	.1	81.2
Polis Meslek Eğitimi	35	.3	81.5
Radyo ve Televizyon Programcılığı	44	.3	81.8
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	233	1.7	83.5
Sağlık Önlisans-Ebelik	1	.0	83.5
Sağlık Önlisans-Hemşirelik	2	.0	83.5
Sağlık Önlisans-Sağlık Memurluğu	2	.0	83.5
Sınıf Öğretmenliği Lisans Tamamlama	5	.0	83.5
Sosyal Bilimler	67	.5	84.0
Sosyal Hizmetler	292	2.1	86.2
Sosyoloji	655	4.8	90.9
Spor Yönetimi	19	.1	91.1
Tarih	120	.9	91.9
Tarım	63	.5	92.4
Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	2	.0	92.4
Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	2	.0	92.4
Turizm ve Otel İşletmeciliği	34	.2	92.7
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	5	.0	92.7
Türk Dili ve Edebiyatı	409	3.0	95.7
Uluslararası İlişkiler	563	4.1	99.8
Yerel Yönetimler	30	.2	100.0
Toplam	13739	100.0	

Tablo 19 incelendiğinde, en yüksek katılımın %31,3 ile İşletme Bölümü öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. İşletme Bölümünü %11,2 ile Kamu Yönetimi Bölümü, %6,6 ile İktisat Bölümü, %6,3 ile Adalet Bölümü ve %4,8 ile Sosyoloji Bölümü öğrencileri takip etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları, mega üniversitelere katılım linkinin gönderildiği *Mega Üniversitelerde Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarını Ölçmede Kullanılan Ölçme Araç ve Teknikleri* (Assessment Tools / Techniques Used To Assess Student Learning Outcomes in Mega

Universities) Anketi ve Açıköğretim Sistemi 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi kayıt yenileme tarihlerinde (11-22 Mart 2013) çevrimiçi uygulanan *Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi*’nden oluşmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında ise, bireysel görüşmeler ve doküman incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Söz konusu araçlar aşağıda nicel veri toplama araçları ve nitel veri toplama araçları olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

3.3.1.1. Mega üniversitelerde öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri (Assessment tools / techniques used to assess student learning outcomes in mega universities) anketi

Açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversitelerde öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının belirlenmesi amacıyla çevrimiçi uygulanan anket, Parker (2005) tarafından Amerikan uzaktan eğitim kurumlarında kullanılan ölçme araçlarının tespiti amacıyla yapılan bir araştırma kapsamında hazırlanan anketten uyarlanmıştır. Yüz yüze eğitim ortamında kullanılan ölçme araçları çıkarılarak alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda güncellenen anketin pilot çalışması, 3-4 Kasım 2011 tarihlerinde Anadolu Üniversitesi’nde gerçekleştirilen Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği (EADTU) Konferansı katılımcıları ile gerçekleştirilmiştir. 8 açık ve uzaktan eğitim uzmanı üst düzey kurum yetkilisinden aşağıdaki sorular çerçevesinde anketi değerlendirmeleri istenmiştir:

- Kurumunuzda bu anketi hangi bölüm/kişi yanıtlayabilir?
- Ankette her bölüm başında verilen yönergelerin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?
- Size göre, anketin kurumsal bilgiler bölümünde yer alması gereken başka maddeler var mı?

Uzmanlardan ankete ilişkin varsa önerilerini de belirtmeleri istenmiştir. Konferans süresince 2 uzman ile anket soruları üzerinde bire bir görüşme yapılmış, 3 uzman detaylı geribildirimlerini konferans sonrası ülkelerine döndükten sonra e-posta yoluyla

bildirmişlerdir. Geribildirimlerde ölçme araçlarının derecelemesi konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bir grup anketteki ölçme araçlarının kullanım sıklığı ile ilgili derecelemenin “Nadiren ya da hiçbir zaman”, “Bazen”, “Düzenli olarak”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” olmak üzere 5’li olması gerektiğini savunurken diğer grup ölçme araçlarının kullanım sıklık derecelerinin yüzde karşılıkları da belirtilerek 1 ila 10 arasında olması gerektiğini savunmuştur. Bu konu tez izleme toplantısında jüri üyeleriyle de tartışılmış ve ikinci sınıflamanın daha uygun olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Geribildirimler ve bu tartışmalar sonunda güncellenen anket aşağıdaki bölümlerden oluşmuştur:

- Kurumsal Bilgiler
- Mega Üniversitelerde Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarını Ölçmede Kullanılan Ölçme Araç ve Teknikleri
- Kurumda Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Teknikleri
- En Sık Kullanılan Üç Ölçme Aracı
- Ölçme Araçlarının Seçimini Etkileyen Faktörler

Kurumsal bilgiler bölümü aracılığıyla üniversitelerin öğretim sistemleri (sadece uzaktan ya da karma), öğretim elemanı sayıları, sürekli ve ders / dönem sonu değerlendirme etkinliklerinin ağırlıkları, çevrimiçi değerlendirme uygulamalarının derecesi, değerlendirme yöntemleri, program ve öğrenci sayılarına ilişkin veriler toplanmıştır.

İkinci bölümde, açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirmede kullanılabilecek 36 ölçme aracı açıklamalarıyla birlikte verilmiş ve yanıtlayıcılardan bu araçları kurumlarında kullanım sıklıklarına göre 1 ila 10 arasında derecelmeleri istenmiştir. Üçüncü bölümde, ankette yer verilmeyip kurumda kullanılan ölçme araçlarının belirtilmesi istenmiştir. Dördüncü bölümde, kurumda öğrencileri değerlendirmede en sık kullanılan üç ölçme aracının neler olduğu sorulmuş, beşinci bölümde ölçme araçlarının seçimini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorgulanmıştır. Anketin sonunda kurumun öğrencileri değerlendirme uygulamaları ile ilgili yazılı doküman ve düzenlemelerinin olup olmadığı sorulmuş, yanıtlayıcıların araştırmayla ilgili ek düşünceleri ve iletişim bilgileri alınmaya çalışılmıştır. Anket Ek 3’te verilmiştir.

3.3.1.2. Ölçme araçları değerlendirme ve tercih anketi

Araştırmada, nicel veri toplama amacıyla kullanılan ikinci araç, Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ve tercihlerinin alınmasına yönelik hazırlanan ankettir. Anket hazırlanırken alanyazından, mezun öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarından ve uzun süreden bu yana Sistemde görev yapan öğretim elemanlarının deneyimlerinden yararlanılmıştır. Başlangıçta kişisel bilgiler bölümünde 6 soru ve Merkezi Açıköğretim Sistemi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin Likert tipi 20 sorudan oluşan anket, açık ve uzaktan eğitim alanında çalışmalar yürüten 2'si ölçme değerlendirme uzmanı 3 öğretim elemanının ve bir nicel araştırma uzmanının görüşleri doğrultusunda özgün olarak geliştirilmiştir.

Anketin son halinde kişisel bilgiler bölümünde 10 soruya yer verilmiştir. Merkezi Açıköğretim Sistemi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının alan yazındaki sınıflamaya uygun olarak; biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme (*formative assessment*) ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme (*summative assessment*) uygulamaları şeklinde iki grupta ele alınması uygun bulunmuştur. Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme uygulaması olarak ders kitaplarında ünite sonlarında yer verilen “Kendimizi Sınayalım” soruları, düzey belirleme amaçlı değerlendirme uygulamaları olarak ise çoktan seçmeli sınavlar ele alınmıştır. Sınavların uygulanma biçimi ve değerlendirilmesi ile ilgili konular “Diğer Uygulamalar” başlığı altında toplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” soruları ile ilgili görüşleri 4, çoktan seçmeli sınavlarla ilgili görüşleri 5, diğer uygulamalara ilişkin görüş ve tercihleri ise 8 Likert tipi soruyla ölçülmeye çalışılmıştır. Anketin sonunda öğrencilerin Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde çoktan seçmeli testlerin dışında kullanılabileceğini düşündükleri diğer ölçme araçları tercihleri de sorulmuştur. Bu bölümde, mezunlarla yapılan bireysel görüşmelerde öğrencilerin Sistem'de kullanılabileceğini ifade ettikleri ölçme araçları açıklamalarıyla birlikte yer almıştır. Anket Ek 4'te verilmiştir.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

3.3.2.1. Bireysel görüşmeler

Araştırma kapsamındaki bireysel görüşmeler Merkezi Açıköğretim Sistemi öğrencileriyle mezuniyet toplantısı ve töreni için Eskişehir'e geldiklerinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilen görüşmelerle öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları ve protokolü Ek 1'de verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, belirli bir konuya ilişkin açık uçlu sorularla bireylerin vereceği yanıt ve tepkiler belirlenmeye çalışılır (McMillan, 2004:167-170). Görüşmelerin analiziyle elde edilen veriler *Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi* geliştirilirken kullanılmıştır. Görüşme soruları, Merkezi Açıköğretim Sistemi uygulamaları temelinde hazırlanmış, ölçme ve değerlendirme uzmanı iki öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme süreciyle ilgili detaylar verilerin toplanması başlığı altında verilmiştir.

Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında daha detaylı bilgi elde etmek üzere Allama Iqbal Açık Üniversitesi (AIU) Sınav Hizmetleri Yöneticisiyle de görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, Kurumda öğrencileri değerlendirmede başvuru olan ölçme araçlarının hangi programlarda kullanıldığına ilişkin detaylı bilgiler elde edilmiştir.

3.3.2.2. Gözlem ve dokümanlar

Araştırma kapsamında, ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında daha detaylı bilgilere ulaşmak için kurumların web siteleri incelenmiş, Pakistan'da bulunan AIU'ya 12-18 Nisan 2013 tarihlerinde araştırma ziyareti gerçekleştirilmiş, ziyaret süresince gözlem notları tutulmuş ve Üniversite tarafından hazırlanan tanıtım broşürleri, program katalogları, sınav yönetmeliği, örnek ödev dosyaları, ödev onay ve değerlendirme formları ile konuyla ilgili yapılan tezler vb. dokümanlar toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada nicel veriler iki ayrı katılımcı grubuna uygulanan anketler yardımıyla, nitel veriler ise görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

3.4.1. Nicel verilerin toplanması

Araştırmada nicel veriler çevrimiçi uygulanan iki ayrı anketle toplanmıştır. Bunlardan ilki *Lime Survey* aracılığıyla hazırlanan ve mega üniversitelerin yöneticilerine resmi mektupla birlikte e-postayla katılım linki gönderilen *Mega Üniversitelerde Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarını Ölçmede Kullanılan Ölçme Araç ve Teknikleri Anketi*'dir. Cresswell (2008: 395)'e göre e-postayla anket yöntemi coğrafi olarak farklı yerlerde olan katılımcılara ulaşmada uygun yollardan biridir ve bu yöntem kısa sürede minimum maliyetle hızlı veri toplamayı sağlaması açısından ekonomiktir. Öte yandan, cevaplanma oranının düşük olabilmesi ve ankette yer verilen soruların katılımcılar tarafından yanlış yorumlanabilmesi açılarından bu yöntem risk taşımaktadır.

Mega Üniversitelerde Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarını Ölçmede Kullanılan Ölçme Araç ve Teknikleri Anketi katılım linki öncelikle deneme amaçlı 2 öğretim elemanına gönderilmiş ve anket sayfasına erişilip erişilemediği, anketin cevaplanması için gerekli süre, anketin tasarımı, yönergelerin anlaşılabilirliği vb. konularda geribildirim alınmış ve cevapların görüntülenme ve raporlanma durumlarına bakılmıştır.

12.06.2012 tarihinde mega üniversitelerin yöneticilerine resmi mektup ile birlikte katılım linki gönderilen ankete katılım için ilgililere; 02.08.2012 tarihinde 1. hatırlatma e-postası, 15.10.2012 tarihinde de 2. hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Hatırlatma e-postaları o tarihe kadar anketi yanıtlamayan kurum yetkililerine gönderilmiştir. Anketi yanıtlayan bazı kurum yöneticileriyle e-postayla yazışmalar gerçekleştirilerek daha detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında nicel veri toplanan diğer anket (*Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi*) *Google Drive-Form* ortamında oluşturulmuş ve 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi kayıt yenileme tarihlerinde Açıköğretim Fakültesi öğrenci otomasyon

sisteminde yayınlanarak öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Anket, öğrencilere açılmadan önce biri nicel araştırma uzmanı 3 öğretim elemanına e-postayla katılım linki gönderilmiş, anket sayfasına erişilip erişilemediği, anketin cevaplanması için gerekli süre, anketin tasarımı, yönergelerin anlaşılabilirliği vb. konularda geribildirim alınmış ve cevapların kaydedilme ve raporlanma durumlarına bakılmıştır. Denemeler sonunda elde edilen geribildirimlerle düzeltilen anket öğrencilere açılmış ve 18-22 Mart 2013 tarihleri arasında 13.739 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin toplanması

Araştırmada nitel veriler; mezun öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler ve Allama Iqbal Açık Üniversitesi (AIOU) ziyareti sırasında yapılan görüşme, gözlemler ve edinilen dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmıştır.

Mezun öğrencilerle görüşmeler, onların Eskişehir’e mezuniyet toplantısı ve törenine geldikleri günlerde gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelere katılan öğrencilerin belirlenmesinde ve görüşme öncesinde yapılan işler şu şekilde sıralanabilir:

- Mezuniyet toplantı ve törenine katılacak öğrencilerin listeleri Açıköğretim Sistemi’ni oluşturan İktisat, İşletme ve Açıköğretim Fakülteleri dekanlıklarından alınmıştır.
- Her fakülteden ve farklı ölçme araçlarının kullanıldığı bölümlerden en az bir öğrencinin belirlenmesine öncelik tanınmıştır.
- Seçilen öğrencilere telefonla ulaşılmış, araştırmanın amacından bahsedilerek gönüllü katılıp katılmayacakları sorulmuş; katılacaklar için birlikte randevu yeri, günü ve saati belirlenmiştir.
- Hazırlanan görüşme protokolü ve soruları iki ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve önerilen düzeltmeler yapılmıştır.
- Görüşmelerin ülkenin farklı şehirlerinden iki günlüğüne Eskişehir’e gelen öğrencilerle eşzamanlı gerçekleştirileceği göz önünde bulundurularak belirlenen diğer 4 görüşmeciyile görüşme sürecinde dikkat edilecek hususlar ile ilgili toplantı yapılmıştır.

- Bir öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede; araştırmacı, gözlemci olarak yer almış ve soruların anlaşılabilirliği ve görüşmecinin rolüyle ilgili notlar tutmuştur. Bu gözlemler çerçevesinde sorularda gerekli değişiklikler yapılmış, görüşme sürecinde görüşmecinin rolüyle ilgili tespit edilen dikkat edilmesi gereken durumlar diğer görüşmecilere de yapılan toplantıda aktarılmıştır.
- Görüşme günü Açıköğretim Fakültesi 3. Kat Toplantı Salonunda öğrenciler ve görüşmeciler ile kısa bir bilgilendirme toplantısı yapılmış ve bireysel görüşmelere geçilmiştir.
- Her görüşme öncesi görüşmeciler, katılımcılardan görüşmenin kaydı için izin almıştır.

Yapılan görüşmelerin takvimi Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Takvimi

Sıra No	Katılımcı	Fakülte/Bölüm	Tarih	Saat
1	Ö1	İşletme/İşletme	16.06.2012	12:00
2	Ö2	İktisat/Maliye	16.06.2012	11:00
3	Ö3	AÖF/Bilgi Yönetimi	16.06.2012	12:30
4	Ö4	AÖF/Gıda Kalite Kont. ve Analiz Tek.	16.06.2012	11:30
5	Ö5	AÖF/Gıda Kalite Kont. ve Analiz Tek.	16.06.2012	12:00
6	Ö6	İktisat/Kamu Yönetimi	16.06.2012	12:30
7	Ö7	AÖF/Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	16.06.2012	11:00
8	Ö8	AÖF/Okulöncesi Öğretmenliği (OÖLP)	16.06.2012	11:00
9	Ö9	AÖF/İngilizce Öğretmenliği (İÖLP)	16.06.2012	11:30
10	Ö10	İşletme/İşletme	16.06.2012	15:00
11	Ö11	AÖF/Okulöncesi Öğretmenliği (OÖLP)	17.06.2012	11:30
12	Ö12	AÖF/İngilizce Öğretmenliği (İÖLP)	17.06.2012	12:00

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bir diğer görüşme AIOU Sınav Hizmetleri Sorumlusu ile 15.04.2013 tarihinde yapılan görüşmedir. Yapılandırılmamış biçimde gerçekleştirilen bu görüşmede Kurumda öğrencilerin değerlendirilmesinde başvuru

ölçme araç ve tekniklerinin hangi programlarda kullanıldığına ilişkin detaylı veriler elde edilmiştir.

Araştırmada başvurulmuş diğer nitel veri toplama yöntemi doküman incelemesidir. İncelenen dokümanlar AIOU araştırma ziyareti sırasında elde edilen tanıtım broşürü, program kılavuz ve katalogları, sınav yönetmeliği, örnek ödev dosyaları, ödev onay ve değerlendirme formları ile konuyla ilgili ulaşılan iki tezden oluşmaktadır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplandığı için bunların çözümlenmesi ve yorumlanmasında farklı analiz yöntemleri kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel verilerin çözümü ve yorumlanması

Araştırmada nicel veriler iki ayrı anketle elde edilmiştir. *Mega Üniversitelerde Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarını Ölçmede Kullanılan Ölçme Araç ve Teknikleri Anketi* verilerinin çözümünde kontrol listesi ve frekans tabloları kullanılmıştır. *Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi*yle elde edilen veriler SPSS 20.0 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde-frekans tabloları, çoklu uyum analizi (multiple correspondence analysis), Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Çoklu uyum analizi; kategorik verilerin sıra ve sütunlarının birlikte değişimlerinin, daha az boyutlu bir uzayda grafiksel olarak göstermeyi amaçlayan çok değişkenli analiz yöntemidir (Özdamar, 2004: 461). Araştırmada uyum analizine, öğrencilerin biçimlendirme (yetiştirme) ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlere katılım durumlarının yorumlanmasında başvurulmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmesinde Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Bu test, bağımsız örnekler

için uygulanan t-testlerinin parametrik olmayan alternatifi olup, aralıksız ölçülen iki bağımsız grup arasındaki farklılıkların medyan karşılaştırılmasıyla ortaya konulmasında kullanılır (Demirgil, 2010:99).

Öğrencilerin biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için başvurulmuş Kruskal-Wallis testi ise, gruplar arası tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir. Bu analiz sürekli değişkenlere sahip üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapmayı sağlar (Demirgil, 2010:106).

3.5.2. Nitel verilerin çözümü ve yorumlanması

Araştırmanın nitel verilerini; mezun öğrencilerle yapılan görüşmeler, gözlem notları ve doküman incelemesi yöntemleriyle toplanan veriler oluşturmaktadır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bunun için öncelikle görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerin deşifresi yapılarak görüşme metinleri elde edilmiştir. Metinler birkaç kez okunarak veriler kodlanmış ve kodlama güvenilirliğinin sağlanması için iki uzmana kontrol ettirilmiştir. Araştırma sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuş, verilerin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmiştir. Bu aşamada veriler; “Kullanılan ölçme araçları ile ilgili görüşler”, “Soruların zorluk düzeyi ile ilgili görüşler”, “Ölçme araçlarının başarıya olan etkisine ilişkin görüşler”, “Sınavların süresi ile ilgili görüşler”, “Değerlendirme sistemi ile ilgili görüşler”, “Soruların yayınlanmasına ilişkin görüşler” ve Biçimlendirme (Yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşler” olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır. Veriler, belirlenen temaya göre olumlu / olumsuz görüşler ve tercihler şeklinde sınıflanarak yorumlar yapılmıştır.

Gözlem notları, uygulamaları hakkında daha detaylı veri toplamak amacıyla araştırma ziyareti gerçekleştirilen mega üniversitelerden AIOU’ya aittir. Araştırmanın konusuyla ilgili detaylı gözlemler 17.04.2013 tarihinde Üniversite’nin Punjab Bölgesel Merkezine

yapılan ziyaret sırasında yapılmıştır. Merkezde iki sınav salonu, sınav sırasında dolaşmış ve sınav uygulamaları yerinde incelenmiştir.

Ziyaret sırasında elde edilen dokümanlar, ankette kullanıldığı belirtilen ölçme araçlarının hangi programlarda kullanıldığına ve Üniversite'nin genel olarak öğrencileri değerlendirme uygulamalarına ilişkin verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik, ölçme araçlarında bulunması gereken özelliklerden en önemlileridir (Baykul, 2000; 201). Geçerlik, ölçme aracının amaca hizmet etme derecesini gösterirken; güvenirlik, ölçme aracının kararlılığı ile ilgilidir. Güvenirlik, daha çok tekrar edilebilirlik kavramıyla ilişkilendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 257). Değişik zamanlarda elde edilen cevaplar (puanlar) arasında tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık olmak üzere iki temel ölçüte dayanır (Büyüköztürk, 2011: 170).

Araştırmalarda geçerliği ve güvenirliği sağlamanın çeşitli yolları vardır. Creswell (2012: 208-209, 259)'e göre, araştırmada farklı birey, veri türü, veri toplama yöntemi, kuram ve araştırmacıya yer verilmesi geçerliği ve güvenirliği artırmaktadır.

Bu araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamak için gerçekleştirilen işlemler aşağıda açıklanmıştır.

- Araştırma, ölçme ve değerlendirme ile ilgili kapsamlı bir alanyazın ile öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme yaklaşımı temelinde desenlenmiştir.
- Verilerin toplanması ve analizinde farklı araç ve yöntemler kullanılarak veri çeşitlemesi ve sağlaması yapılmıştır.
- Mezun öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler öncesi, görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuş her bir soru için uygun / uygun değil şeklinde değerlendirilmesi istenmiş ve görüşme soruları alınan geribildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, araştırmacının gözlemci olarak katıldığı bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece, veri toplamak için hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliği,

ölçülmek istenen özelliği ölçmede, ölçme aracında yer alan maddelerin nicelik ve nitelik açısından yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kan (2009: 52)'a göre, kapsam geçerliği belirlenirken en çok kullanılan yöntem uzman görüşlerine başvurulmasıdır.

- Görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiş ve gerektiğinde analizlerin tekrar edilebilmesi amacıyla saklanmıştır.
- Bireysel görüşmelerin analizinde kodlama güvenilirliğinin (*intercoder reliability*) sağlanması için iki uzaktan eğitim uzmanından destek alınmıştır. Araştırmacıyla birlikte üç kodlayıcının kodlama benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak ifade edilerek kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Miles ve Huberman (1994: 64)'ın önerdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \text{görüş birliği sayısı} / \text{toplam görüş birliği sayısı} + \text{görüş ayrılığı sayısı}$$

Bu formüle göre kodlama güvenilirliği %95 olarak bulunmuştur. Bilgisayar aracılığıyla yapılan güvenilirlik hesaplamasında da yaklaşık sonuç elde edilmiştir (Fleiss' Kappa değeri 0.092 olarak bulunmuştur).

- Araştırmada mega üniversitelerde öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları hakkında veri toplamak amacıyla geliştirilen anketin geçerliğini sağlamak için 3-4 Kasım 2011 tarihlerinde Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği (EADTU) Konferansı katılımcısı 5 açık ve uzaktan eğitim üniversitesi üst düzey yöneticisiyle pilot çalışma yapılmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.
- Araştırmada en kapsamlı veri toplama aracı olan *Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi* mezun öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analiz sonuçlarına ve açık ve uzaktan eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiş, bir istatistik uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Anketin güvenilirliğini gösteren Cronbach's Alpha değeri .822 olarak hesaplanmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlar araştırma soruları çerçevesinde aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

- Mega üniversitelere ilişkin bulgular
- Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde kayıtlı öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular
- Öğrencilerin bilgilerinin ölçülmesinde kullanılabileceğini düşündükleri diğer ölçme araç ve tekniklerine ilişkin bulgular

4.1. Mega Üniversitelere İlişkin Bulgular

Ankete yanıt veren mega üniversitelere ilişkin bulgular *Kurumsal Bilgiler*, *Mega Üniversitelerde Öğrencileri Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araç ve Teknikleri*, *Mega Üniversitelerde Ölçme Araç ve Tekniklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler* başlıkları altında verilmiştir.

4.1.1. Kurumsal bilgiler

Tablo 21. Mega Üniversitelere İlişkin Kurumsal Bilgiler

KURUM	EĞİTİM BİÇİMİ		ÖĞRETİM ELEMANI SAYISI		PROGRAM SAYISI					Toplam
	Uzaktan	Hem yüz yüze hem uzaktan	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	Sertifika	Önlisans	Lisans	Y.Lisans	Doktora	
Open University (OUUK)	X		-	8.000	50	66	66	49	1	232
Korea National Open University (KNOU)		X	147	1.472	0	0	22	17	0	39
Universitas Terbuka (UT)	X		766	15.484	6	3	19	4	0	32
Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)		X	379	-	22	0	36	26	10	94
National University for Distance Education (UNED)	X		1.450	6.900	0	21	27	45	39	132
Anadolu Üniversitesi (AU)		X	2.200	-	42	46	12	4	0	104
Allama Iqbal Open University (AIOU)		X	-	62.882	7	7	32	56	16	118
Toplam					127	143	214	201	66	

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde, ankete yanıt veren mega üniversitelerden 3'ünün sadece uzaktan eğitim hizmeti verdiği, 4'ünün ise hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim hizmeti verdiği görülmektedir.

Söz konusu üniversitelerdeki yarı zamanlı öğretim elemanı sayıları, tam zamanlı öğretim elemanı sayılarından daha yüksektir. Tablo 21’de yarı zamanlı öğretim elemanı sayısı açısından AIOU dikkat çekmektedir. Danışman olarak da adlandırılan bu kişiler öğrencilere verilen ödevlerin okunması, değerlendirilmesi, ödevlerle ilgili geribildirim verilmesi, dönem sonlarında öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini sağlayan workshop uygulamalarının moderatörlüğünün yapılması gibi görevleri üstlenmektedirler. AIOU’da 2012-2013 öğretim yılında, ülke genelinde görevlendirilen yarı zamanlı öğretim elemanı sayısı 62.882’dir (AIOU IN BRIEF, 2012).

Tablo 21’de program sayısına ilişkin sütun verisi incelendiğinde, en fazla programa sahip üniversite 232 programla OUUK’dır. Bunu 132 programla UNED, 118 programla AIOU ve 104 programla AU takip etmektedir. Daha sonra 94 programla STOU, 39 programla KNOU ve 32 programla UT gelmektedir. OUUK ve AIOU sertifikadan doktora tüm öğretim kademeleri için diploma ve derece sağlayan iki kurumdur. Tablo 21’e göre, uzaktan eğitim yoluyla yürütülen doktora programına sahip olmayan 3 kurum (KNOU, UT ve AU) vardır. KNOU ve UNED’de sertifika programı ve yine KNOU ve STOU’da ön lisans programı yoktur.

Mega üniversitelerde değerlendirmeye ilişkin bilgiler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Mega Üniversitelerde Değerlendirmeye İlişkin Bilgiler

KURUM	GENEL DEĞERLENDİRME (%)		ÇEVİRİMİÇİ DEĞERLENDİRME			DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ	
	Sürekli	Ders Sonu	Yüksek	Orta	Düşük	Mutlak	Bağıl
Open University (OUUK)	50	50			X	X	X
Korea National Open University (KNOU)	30	70			X	X	X
Universitas Terbuka (UT)	50	50		X		X	
Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)	10	90			X	X	
National University for Distance Education (UNED)	20	80	X			X	X
Anadolu Üniversitesi (AU)	10	90			X		X
Allama Iqbal Open University (AIOU)	30	70				X	

Tablo 22’deki veriler incelendiğinde, OUUK ve UT’de sürekli ve ders sonu değerlendirmenin eşit ağırlıkta olduğu, diğer üniversitelerde ders sonu değerlendirmenin daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Özellikle AU ve STOU’da ders sonu

değerlendirmenin daha ağırlıklı (%90) olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, mega üniversitelerin çoğunluğunun sürekli değerlendirmeye önem verdikleri, böylece öğrencilerin gelişimlerini öğrenme etkinlikleri devam ederken de değerlendirdikleri söylenebilir.

Mega üniversitelerin 4'ünde (OUUK, KNOU, STOU ve AU) çevrimiçi değerlendirme uygulamalarının “düşük” düzeyde olduğu belirtilirken, birinde (UT) “orta” ve bir diğesinde (UNED) “yüksek” düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çevrimiçi değerlendirmenin düşük düzeyde olması, çevrimiçi ortamlarda sınavların güvenliğini sağlamanın zor olmasıyla açıklanabilir.

Üniversitelerin 3'ünde (UT, STOU ve AIOU) sadece mutlak değerlendirme yöntemi kullanılırken, diğer üç üniversitede (OUUK, KNOU ve UNED) hem mutlak hem bağıl değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. AU'da ise, sadece bağıl değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Bu bulgular, mega üniversitelerde öğrencileri değerlendirmede ölçüt olarak hem dersin hedef davranışlarının hem de sınıfın performansının dikkate alındığını göstermektedir.

4.1.2. Mega üniversitelerde öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri

Mega üniversitelerin kurum yetkililerinden kendilerine gönderilen ankette yer verilen ölçme araçlarını inceleyerek kurumlarında öğrencileri değerlendirmede kullanılanları işaretlemeleri ve her bir ölçme aracının kullanım derecesini 1-10 arasında belirtmeleri istenmiştir. Kurum yetkililerinin cevapları Tablo 23'te verilmiştir. Tabloda boş görünen alanlar kurumlarda ilgili ölçme aracının hiç kullanılmadığını; 1, en az derecede, 10 ise en fazla kullanıldığını göstermektedir.

Tablo 23. Mega Üniversitelerde Öğrencileri Değerlendirmede Başvurulan Ölçme Araç ve Tekniklerinin Kullanım Dereceleri

Sıra No	Ölçme Araçları/Teknikleri	Mega Üniversiteler							Derece Toplamı	Min	Max	Kurum sayısı
		AIOU	AU	KNOU	STOU	OUUK	UNED	UT				
1	Çoktan seçmeli testler		10	7	10	1	7	9	44	1	10	6
2	Sözlü sınav	3	1	1		1	1	1	8	1	3	6
3	Açık uçlu sorular	9		6	2	10	4	2	33	2	10	5
4	Ödev	3	2		10	10		10	35	2	10	5
5	Staj	3	2		1	1		1	8	1	3	5
6	Doğru-yanlış testleri			2	1	1	1		5	1	2	4
7	Kısa cevaplı ve tamamlama soruları	3			2	10		1	16	1	10	4
8	Araştırma makalesi/Tez	4			2	10		2	18	2	10	4
9	Çevrimiçi tartışma	1			6	1		10	18	1	10	4
10	Performans değerlendirme	1			3	1		1	6	1	3	4
11	Puanlama ölçekleri	1			2	10		2	15	1	10	4
12	Gösteri	2			2	1		2	7	1	2	4
13	Proje	2			3	5		1	11	1	5	4
14	Vaka çalışması	1			2	2		5	10	1	5	4
15	Eşleştirme soruları	1			1	1			3	1	1	3
16	Görüşme				1	1		1	3	1	1	3
17	Tartışma soruları				6	9		10	25	6	10	3
18	Çevrimiçi sınav		1		2			7	10	1	7	3
19	Portfolyo	1			1	1			3	1	1	3
20	Grup değerlendirmesi				5	1		1	7	1	5	3
21	Kendi kendini değerlendirme				10	10		9	29	9	10	3
22	Elektronik portfolyo		2			1			3	1	2	2
23	Anket				2	1			3	1	2	2
24	Ön test-Son test	1			10				11	1	10	2
25	Ulusal standartlardaki ölçme araçları				1	1			2	1	1	2
26	Odak grup görüşmesi	1			1				2	1	1	2
27	Kavram haritaları				1	1			2	1	1	2
28	Tanılayıcı dallanmış ağaç				1	1			2	1	1	2
29	Çevrimiçi görüşme				1	1			2	1	1	2
30	Çevrimiçi sözlü sınav				1	1			2	1	1	2
31	Ürün geliştirme							1	1	1	1	1
32	Yansıtıcı mektup					10			10	10	10	1
33	Yapılandırılmış grid					1			1	1	1	1
34	Akran değerlendirmesi				1				1	1	1	1

Tablo 23'e göre, çoktan seçmeli testler ve sözlü sınavlar anketi yanıtlayan 7 kurumun 6'sında; açık uçlu sorular, ödev ve staj uygulamaları 5 kurumda; doğru yanlış testleri, kısa cevaplı ve tamamlama soruları, araştırma makalesi/tez, çevrimiçi tartışma, performans değerlendirme, puanlama ölçekleri, gösteri, proje ve vaka çalışması 4 kurumda; eşleştirme soruları, görüşme, tartışma soruları, çevrimiçi sınav, portfolyo, grup değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme 3 kurumda; elektronik portfolyo, anket, öntest-sontest, ulusal standartlardaki ölçme araçları, odak grup görüşmesi, kavram

haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, çevrimiçi görüşme ve çevrimiçi sözlü sınav 2 kurumda; ürün geliştirme, yansıtıcı mektup, yapılandırılmış grid, akran değerlendirmesi 1 kurumda kullanılan ölçme araçlarıdır. Sözlü sınav, anketi yanıtlayan 7 kurumun 6'sında kullanılmasına rağmen kullanım derecesi düşük araçlar arasında yer almaktadır. Anketi yanıtlayan kurumlarda kullanılmadığı için işaretlenmeyen ve bu nedenle tabloda yer verilmeyen iki ölçme aracı“ günlük” ve “drama”dır.

Kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği açısından Tablo 23 incelendiğinde, listede yer verilen araçların en çok kullanıldığı iki kurum OUUK ve STOU'dur. İki kurumun yetkilileri öğrencileri değerlendirmede listede yer verilen araçların 29'unun kullanıldığını belirtmişlerdir. İki kurumu, 19 ölçme aracıyla UT, 16 ölçme aracıyla AIOU izlemektedir. Öğrencileri değerlendirmede AU'da 6 ölçme aracı kullanılırken en az ölçme aracı kullanılan kurumlar 4 ölçme aracıyla KNOU ve UNED'dir.

Kullanım dereceleri açısından bakıldığında mega üniversitelerde en yoğun kullanılan ölçme araç ve teknikleri sırasıyla çoktan seçmeli testler, ödev, açık uçlu sorular ve kendi kendini değerlendirmedir. Çoktan seçmeli testler 44 derece puanıyla ilk sırada yer almaktadır. Bunu 35 derece puanıyla ödev, 33 derece puanıyla açık uçlu sorular ve 29 derece puanıyla kendi kendini değerlendirme izlemektedir.

Yazışmalar yoluyla STOU ve yapılan araştırma ziyaretiyle AIOU hakkında ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili ek bilgilere ulaşılmıştır. Buna göre, STOU'da ölçme araç ve teknikleri programların lisans ya da lisansüstü olmasına göre değişmektedir. Örneğin, lisans düzeyindeki programlarda genellikle çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular ve kendi kendini değerlendirme araçları kullanılırken, lisansüstü programlarda sözlü sınav, araştırma makalesi/tez, proje gibi ölçme araç ve teknikleri kullanılmaktadır.

AIOU'da ise, kullanılan ölçme araç ve teknikleri programlara göre değişiklik gösterse de, öğrencileri çalışma materyallerine yönlendirerek onların müfredattan haberdar olmalarını sağlama, sürekli ölçme faaliyetlerinin temel ögesi olma ve öğrencilere

gelişimleriyle ilgili öğrencilerden geribildirim sağlama açılarından ödevlerin rolü büyüktür.

Öğrenciler tam kredilik (6 kredi) bir derste 4, yarım kredilik (3 kredi) bir derste 2 ödev hazırlamakla yükümlüdürler. Ders başarısının belirlenmesinde ödevler %30 ağırlığa sahiptir. Ödevlerden 40'ın altında not alan öğrenciler final sınavlarına katılamamakta, aynı zamanda ödevlerden aldığı notların ortalaması ne olursa olsun final sınavında 40 puanın altında kalan öğrenciler de ilgili dersten başarısız sayılmaktadır.

Ödevlerde, final sınavlarında olduğu gibi öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerdeki yeterliklerini ölçmeye yarayan açık uçlu sorular sorulmaktadır. Öğrencilerden soruları kendi cümleleriyle 1200 kelimeden az olmayacak şekilde cevaplandırmaları istenmektedir. Öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları ödevler Üniversite'nin web sayfasında dönemlik olarak yayınlanmaktadır. Öğrenciler yaptıkları ödevleri kurumun resmi web sayfasından yükleyerek ya da bölgesel merkezlere gelerek teslim edebilmektedir.

AIOU'da, öğrencileri değerlendirmede ödevlerin yanında başka ölçme araç ve teknikleri de kullanılmaktadır. Örneğin, lisans düzeyindeki programlarda ödevlere ek olarak açık uçlu sorular, kısa cevaplı ve tamamlamalı sorular kullanılırken lisansüstü programlarda açık uçlu sorular, sözlü sınav, video konferans aracılığıyla çevrimiçi tartışma, işletme programında ürün geliştirme ve staj, mesleki derslerde portfolyo gibi araçlar kullanılmaktadır. Araştırmaya dayalı yüksek lisans ve doktora programlarında ön-test/son test, odak grup görüşmesi, araştırma makalesi/tez, ödev, vaka çalışması, proje gibi araç ve teknikler kullanılmaktadır.

Tablo 24’te ölçme araçlarının çeşitliliğini yansıtmaları açısından AIOU’da Bilgisayar Bilimleri Lisans Programında öğrenim gören öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve tekniklerinin sayısı ve genel değerlendirme içindeki yüzdeleri verilmiştir. Sürekli değerlendirmede ödevler, ara sınav, sunu ya da laboratuvar çalışmasına yer verilirken, final sınavları yazılı ya da sözlü sınav olarak da gerçekleştirilebilmektedir.

Tablo 24. AIOU’da Bilgisayar Bilimleri Lisans Programında Öğrenci Değerlendirme Sistemi

DEĞERLENDİRME TÜRÜ VE ARACI		DERS SUNUMU							
		Yüz-yüze		Uzaktan		Çevrimiçi		Proje	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Sürekli Değerlendirme	Ödevler	2	10	2	30	2	10	-	-
	Ara sınav ya da laboratuvar çalışması	1	20	-	-	1	20	-	-
	Sunum	-	-	-	-	-	-	4	30
Final Sınavı	Yazılı sınav	1	70	1	70	1	70	-	-
	Sözlü sınav	-	-	-	-	-	-	1	70
Yüzde toplamı(%)		100		100		100		100	

AIOU’da, öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarından biri de sunumlardır. Bazı programlarda öğrencilerin sunum yapma zorunlulukları vardır. Örneğin, İşletme Programı’nda öğrenciler her ders için biri ara sınav yerine geçecek iki ödev hazırlamakta, bir yüz yüze sunum yapmakta ve final sınavına katılmaktadırlar. Sunumlar, genel değerlendirme içinde ödevler gibi %10 ağırlığa sahiptir. Ödevler ve sunumun genel değerlendirmedeki toplam ağırlığı %30, final sınavının ağırlığı %70’tir. Söz konusu programda bir dersten başarılı sayılmak için ödevlerden ve sunumdan 100 üzerinden en az 50 puan alma ve %70 oranında derse katılma zorunluluğu vardır.

Tablo 24, öğrenme etkinliklerinin karma yöntemle, farklı şekillerde (yüz-yüze, uzaktan, çevrimiçi) yapıldığında öğrencileri değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Mega üniversitelerin kurum yetkililerine gönderilen ankette kurumlarında sık kullanılan ilk üç ölçme aracının neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Mega Üniversitelerde Öğrencileri Değerlendirmede Kullanılan İlk Üç Ölçme Aracı/Tekniği Sorusuna Verilen Yanıtlar

En Sık Kullanılan İlk Üç Ölçme Aracı	Kurum sayısı
Çoktan seçmeli testler	4
Açık uçlu sorular	4
Ödevler	3
Projeler	2
Doğru-Yanlış testleri	1
Staj	1
Rapor	1
Vaka çalışması	1
Sunum (Workshop)	1

Tablo 25’e bakıldığında, çoktan seçmeli testler ile açık uçlu soruların mega üniversitelerin 4’ünde en sık kullanılan ölçme aracı olduğu görülmektedir. Daha sonra ödev gelmekte, bunu; proje, doğru-yanlış testleri, staj, rapor, vaka çalışması ve sunum (Workshop) izlemektedir. Workshop, AIOU’da bölgesel merkezlerde dönem sonunda bir moderatör yönlendirmesinde öğrencilerin akranlarına ve öğreticilerine dersle ilgili yapmış olduğu zorunlu sunumlardır. Kurum yetkilileriyle yapılan görüşmelerde, workshop uygulamasının öğrencilerin sistemle etkileşimini artırdığı ve onların kuruma aidiyet duygusunu geliştirdiği vurgulanmıştır.

4.1.3. Mega üniversitelerde ölçme araç ve tekniklerinin seçimini etkileyen faktörler

Mega üniversitelerin yetkililerine öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve tekniklerinin seçimini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Mega Üniversitelerde Ölçme Araç ve Tekniklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler

Ölçme araçlarının/tekniklerinin seçimini etkileyen faktörler	Kurum sayısı
Öğrenci sayısı	5
Öğretici/Değerlendirici sayısı	4
Zaman	4
Teknolojik altyapı	4
Maliyet	4
Pedagojik konular	4
Organizasyon yapısı	2

Tablo 26'ya bakıldığında 7 mega üniversite yetkilisinden 5'i ölçme araç ve tekniklerinin seçimini etkileyen en önemli faktörün öğrenci sayısı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, 4 mega üniversite yetkilisi öğretici/değerlendirici sayısı, zaman, teknolojik altyapı, maliyet ve pedagojik konuları işaretlemiştir. Ayrıca, 2 üniversitede organizasyon yapısının ölçme araçlarının seçiminde etkili olduğu belirtilmiştir.

Mega üniversitelerde öğrenci sayısının ölçme araçlarının seçiminde belirleyici role sahip olduğu yukarıdaki tabloyla da teyit edilmiştir. Bu üniversitelerde öğrenci sayısının fazla olması, onları değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte, ankete yanıt veren kurumlar içinde öğrenci sayısı en yüksek olan AIOU'da çoktan seçmeli testlerin hiç kullanılmıyor olması dikkat çekicidir. AIOU'da ödevler ve sınavlarda açık uçlu sorular kullanılmakta ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar danışmanlar tarafından değerlendirilmektedir. Değerlendirmede, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmasına rağmen uygulamanın subjektif olduğuna dair öğrenci görüşleri vardır. AIOU kurum yetkilileriyle yapılan görüşmelerde sistemde objektif testlere de yer verme düşüncesinin olduğu tespit edilmiştir.

Farklı ölçme araçlarının kullanımı söz konusu olduğunda, öğretici/değerlendirici sayısına bağlı olarak başta maliyet olmak üzere zaman, organizasyon yapısı ve teknolojik altyapının önemli değişkenler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

4.2. Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'ne Kayıtlı Öğrencilerin Mevcut Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Merkezi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri hem nitel hem de nicel veriler toplanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular “Kişisel Bilgiler”, “Biçimlendirme (Yetiştirme) Amaçlı Değerlendirme Etkinliklerine (Kendimizi Sınayalım Soruları) İlişkin Görüşler”, “Düzey Belirleme Amaçlı Değerlendirme Etkinliklerine (Sınavlara) İlişkin Görüşler” ve “Diğer Uygulamalara İlişkin Görüş ve Tercihler” olmak üzere dört başlık altında verilmiştir.

4.2.1. Kişisel bilgiler

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmelere ve ankete katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Görüşmelere katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci	Cinsiyeti	Yaşı	Bölümü	Şehir	İş durumu	Medeni durum
Ö1	Kadın	24	İşletme	Eskişehir	Çalışmıyor	Bekâr
Ö2	Kadın	23	Maliye	İzmir	Çalışmıyor	Bekâr
Ö3	Erkek	23	Bilgi Yönetimi	Eskişehir	Çalışmıyor	Bekâr
Ö4	Kadın	26	Gıda Kalite Kont. ve Analiz	Bursa	Çalışmıyor	Bekâr
Ö5	Kadın	23	Gıda Kalite Kont. ve Analiz	Eskişehir	Çalışıyor	Bekâr
Ö6	Kadın	23	Kamu Yönetimi	İstanbul	Çalışmıyor	Bekâr
Ö7	Erkek	51	Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	Bursa	Çalışıyor	Evli
Ö8	Kadın	23	OÖLP	Ankara	Çalışmıyor	Bekâr
Ö9	Erkek	24	İÖLP	Eskişehir	Çalışmıyor	Bekâr
Ö10	Erkek	27	İşletme	Ordu	Çalışıyor	Bekâr
Ö11	Kadın	25	OÖLP	Samsun	Çalışmıyor	Bekâr
Ö12	Kadın	24	İÖLP	Adana	Çalışmıyor	Bekâr

Görüşmeye katılan öğrencilerin biri evli ve 51 yaşında olup, diğerleri 23-27 yaş aralığındadır ve bekârdır. Öğrencilerden yalnızca 3'ü bir işte çalışmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerde kullanılan ölçme araçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerde Kullanılan Ölçme Araçları

Bölüm / Ölçme Aracı	İşletme	Maliye	Kamu Yönetimi	Bilgi Yönetimi	Gıda Kal. ve Kontrol Tek.	Fotoğraf. ve Kameraman.	OÖLP	İÖLP
Öğrencileri Değerlendirmede Kullanılan Araçlar								
Çoktan seçmeli sorular	x	x	x	x	x	x	x	x
Ödev				x	x			
Portfolyo							x	x
Staj					x		x	x
Sözlü sınav								x
Yazılı sınav								x

Tablo 28'de yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ve bu bölümlerde kullanılan ölçme araç ve teknikleri yer almaktadır. Buna göre, Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde temel ölçme aracı olarak kullanılan çoktan seçmeli testler tüm bölümlerde yer almaktadır. Çoktan seçmeli testlere ek olarak Bilgi Yönetimi Programı ile Gıda Kalite ve Kontrol Teknikerliği Programında ödev, Okulöncesi Öğretmenliği Programı (OÖLP) ile İngilizce Öğretmenliği Programı (İÖLP)'nda portfolyo ve staj uygulaması vardır. Ayrıca, İÖLP'de öğrencileri değerlendirmede sözlü ve yazılı sınavlara da başvurulmaktadır.

Öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanan diğer veri toplama aracı *Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi*'dir. Ankete katılan 13.739 öğrencinin kişisel bilgileri Tablo 29'da, öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 30'da ve öğrencilerin ders çalışmada kullandıkları öğrenme ortamları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 29. Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	Yüzde	N
Kadın	30,6	4.201
Erkek	69,4	9.538
Yaş		
<= 19	2,2	299
20-22	17,6	2.420
23-25	28,3	3.865
26-28	17	2.327
29-31	10,9	1.485
32+	24	3.278
Medeni Durum		
Evli	37,3	5.118
Bekâr	62,7	8.621
İş Durumu		
Çalışıyor	71	9.759
Çalışmıyor	29	3.980
Mesleki Durum		
Emekli	0,4	51
Esnaf	1,4	187
Ev hanımı	3,3	447
Kamuda çalışan	29	3.978
Öğrenci	22,2	3.053
Özel sektörde çalışan	35,6	4.889
Serbest çalışan	2,5	345
Diğer	5,6	789
Kayıtlı olunan fakülte		
Açıköğretim Fakültesi	41,6	5.713
İktisat Fakültesi	26,3	3.620
İşletme Fakültesi	32,1	4.406

Tablo 29 incelendiğinde; ankete katılan öğrencilerin %69,4'ünün erkek, %30,6'sının kadın olduğu; yaş dağılımı açısından öğrencilerin %2,2'sinin 19 yaş ve altında, %17,6'sının 20-22 yaş grubunda, %28,3'ünün 23-25 yaş grubunda, %17'sinin 26-28 yaş grubunda, %10,9'unun 29-31 yaş grubunda ve %24'ünün 32 yaş ve üstü grupta yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin %62,7'si bekâr, %37,3'ü evlidir. %71'i bir işte çalışmakta, %29'u herhangi bir işte çalışmamaktadır. Mesleki durum bakımından öğrencilerin %0,4'ü emekli, %1,4'ü esnaf, %3,3'ü ev hanımı, %29'u kamuda çalışan, %22,2'si öğrenci, %35,6'sı özel sektörde çalışan ve %2,5'i serbest çalışandır. Öğrencilerin %41,6'sı Açıköğretim Fakültesi'ne, %32,1'i İşletme Fakültesi'ne ve %26,3'ü İktisat Fakültesi'ne kayıtlıdır.

Öğrencilerin kayıtlı oldukları programlara göre dağılımı Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Ankete Katılan Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

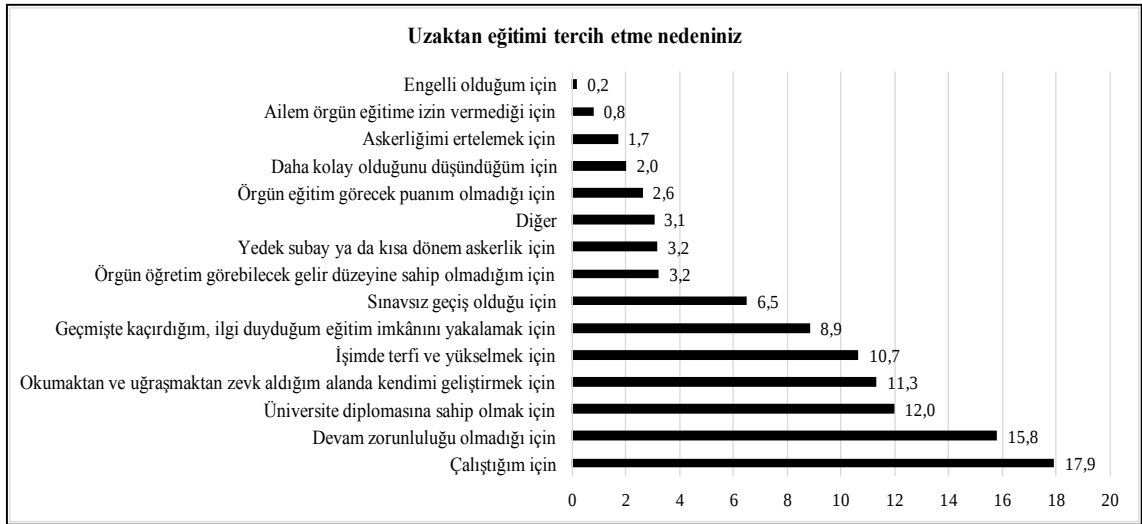
Kayıtlı olunan bölüm	Yüzde	N
Adalet	6,3	872
Adalet MEÖP	0,2	23
Bankacılık ve Sigortacılık	0,7	95
Bilgi Yönetimi	-	5
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	0,4	54
Çağrı Merkezi Hizmetleri	0,1	8
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	2,1	294
Coğrafi Bilgi Sistemleri	-	2
Deniz Kuvvetleri Meslek Eğitimi	-	2
Dış Ticaret	1	139
Eczane Hizmetleri	-	1
Elektrik Enerjisi Üretim, İletimi ve Dağıtımı	0,5	70
Emlak ve Emlak Yönetimi	0,2	32
Ev İdaresi	0,4	49
Felsefe	0,9	130
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	0,5	73
Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	-	5
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2,0	275
Hava Kuvvetleri Meslek Eğitimi	-	4
İktisat	6,6	903
İlahiyat	3,6	493
İngilizce Öğretmenliği	0,3	42
İnsan Kaynakları Yönetimi	0,6	82
İLTP Türkçe Öğretmenliği	-	1
İşletme	31,3	4.303
İşletme Yönetimi	4,1	564
Jandarma Meslek Eğitimi	0,2	31

Kamu Yönetimi	11,2	1.536
Kara Kuvvetleri Meslek Eğitimi	0,3	35
Kimya Teknolojisi	-	2
Konaklama İşletmeciliği	0,7	103
Kültürel Miras ve Turizm	0,1	8
Laborant ve Veteriner Sağlık	1,0	134
Lojistik	0,3	41
Maliye	2,4	324
Marka İletişimi	0,2	33
Medya ve İletişim	0,3	36
Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	0,1	11
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	1,0	135
Okulöncesi Öğretmenliği	1,3	181
Özel Güvenlik ve Koruma	0,1	14
Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	0,1	11
Polis Meslek Eğitimi	0,3	35
Radyo ve Televizyon Programcılığı	0,3	44
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	1,7	233
Sağlık Ön Lisans-Ebelik	-	1
Sağlık Ön Lisans-Hemşirelik	-	2
Sağlık Ön Lisans-Sağlık Memurluğu	-	2
Sınıf Öğretmenliği Lisans Tamamlama	-	5
Sosyal Bilimler	0,5	67
Sosyal Hizmetler	2,1	292
Sosyoloji	4,8	655
Spor Yönetimi	0,1	19
Tarih	0,9	120
Tarım	0,5	63
Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	-	2
Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	-	2
Turizm ve Otel İşletmeciliği	0,2	34
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	-	5
Türk Dili ve Edebiyatı	3,0	409
Uluslararası İlişkiler	4,1	563
Yerel Yönetimler	0,2	30
Toplam	100	13.739

Tablo 30 incelendiğinde, ankete katılımın en yüksek olduğu bölüm %31,3 (4.303 kişi) oranla İşletme Bölümüdür. Bunu %11,2 (1.536 kişi) ile Kamu Yönetimi Bölümü öğrencileri, %6,6 (903 kişi) ile İktisat Bölümü öğrencileri, %6,3 (872 kişi) ile Adalet Bölümü öğrencileri, %4,8 (655 kişi) ile Sosyoloji Bölümü öğrencileri, %4,1 (563 kişi) ile İşletme Yönetimi Bölümü ve Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencileri, %3,6 ile İlahiyat Bölümü öğrencileri ve %3 (409 kişi) ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri izlemektedir. Bu oranlar bölümlerde kayıtlı toplam öğrenci sayılarıyla doğru orantılıdır. Yüksek düzeyde katılımın, Adalet Bölümü hariç İktisat, İşletme, Kamu

Yönetimi ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri gibi lisans programlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Coğrafi Bilgi Sistemleri, Deniz Kuvvetleri Meslek Eğitimi, Eczane Hizmetleri, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri, Kimya Teknolojisi, Tıbbi ve Aromatik Bitkiler gibi katılımın düşük olduğu programlar öğrenci sayısının az olduğu kontenjanlı programlardır. İLTP Türkçe Öğretmenliği, Sağlık Ön Lisans-Ebelik, Sağlık Ön Lisans-Hemşirelik, Sağlık Ön Lisans-Sağlık Memurluğu, Sınıf Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programları ise yeni öğrenci kabul edilmediği için öğrenci sayısının az olduğu programlardır.

Ankete katılan öğrencilere uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri sorulmuştur. Yanıtların yüzde dağılımı Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedenleri

Grafik 3 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinin başında bir işte çalışma (%17,9) gelmektedir. Bunu %15,8 ile derslere devam zorunluluğunun olmayışı, %12 ile üniversite diplomasına sahip olma düşüncesi, %11,3 ile okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldıkları bir alanda kendilerini geliştirme isteği, %10,7 ile işinde terfi ve yükselme amacı yer almaktadır. Geçmişte kaçırdığı, ilgi duyduğu eğitim imkânını yakalamak isteyenlerin oranı %8,9 iken, sınavsız geçiş olduğu için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranı %6,5'tir. Gelir düzeyinin örgün öğretimde bir programı takip etmeye yetmeyeceğini düşünenlerle yedek subay ya da kısa dönem askerlik için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranı (%3,2) birbirine eşittir. Örgün eğitim görece

yeterli puanı alamadığı için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranı %2,6 iken, daha kolay olduğu için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranı %2'dir. Askerliği ertelemek için uzaktan eğitimi tercih edenler %1,7'lik bir orana sahiptir. Ailesi örgün eğitime izin vermediği için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranı %0,8 ve engelli olduğu için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranı ise %0,2'dir.

Grafik 3'te dikkat çeken en önemli tercih yüzdeleri okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldıkları bir alanda kendilerini geliştirme isteğinde olan öğrenciler (%11,3) ile geçmişte kaçırdığı, ilgi duyduğu eğitim imkânını yakalamak isteyen öğrencilere (%8,9) aittir. Bu durum, Sistem'de yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenim gören öğrencilerin oranının %20'nin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu da üniversite diplomasına sahip olmak için uzaktan eğitimi tercih edenlerin oranından (%12) yüksektir.

Ankette öğrencilere okudukları bölümle ilgili derslerinde en çok hangi öğrenme ortamlarını kullandıkları sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarının dağılımı Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Ortamları

Öğrenme Ortamları	Yüzde	N
Bölümün ders kitapları	80,2	11.025
Akademik danışmanlık hizmetleri	0,5	66
e-kitap hizmeti	6,6	897
Televizyon (TRT Okul)	0,4	61
Yardımcı ders kitapları	10,8	1.487
Dershane	1,2	162
Özel ders	0,3	41
Toplam	100	13.739

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme ortamının ders kitapları (%80,2) olduğu görülmektedir. Ders kitaplarını, sırasıyla yardımcı ders kitapları (%10,8), e-kitap hizmeti (%6,6) ve dershane (%1,2) izlemektedir. Daha sonra akademik danışmanlık hizmetleri (%0,5), TRT Okul (%0,4) ve özel ders (%0,3)

gelmektedir. İçerikleri yenilenen kitapların yeni basılmış olması bu tablo değerlerini doğrudan etkilemiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu İnternet erişimine sahiptir. Bu durum Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin İnternete Erişim Durumları

İnternet erişimi	Yüzde	N
Evet	93,1	12.793
Hayır	6,9	946
Toplam	100	13.739

Öğrencilerin %93,1’i İnternet erişimine sahipken, %6,9’unun İnternet erişimi yoktur.

4.2.2. Biçimlendirme (Yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin bulgular

Biçimlendirme amaçlı değerlendirme etkinliği olarak öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemeleri, öğrenme eksiklerini tespit edebilmeleri için kitaplarda ünite sonlarında yer verilen “Kendimizi Sınayalım” soruları ele alınmıştır. Bu sorulara ilişkin görüşler 4 ifadeyle değerlendirilmiştir. Her bir ifadeye verilen yanıtların sayı ve yüzdeleri ayrı tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 33. “Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen Kendimizi Sınayalım soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	10	1.299
Katılmıyorum	15	1.945
Kararsızım	14	1.811
Katılıyorum	39,8	5.156
Tamamen katılıyorum	21,2	2.752
Toplam	100	12.963

Tablo 33 incelendiğinde, öğrencilerin %61’i (Katılıyorum ve Tamamen katılıyorum cevabını verenlerin yüzde toplamı) kitaplarda, ünite sonlarında verilen sorularla kendi

gelişimlerini değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. %25'i bu görüşe katılmadığını belirtirken %14'ü “Kararsızım” yanıtını vermiştir. Bu ifade için 776 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 34. “Kendimizi Sınayalım soruları sayıca yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	23	2.974
Katılmıyorum	41	5.312
Kararsızım	11,7	1.516
Katılıyorum	18,2	2.365
Tamamen katılıyorum	6,1	793
Toplam	100	12.960

Tablo 34’e göre, öğrencilerin %64’ü (Katılmıyorum ve Tamamen katılmıyorum cevabını verenlerin yüzde toplamı) kitaplarda ünite sonlarında yer verilen “Kendimizi Sınayalım” sorularını yeterli bulmadığını belirtirken, %24,3’ü soru sayısını yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin %11,7’si bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, 779 öğrenci bu ifade için “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 35. “Kendimizi Sınayalım soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	15,6	2.036
Katılmıyorum	25	3.252
Kararsızım	18,2	2.372
Katılıyorum	31	4.040
Tamamen katılıyorum	10,2	1.331
Toplam	100	13.031

Tablo 35’e göre, öğrencilerin %40,6’sı (Katılmıyorum ve Tamamen katılmıyorum cevabını verenlerin yüzde toplamı) “Kendimizi Sınayalım” sorularının sınavlara hazırlayıcı nitelikte olmadığını belirtirken, %41,2’si ise (Katılıyorum ve Tamamen

katılıyorum cevabını verenlerin yüzde toplamı) söz konusu soruları sınavlara hazırlayıcı nitelikte bulduğunu belirtmiştir. Bu konuda kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı %18,2’dir. Bu ifade için 708 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 36. “Kendimizi Sınayalım” yanıt anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	14,8	1.910
Katılmıyorum	24,3	3.147
Kararsızım	17,4	2.248
Katılıyorum	34,7	4.496
Tamamen katılıyorum	8,8	1.138
Toplam	100	12.939

Tablo 36’ya göre, öğrencilerin %39,1’i “Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı”nda verilen geribildirimleri yetersiz bulurken, %43,5’i geribildirimleri yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin %17,4’ü bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, 800 öğrenci bu ifade için “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

“Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu sorularla kendilerini değerlendirebildikleri, önemli bir kısmının soruları yeterince sınavlara hazırlayıcı bulmadıkları, verilen geribildirimleri yeterince kapsamlı bulmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, “Kendimizi Sınayalım” sorularının sayısını yeterli bulmamıştır.

Bireysel görüşmelere katılan öğrenciler de “Kendimizi Sınayalım” sorularının eksikliklerini tespit etmede yararlı olduğunu ve sınavlardaki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bireysel görüşmelerde konuya ilişkin elde edilen görüş ve öneriler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” Sorularına İlişkin Görüş ve Önerileri

Öğrenci görüşleri

- Genel olarak uygulamaların eksikliklerini tespit etmede yararlı olduğu ve sınavlardaki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği
- “Kendimizi Sınayalım” yanıt anahtarında verilen geribildirimlerin yararlı olduğu
- Bazı durumlarda “Kendimizi Sınayalım” yanıt anahtarında daha ayrıntılı geribildirim gereksinim duydukları

Öğrencilerin önerileri

- Geribildirimlerde daha öğretici ve seçenekleri açıklayıcı kısa bilgilere yer verilmesi
- Soru sayısının artırılması
- Konuların detaylarına ilişkin sorulara yer verilmesi
- Kitabın sonunda ara sınav veya final sınavı şeklinde deneme testlerinin olması
- Kitapların yanı sıra sadece soru içeren özel kitapçıkların gönderilmesi
- Sorulardan oluşan bir Web sitesinin kurulması veya soruları içeren CD’lerin gönderilmesi

Görüşme yapılan öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10 ve Ö11 “Kendimizi Sınayalım” sorularından yararlandıklarını; yanıt anahtarında verilen geribildirimleri yeterli ve faydalı bulduklarını söylemişlerdir. Ö2, Ö5, Ö7, Ö8 ve Ö9 sorulardan ve geribildirimlerden yarar sağladıklarını; ancak geribildirimleri bazen yetersiz bulduklarını ve daha detaylı açıklamalara gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ö8, geribildirimlerde daha öğretici ve seçenekleri açıklayıcı kısa bilgilere yer verilmesinin daha yararlı olacağını söylemiştir. Ö1, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö10 “Kendimizi Sınayalım” bölümünde verilen soruların sayıca yeterli olmadığını ve daha fazla soruya yer verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ö1, bu bölümde konuların detaylarına ilişkin soruların yer alması gerektiğini belirterek kitabın sonunda ara sınav veya final sınavı şeklinde deneme testlerine yer verilebileceğini ifade etmiştir. Ö5, kitapların yanı sıra sadece soru içeren özel kitapçıkların da gönderilmesinin daha verimli olacağını belirtmiştir. Ö4, başarının artması için ekstra sorulardan oluşan bir site kurulabileceğini, daha fazla kaynak sunulabileceğini ya da öğrencilere CD gönderilebileceğini eklemiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Ö3: Tabi tabi yeterli. Yani konuyu iyice inceleyip, şey yapıp. Ondan sonra o konu hakkında biliyor mu bilmiyor mu? Onu test etmek güzel bir şey aslında. Bir ara çözmüştüm işte Türk Dili dersinde var öyle bir şey. O konuyu, mesela bir tane soruyu yanlış yapmıştım. Gittim oraya baktım. Orada direk zaten konunun içeriğinde açıklamış, yazıyor. Rahatlıkla bulabiliyorsun.

Ö7: Kesinlikle katkı sağlıyor, yararlı. Sayısal olarak arttırılabilir.

Ö8: Şundan dolayı yanlıştır gibisinden bir şey olsa daha öğretici olurdu.

Ö10: 10 soru yeterli değil en az 20, 30 olması lazım ne kadar çok soru olursa daha yararlı olur.

“Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin anketle elde edilen öğrenci görüşleri cinsiyet, yaş ve iş durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Öncelikle, öğrencilerin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Cinsiyet Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

“Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşler		N	Sıra ortalaması	p
Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen "Kendimizi Sınayalım" soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.	Kadın	4033	6318,94	,001
	Erkek	8930	6555,64	
	Toplam	12963		
"Kendimizi Sınayalım" soruları sayıca yeterlidir.	Kadın	4037	6156,98	,000
	Erkek	8923	6626,87	
	Toplam	12960		
"Kendimizi Sınayalım" soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.	Kadın	4052	6370,17	,002
	Erkek	8979	6581,81	
	Toplam	13031		
"Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında" verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir.	Kadın	4024	6318,47	,001
	Erkek	8915	6538,40	
	Toplam	12939		

(p<0,05)

Tablo 38’e göre, öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Buna göre, erkek öğrenciler kadın öğrencilere

göre "Kendimizi Sınayalım" soruları ile kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler "Kendimizi Sınayalım" sorularını kadın öğrencilere göre sayıca daha yeterli ve sınavlara hazırlayıcı nitelikte bulmuşlardır. "Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında" verilen geribildirimleri erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha yeterli bulmuşlardır.

Öğrencilerin bu bölüme ilişkin görüşlerinin yaşa göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymak için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Yaş Grupları İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

"Kendimizi Sınayalım" sorularına ilişkin görüşler	Yaş	N	Sıra ortalaması	p
Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen "Kendimizi Sınayalım" soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.	<= 19	278	6586.86	,000
	20 - 22	2.242	6519.57	
	23 - 25	3.623	6232.90	
	26 - 28	2.185	6216.90	
	29 - 31	1.410	6545.11	
	32+	3.161	6756.15	
	Toplam	12.899		
Kendimizi Sınayalım soruları sayıca yeterlidir.	<= 19	282	6264.75	,000
	20 - 22	2.237	6493.44	
	23 - 25	3.612	6422.87	
	26 - 28	2.189	6234.98	
	29 - 31	1.413	6217.40	
	32+	3.163	6713.38	
	Toplam	12.896		
Kendimizi Sınayalım soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.	<= 19	285	6349.40	,001
	20 - 22	2.248	6602.75	
	23 - 25	3.641	6383.15	
	26 - 28	2.201	6334.41	
	29 - 31	1.422	6365.44	
	32+	3.170	6684.77	
	Toplam	12.967		
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir.	<= 19	279	6620.61	,000
	20 - 22	2.229	6489.42	
	23 - 25	3.606	6241.84	
	26 - 28	2.184	6230.49	
	29 - 31	1.422	6255.48	
	32+	3.156	6837.55	
	Toplam	12.876		

(p<0,05)

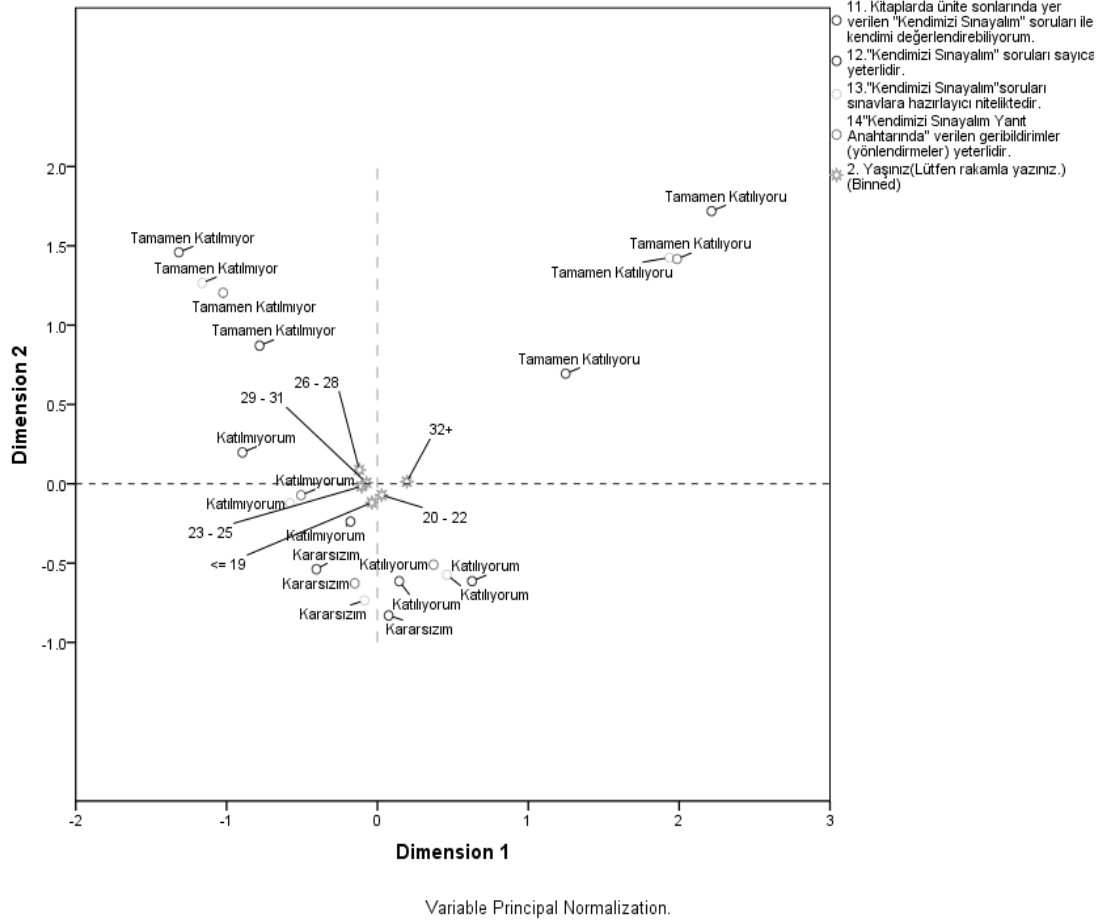
Tablo 39'a göre, öğrencilerin "Kendimizi Sınayalım" sorularına ilişkin görüşleri yaş grupları açısından da farklılık göstermektedir. Buna göre, yaş grupları arasında 32 yaş ve üstü öğrenciler diğerlerine göre "Kendimizi Sınayalım" soruları ile kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra 19 yaş ve altı grupta yer alan öğrenciler gelmektedir. "Kendimizi Sınayalım" sorularıyla kendilerini değerlendirebildiklerine en az inanan öğrenciler 26-28 yaş grubunda olanlardır.

"Kendimizi Sınayalım" sorularını sayıca en çok yeterli bulanlar yine 32 yaş ve üstünde olan öğrencilerdir. Bu yaş grubunda yer alan öğrencileri 20-22 yaş grubundaki öğrenciler izlemektedir. 23-25 yaş grubundaki öğrenciler sırasıyla, 19 yaş ve altında olan öğrenciler ile 26-28 yaş grubunda olan öğrencilere göre "Kendimizi Sınayalım" sorularını sayıca daha yeterli bulmaktadır. Yaş grupları içinde "Kendimizi Sınayalım" sorularının sayısını en az yeterli bulanlar 29-31 yaş grubundaki öğrencilerdir.

"Kendimizi Sınayalım" sorularının sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğu düşüncesine en fazla katılan grup 32 yaş ve üstü öğrencilerden oluşmaktadır. Daha sonra 20-22 yaş grubu öğrencileri gelmektedir. Birbirine çok yakın olmakla beraber 23-25 yaş grubunda yer alan öğrenciler "Kendimizi Sınayalım" sorularını sırasıyla 29-31 yaş grubu ile 19 yaş ve altında yer alan öğrencilerden daha çok sınava hazırlayıcı bulmaktadır. Yaş grupları arasında "Kendimizi Sınayalım" sorularının sınavlara hazırlayıcı rolüne en az inananlar 26-28 yaş grubunda yer alan öğrencilerdir.

Diğer ifadelerde olduğu gibi, "Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir" görüşüne en çok katılan grup 32 yaş ve üstü öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grubu 19 yaş ve altında olan öğrenciler izlemektedir. Daha sonra 20-22 yaş grubu öğrenciler gelmektedir. 29-31 yaş grubunda yer alan öğrenciler, 23-25 yaş grubunda yer alan öğrencilere göre Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimleri daha çok yeterli bulmaktadır. Yaş grupları arasında söz konusu geribildirimleri en az yeterli bulanlar 26-28 yaş grubundaki öğrencilerdir.

Grafik 4'te öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre dağılımını gösteren çoklu uyum analizi grafiği verilmiştir.



Grafik 4. Öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” Sorularına İlişkin Görüşlere Katılım Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Dağılımını Gösteren Çoklu Uyum Analizi Grafiği

Grafik 4'te, 1. Boyutta (Dimension 1) “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla ilgili verilen görüşlere daha çok katılanlar, 2. Boyutta (Dimension 2) ise bu görüşlere genellikle katılmayanlar yer almaktadır. Buna göre, 32 yaş ve üstü öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin tüm görüşlere tamamen katıldığı görülmektedir. Bu durum 32 yaş ve üstü öğrencilerin diğerlerine göre “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla kendilerini daha iyi değerlendirebildiklerini, bu soruları sayı olarak, sınavlara hazırlama işlevi ve verilen geribildirimler açılarından daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Grafiğe göre, 20-22 yaş grubunda bulunan öğrenciler de “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla ilgili verilen görüşlere genelde katılmışlardır. Onlar da, bu bölümde yer

verilen sorularla kendilerini değerlendirebildiklerini, sayı olarak, sınavlara hazırlama ve verilen geribildirimler açısından bu bölüm sorularını yeterli bulmuşlardır. 19 yaş ve altı öğrenciler ile 23-25 yaş grubunda yer alan öğrenciler “Kendimizi Sınayalım” soruları ile ilgili bazı görüşlerde kararsız kalırken bazılarına katılmamışlardır. Bu bölümde yer verilen soruları 26-28 ve 29-31 yaş grubundaki öğrenciler kendini değerlendirme, sayı olarak, sınavlara hazırlama ve geribildirim açılarından yeterli bulmamışlardır.

Öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşlerinin iş durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğini sınamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. İş Durumu Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

“Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşler	İş durumu	N	Sıra ortalaması	p
Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen Kendimizi Sınayalım soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.	Çalışıyorum	9178	6436.23	,024
	Çalışmıyorum	3785	6592.97	
	Toplam	12963		
Kendimizi Sınayalım soruları sayıca yeterlidir.	Çalışıyorum	9189	6557.14	,001
	Çalışmıyorum	3771	6293.74	
	Toplam	12960		
Kendimizi Sınayalım soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.	Çalışıyorum	9227	6488.15	,175
	Çalışmıyorum	3804	6583.55	
	Toplam	13031		
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir.	Çalışıyorum	9169	6484.47	,477
	Çalışmıyorum	3770	6434.82	
	Toplam	12939		

($p < 0,05$)

Tablo 40’a göre, “Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen Kendimizi Sınayalım soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum” ifadesi için herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin sıra ortalaması puanı çalışanlara göre daha yüksektir. Bu durum, bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayanlar arasında bu sorularla kendilerini değerlendirme açısından fark olduğunu belirtir. Bu ifade için hesaplanan p değeri (0,024), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, bir işte çalışmayan öğrencilerin öğrenme sürecinde bu bölüme yeterince zaman ayırabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

"Kendimizi Sınavalım soruları sayıca yeterlidir" ifadesi için bir işte çalıştığını belirtenlerin sıra ortalaması puanı daha yüksektir. Bu durum, bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayanların soru sayısı açısından görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu ifade için hesaplanan p değeri (0,001) aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, bir işte çalışan öğrenciler çalışmayanlara göre "Kendimizi Sınavalım" sorularını sayıca daha yeterli bulmuştur.

"Kendimizi Sınavalım soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir" ifadesi için bir işte çalışmayanların sıra ortalaması puanı daha yüksektir. Bu durum, "Kendimizi Sınavalım" sorularının sınavlara hazırlayıcı olması bakımından herhangi bir işte çalışmayanlar lehine bir fark olduğunu gösterse de, bu fark $p>0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir.

"Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir" ifadesi için bir işte çalışmayanların sıra ortalaması puanı bir işte çalışanlara göre daha yüksektir. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren p değeri 0,05'ten büyük olduğu için iki grup arasındaki bu fark anlamlı değildir.

4.2.3. Düzey belirleme amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlendiği sınavlarda sorulan sorularla ilgili görüşleri 5 ifadeyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda her bir ifade için bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 41. "Sınavlarda sorulan sorular, ünite başlarında verilen öğrenme amaçlarına uygundur" İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	10,4	1.389
Katılmıyorum	22	2.932
Kararsızım	22,2	2.958
Katılıyorum	37,5	4.987
Tamamen katılıyorum	7,9	1.044
Toplam	100	13.310

Tablo 41’e göre, öğrencilerin %32,4’ü sınavlarda sorulan soruların kitaplarda ünite başlarında verilen öğrenme amaçlarına uygun olmadığını belirtirken, %45,4’ü soruların öğrenme amaçlarına uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin %22,2’si bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, 429 öğrenci bu ifade için “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Soruların öğrenme amaçlarına uygun olmadığını düşünen öğrencilerin oranıyla (%32,4) bu konuda kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı (%22,2) toplamı %54,6’dır. Dolayısıyla, öğrencilerin yarısından fazlası soruların öğrenme amaçlarıyla ilgili olup olmadığı konusunda tereddüt yaşamaktadır. Bu, incelenmesi gereken bir durumdur.

Tablo 42. “Sınavlarda sorulan sorular sayıca yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	5,4	730
Katılmıyorum	10,6	1.434
Kararsızım	7,1	961
Katılıyorum	45,6	6.182
Tamamen katılıyorum	31,3	4.245
Toplam	100	13.552

Tablo 42’ye göre, öğrencilerin %76,9’u sınavlarda sorulan soru sayısını yeterli bulurken, %16’sı soru sayısının yetersiz olduğu görüşündedir. Öğrencilerin %7,1’i bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiş, 187 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Bu ifadeye ilişkin bulgular öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sınavlarda sorulan soru sayısını yeterli bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 43. “Sınavlarda soruların cevaplanması için verilen süre yeterlidir” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	4,2	566
Katılmıyorum	7,8	1.056
Kararsızım	4,8	659
Katılıyorum	43,9	5.963
Tamamen katılıyorum	39,3	5.352
Toplam	100	13.596

Tablo 43 incelendiğinde, öğrencilerin %83,2’sinin sınavlarda soruların cevaplanması için verilen süreyi yeterli buldukları, %12’sinin verilen süreyi yetersiz buldukları görülmektedir. Öğrencilerin %4,8’i bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiş, 123 öğrenci bu ifade için “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü sınavlarda verilen süreyi yeterli bulmuşlardır. Süreyi yeterli bulmayanların ve bu konuda kararsız olanların daha çok sayısal, çözüm gerektiren derslerdeki durumu göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

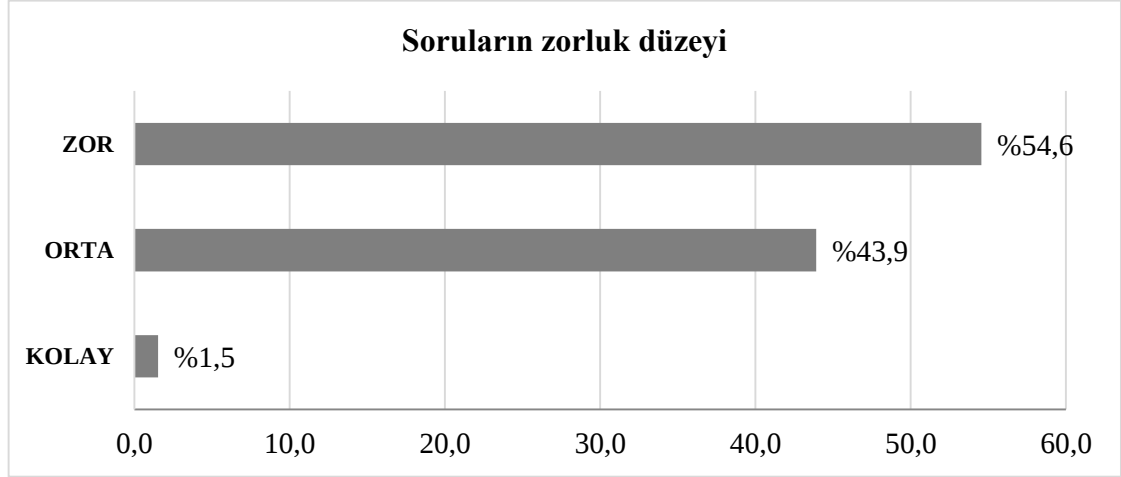
Konuyla ilgili olarak bireysel görüşmelerde öğrencilerden Ö6, Ö8 ve Ö12 sınavlarda kullanılan soru sayısının ve cevaplama için verilen sürenin yeterli olduğunu ifade ederken, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö11 soru sayısını yeterli bulmalarına rağmen sürenin bazen fazla geldiğini söylemişlerdir. Ö9 ise, bazı derslerde sürenin yetmediğini, bazı derslerde ise fazla geldiğini belirtmiştir. Ancak, Ö6 bir oturumda 4 dersten sınava girmenin kendilerini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Ayrıca, Ö6 vize ve final sınavları arasındaki sürenin uzatılmasını talep etmiştir.

Ö1: Evet. Kesinlikle yeterli buluyorum. Artıyor bile.

Ö12: Yeterli onda bir sıkıntı yok.

Ö6: Süre yeterli. sınavlar hani iki ya da üç ders ayrı ayrı olabilir miydi? Cumartesi dört ders çok ağır oluyor bence. Biz burada hem öğretmeniz, hem öğrenciyiz. Hani öğretene de yok. Kendimiz anlamaya çalışıyoruz kendi çabalarımızla. Artı sınav süresi kısıtlı olunca daha da hani yoğunlaşıyoruz.

Hani belki arkadaş kaldığı finallerden tamamlayacak bunu. Gececek. O yüzden final süresi bir iki hafta daha uzasa daha iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü final süresi çok kısıtlı.



Grafik 5. “Sınavlarda, soruların zorluk düzeyini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?” İfadesine Verilen Cevaplar

Grafik 5’e göre, öğrencilerin %54,6’sı sınavlarda sorulan soruları “Zor” bulurken; %43,9’u soruların zorluk düzeyini “Orta” olarak değerlendirmiş, %1,5’i ise soruları kolay bulduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarının yenilenmiş olması, soruların ilk kez sorulması ve dershanelerin bu kitaplara ilişkin yardımcı kaynak hazırlığı yapmamış olmasının bu sonuçlar üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan öğrenciler ise, sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli soruların zorluk düzeyi ile ilgili farklı görüşlere sahiptir. Öğrencilerden Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 sınav sorularının zorluk düzeyinin orta derecede olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde Ö1 ve Ö6 da soruların zorluk düzeyinin normal olduğunu; ancak bazı derslerde soruların zor olduğunu söylemiştir. Ö1, zor soruların sorulmasından memnun olduğunu, bu sayede daha iyi öğrenebildiğini ifade etmiştir. Ö8, soruların zorluk düzeyinin geçmiş yıllarda orta derecede, bu yıl ise daha zor olduğunu ve bu yılki düzeyinden memnun olduğunu söylemiştir. Öte yandan, Ö12, geçmiş yıllarda bilgi düzeyinde sorular sorulurken, kredili sistemle birlikte yorum sorularının da olduğunu, bu sorulardan olumsuz

etkilendiğini ve memnun olmadığını belirtmiştir. Ö9, soruların bazılarının çok kolay, bazılarının çok zor olduğunu, zorluk düzeyi orta derecede olan çok az soru olduğunu belirtmiştir. Ö2, bazı derslerde aynı soruların tekrarlandığını, bu nedenle de kolay olduğunu, bazı derslerde ise soruların zor olduğunu ifade etmiştir. Ö10, güncel konularla ilgili soruları daha kolay yapabildiğini, bilgi gerektiren sorularda konuyu bilmediği zaman zorlandığını söylemiştir.

Ö3: Ortalama desek daha doğru olur. Ne kolay ne zor yani orta seviyede.

Ö8: Bu sene zordu. Ama önceki seneler normal düzeydeydi. Bence şu anki hali güzel.

Ö12:.... kesinlikle olumsuz yönde çünkü bakın açıköğretim demek bilgiyi tanımaya yöneliktir, ne yaparsınız kitapta belirli bir bölümü siz çalışırsınız, ezberlersiniz sınavda verilen şıklarda o bilgiyi tanırırsınız, ancak bu seneki sınavlarda özellikle de İngilizce derslerin sınavlarında daha çok yoruma açık sorular soruldu ve bu durum gerçekten aşırı derecede arkadaşlarımızı etkiledi ben de dahil olmak üzere hepimizi etkiledi.

Bireysel görüşmelere katılan öğrencilerin soruların zorluk düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 44’te özetlenmiştir.

Tablo 44. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Soruların Zorluk Düzeyine İlişkin Tercihleri ve Tercih Nedenleri

Öğrencilerin soruların zorluk düzeyine ilişkin tercihleri	Tercih etme nedenleri
Yanıtları kitapta doğrudan yer almayan; yoruma dayalı, üst düzey becerileri ölçen zor sorular	- Eğitimin kalitesini artırması - Daha fazla çalışmalarını sağlaması
Yanıtları kitapta yer alan, bilgi düzeyinde kolay sorular	- Üst düzey becerileri ölçen soruların başarılarını olumsuz etkilemesi - Kendi kendilerine çalışmak zorunda olmaları

Öğrencilerden Ö8, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11 ve Ö1 kitaplarda yanıtların doğrudan yer almadığı, üst düzey becerileri ölçen zor soruları tercih etmektedir. Ö8, soruların zor

olmasını istediğini, Ö2, tekrarlanmayan ve zor zorular sorulmasını tercih ettiğini ve kitapta yanıt olmayan yorum sorularının da sorulması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4, kitapta doğrudan yanıtının olmadığı sorulara eğitimin kalitesini artırma açısından yer verilebileceğini belirtmiştir. Ö5 de, kitaplarda doğrudan yanıt olmayan soruların sorulmasının daha yararlı olacağını, daha fazla çalışmalarını sağlayacağını ifade etmiştir.

Ö2: Hani bire bir bulabileceğiniz sorular ama hani kitapta doğrudan cevabı olmayan ama yorum yaparak, karşılaştırarak yapılan sorular olmuş olsa daha iyi olabilirdi diye düşünüyoruz.

Ö5: Kitabın dışına çıkılması şimdi bir öğrenci açısından tabi ki istenmez ama olsaydı tabi güzel olurdu. O zaman bizim hani soru seçeneğimiz de çoğalırdı. Daha fazla çalışmak zorunda kalırdık. Daha başarılı olurduk.

Ö11:.... sentez düzeyinde de olmasını isterdim.

Öte yandan, Ö3, yanıtların kitaplarda bulunduğunu ve bu sistemden memnun olduğunu, sistemin bu şekilde devam etmesini istediğini söylemiştir. Ö12, sınavlarda bilgi düzeyinde soruların sorulmasını tercih ettiğini, kendi kendilerine çalışmak zorunda oldukları için kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde soruların yer almasını istemediğini, bu tür soruların başarılarını olumsuz etkilediğini söylemiştir. Ö6 ise, her iki türde de soruların sorulabileceğini belirtmiştir.

Ö3: Bence şu anki şekil daha iyi bence.

Ö12: Çünkü sizde biliyorsunuz ki biz hiçbir hocadan yardım almıyoruz hani bir sorunumuz olduğunda yani soracak kimsemiz yok ancak kitap ve biz. Nette bile hani araştırırsak o konuyu yeterli bilgiye sahip değiliz o açıdan hani sınav sorularının bize böyle yüksek seviye bir şekilde gelmesi bizi olumsuz yönde etkiler.

Görüşmelerde, öğrencilerin soruların zorluk düzeyi ile ilgili bazı önerileri de olmuştur. Bunlar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Soruların Zorluk Düzeyi İle İlgili Önerileri

Öğrencilerin soruların zorluk düzeyi ile ilgili önerileri
• Soruların zor ve eleyici olması • %40 oranında üst düzey becerileri ölçen soruların olması • Üst düzey becerileri ölçen zor soruların daha yüksek puan getirmesi

Öğrencilerden Ö11, çoktan seçmeli testlerde %40 oranında üst düzey becerileri ölçen soruların olmasını, Ö1 ise, üst düzey becerileri ölçen zor soruların daha yüksek puan getirmesini önermiştir. Ö8 de, soruların zor ve eleyici olması isteğini dile getirmiştir.

Ö11: ...% 40 oranında düşünüyorum.

Ö1: Onlar daha yüksek puan getirseydi, onların olması.

Ö8: Ve sınavın çalışanla çalışmayanı ayırt etmesi gerektiğini düşünüyorum. Soruların zor ve eleyici olmasını daha çok isterdim yani.

Ankette, öğrencilere sınavlarda sorulan soruların diliyle ilgili de bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. “Sınavlarda sorulan sorular kolayca anlaşılacak bir dilde hazırlanmaktadır” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	10,3	1.398
Katılmıyorum	17,8	2.431
Kararsızım	16,5	2.249
Katılıyorum	41,3	5.632
Tamamen katılıyorum	14,1	1.924
Toplam	100	13.634

Tablo 46’ya göre, öğrencilerin %55,4’ü sınavlarda sorulan soruların dilini anlaşılır bulurken, %28,1’i soruların dilini anlaşılır bulmamaktadır. Bu ifadeye ilişkin öğrencilerin %16,5’i “kararsız” olduğunu ifade etmiş, 105 öğrenci bu ifade için “Fikrim

yok” seçeneğini işaretlemiştir. Sorularda dilin yeterince anlaşılır bulunmamasının sisteme ilk kez katılan ve soru hazırlama teknikleri konusunda herhangi bir eğitim almayan soru yazarlarıyla ilgili olabileceği düşünülebilir.

4.2.4. Diğer uygulamalara ilişkin bulgular ve tercihler

Araştırmada, sınavların uygulama biçimi, sınavlara ilişkin geribildirim, sınav sonrası soruların yayınlanması, değerlendirme yöntemi gibi konularda da öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 47. “Sınavlarda; cevabı kitapta doğrudan yer almayan, yorum gerektiren sorular da olmalıdır” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	23,8	3.211
Katılmıyorum	25,7	3.465
Kararsızım	11,1	1.504
Katılıyorum	23,1	3.117
Tamamen katılıyorum	16,3	2.203
Toplam	100	13.500

Tablo 47’ye göre, öğrencilerin %39,4’ü sınavlarda yorum gerektiren soruların da olması gerektiğini belirtirken, %49,5’i bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. Bu ifadeye ilişkin öğrencilerin %11,1’i kararsız olduğunu ifade etmiş, 239 öğrenci bu ifade için “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Sınavlarda yorum gerektiren soruların da yer almasını isteyen öğrencilerin oranı (%39,4) beklenenden yüksektir. Bu durum, sınavlarda belli oranda üst düzey yeterliği ölçen soruların kullanılması açısından öğrencilerin bir hazır bulunuşluğa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 48. “Sınavlarda, daha önce çıkmış sorular sorulmamalıdır” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	37,3	5.024
Katılmıyorum	33,3	4.495
Kararsızım	9,8	1.322
Katılıyorum	9,6	1.293
Tamamen katılıyorum	10	1.348
Toplam	100	13.482

Tablo 48’e göre, öğrencilerin %70,6’sı sınavlarda daha önce çıkmış soruların tekrar kullanılabileceği yönünde görüş belirtirken, %19,6’sı aynı soruların kullanılmaması gerektiğini savunmuştur. Bu ifadeye öğrencilerin %9,8’i “Kararsızım” yanıtını verirken, 257 öğrenci “Fikrim yok “ seçeneğini işaretlemiştir.

Ankete yanıt veren öğrencilerin önemli bir kısmı sınavlarda daha önce çıkmış soruların kullanılabileceğini düşünürken görüşme yapılan öğrencilerden bazıları bunun tersi yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö8, konuya ilişkin çarpıcı görüşler öne sürmüştür. Kendileri sistemli çalışarak sınavlara hazırlanmalarına rağmen bazı arkadaşlarının sınava kısa süre kala sadece soru cevap çalışarak kendilerine yakın puanlar alabildiklerini; bu şekilde çalışan arkadaşlarıyla aynı diplomayı aldıklarını, bunun da haksızlık olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğrencilerin sadece soruları çalışarak geçmelerini önlemek için geçmiş yıllarda çıkmış soruların sınavlarda çok fazla yer almaması gerektiğini vurgulamıştır. Ö2 de, sınavlarda daha önceki yıllarda çıkmış soruların tekrarlanmamasını tercih ettiğini söylemiştir.

Ö8: Öğrencilerin sadece soruları çalışarak geçmelerini önlemek için geçmiş yıllarda çıkmış soruların sınavlarda çok fazla yer almaması gerekir.

Ö2: Hani çıkmış soruları mı tekrarlıyoruz bazı derslerde. O derslerden yüksek not alıp geçmek daha kolay. Hani bazı dersler gerçi kendini tekrarlamıyor. Tamamen çalışmaya odaklanıyor. Ben o derslerin olmasını

daha çok tercih ederdim. Kendimi, hani hiç değilse öğrencilerin çalışan çalışmayan ayırt edilebileceği bir sistem olsa daha memnun olurum.

Görüşme yapılan öğrencilerin bölümünü başarıyla bitiren öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda başarılı öğrencilerin daha önce sorulmuş soruların kullanılmasını istemediği ortada

Ankette öğrencilere sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli testlerin bilgilerini ölçmede yeterli olup olmadığı sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. “Sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrendiklerimi ölçmede yeterli bir araç olduğunu düşünüyorum” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	7,3	957
Katılmıyorum	13,5	1.784
Kararsızım	23,4	3.084
Katılıyorum	40,2	5.295
Tamamen katılıyorum	15,6	2.056
Toplam	100	13.176

Tablo 49’a göre, öğrencilerin %55,8’i öğrendiklerinin ölçülmesinde ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testleri yeterli bulurken, %20,8’i yeterli görmemektedir. Öğrencilerin %23,4’ü bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu ifade için 563 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Kararsız olanlar ile çoktan seçmeli testleri yeterli görmeyenlerin yüzde toplamı %44,2’dir. Bu oran, ankete katılan öğrencilerin önemli bir kısmının başka ölçme araçlarının da kullanılmasında yarar gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bireysel görüşmelerde de bazı öğrenciler kullanılan ölçme araçlarını yeterli bulurken bazıları bu araçları yeterli görmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin kullanılan ölçme araçları ile ilgili görüşleri Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kullanılan Ölçme Araçları İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin kullanılan ölçme araçları ile ilgili olumlu görüşleri
• Kullanılan ölçme araçlarının yeterli olduğu • Ödevlerin kalıcı öğrenme sağladığı • Ödevlerin konuyu kavramak açısından çok yararlı olduğu • Ödevler ve uygulama videolarına verilen geribildirimlerin yararlı olduğu • Portfolyo hazırlama, yüz yüze yapılan dinleme ve sesletim sınavları ve İngilizce kompozisyon yazımı şeklindeki yazma becerileri sınavlarının yararlı olduğu
Öğrencilerin kullanılan ölçme araçları ile ilgili olumsuz görüşleri
• Ölçme araçlarının yeterli olmadığı • Çoktan seçmeli soruların yer aldığı testlerin öğrendiklerinin ölçülmesinde etkili olmadığı • Çoktan seçmeli soruların ezbere dayalı bir eğitim sistemine neden olduğu • Bazı derslerde benzer veya aynı soruların sorulması nedeniyle bu tür soruları etkili bir ölçme aracı olarak görmedikleri

Öğrencilerden Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö11 kayıtlı oldukları programlarda kullanılan ölçme araçlarını yeterli bulduklarını, bu araçların öğrendiklerini ölçmede etkili olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Ö3, ödevlerin konuyu kavramak açısından çok yararlı olduğunu, Ö5 ise, ödevlerin öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca Ö3, ödevler ve uygulama videolarına verilen geribildirimlerin yararına dikkat çekmiştir.

Görüşmeci: Peki bu ölçme araçları, ödevler ve sınavlar yeterli miydi sizce?

Ö3: Bence yeterli. Ödevler konusunda mesela o konuyu iyice kavramak açısından çok iyi oluyor aslında. Bir de bazen işte ödevlerde yazıyor, uygulama videolarını izleyin falan. İşte oradan şey yapın. O da bir yararlı oluyor. Konu hakkında bilgi edinmeyi sağlıyor.

Görüşmeci: Sınavlarda temel ölçme aracı olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrendiklerinizi ölçmede etkili bir ölçme aracı olduğunu düşünüyor musunuz?

Ö3: Evet, evet. Mesela eksiklerimi rahatlıkla bulabiliyorum. Ona göre üzerinden tekrar geçebiliyorum.

Ö5: Yapmış olduğumuz ödevlerden zaten kalmış oluyor bizim aklımızda bilgiler.

Görüşmeci: Peki bu hani sınavda sorulan sorular, sizin öğrendiklerinizi ölçmede yeterli mi?

Ö5: Tabii ki yeterli.

İngilizce Öğretmenliği Programı öğrencilerinden Ö9 ise, programdaki ölçme araçlarını yeterli görmediğini; ancak portfolyo hazırlama, yüz yüze yapılan dinleme ve sesletim sınavları ve İngilizce kompozisyon yazımı şeklindeki yazma becerileri sınavlarından memnun kaldığını belirtmiştir. Ö9'a ek olarak, Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö12, kayıtlı oldukları programlardaki ölçme araçlarını yeterli bulmadıklarını; özellikle çoktan seçmeli soruların yer aldığı testlerin öğrendiklerinin ölçülmesinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Ö4, çoktan seçmeli soruların ezbere dayalı bir eğitim sistemine neden olması, Ö1 ve Ö2 ise bazı derslerde benzer veya aynı soruların sorulması nedeniyle bu tür soruları etkili bir ölçme aracı olarak görmediklerini söylemişlerdir.

Görüşmeci: Sınavlarda temel ölçme aracı olarak kullanılan çoktan seçmeli testler ki bahsettik zaten. Etkili bir ölçme aracı mıdır sence?

Ö2: Bence değil hocam. Yani ben yazarak daha çok insanın kendini ifade ettiğini düşünüyorum.

Ö4: Çok da yeterli olduğunu söyleyemem çünkü neden? Ezbere dayalı bir eğitim olduğunu düşünüyorum.

Bireysel görüşme yapılan öğrencilerin kullanılan ölçme araçlarının başarıya olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğrencilerin Kullanılan Ölçme Araçlarının Başarıya Olan Etkisine İlişkin Görüşleri

Ölçme aracı	Başarıya Etkisi	Nedeni
Çoktan seçmeli testler	Olumlu	• Test tekniğine alışkın olması • Soruların kalitesinin yükseldikçe daha fazla bilgi edinmesi
Çoktan seçmeli testler	Olumsuz	• Aynı soruların tekrarlanması • Tekrarlanan soruların bilgisini köreltmesi • Optik formu doldurma, imza atma gibi prosedürlerin strese neden olması
Ödevler	Olumlu	• Ödevlerden daha yüksek not alabilmesi
Portfolyo	Olumsuz	• Çok çaba harcaması • Kendisini tanımayan kişilerin değerlendirmesi

Ö1, Ö6 ve Ö7 çoktan seçmeli soruların başarısını olumlu etkilediğini söylemiştir. Ö7, test tekniğine alışkın bir kişi olarak çoktan seçmeli soruların yer aldığı sınavlarda başarılı olmasının daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö5, kullanılan ölçme araçlarının başarısını olumlu etkilediğini, soruların kalitesinin yükseldikçe daha fazla bilgi edindiğini belirtmiştir.

Ö6: Olumlu etkilediğini düşünüyorum.

Ö7: Yani başarıyı mutlaka etkileyecektir ama ben biraz da bireysel alışkanlıklarım var yani. Çok uzun yıllar öğrencilik ve öğretim üyeliği yaptığım için bu soru, test tekniğine alışkın bir insan olduğu için daha kolay başarılı olmak bu tür yöntemlerle.

Ö5: Hani sorular ne kadar iyiye, ne kadar kaliteliye, ne kadar özen gösterildiyse bizim de bilgilendirilmemiz o konuda bayağı etki ediyor.

Buna karşılık Ö4, bu konuda olumsuz görüşe sahip olduğunu, Ö2 aynı soruların tekrarlandığı derslerde çoktan seçmeli soruların kendisini olumsuz etkilediğini ve bilgilerini körelttiğini belirtmiştir. Ö12, çoktan seçmeli soruların yer aldığı sınavlara girmenin ve bu sınavlarda optik formu doldurma, imza atma gibi izlenen prosedürlerin kendisini strese soktuğunu söylemiştir. Ö3, ise ödevlerden daha yüksek not alabildiğini; ödevlerin başarısını olumlu yönde etkilediğini, sınavlarda daha düşük not aldığını ifade etmiştir. Ö8, portfolyo hazırlarken çok çaba harcadığını, ancak portfolyoları öğrencileri tanımayan kişilerin değerlendirmesini doğru bulmadığını, hak ettiğini düşündüğü notu alamadığını söylemiştir.

Ö2: Yine dediğim gibi kendini tekrarlayan derslerin körelttiğini düşünüyorum.

Ö3: Ödevlerden daha iyi puan alıyorum genelde. Ara sınavla sınavlardan daha düşük alıyorum. Ona göre, performansa göre değişiyor ama ödevlerden mesela yüz aldığın zaman baya bir avantajlı duruma geliyorsun. Ödevler çok olumlu etkiliyor sınıfı geçmede.

Ö8: Açıkçası portfolyoda çok emek veriyorum. Bildiklerimi ve yaptıklarımı tamamen göstermek için ama beni tanımayan insanların oradaki danışmanın verdiği not çok alakasız düşüyor hocanın söylediği nota göre.

Ankette öğrencilere soruların yayınlanmasına ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Öğrencilerin konuya ilişkin ifadeye verdikleri yanıtlar Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. “Sınav sonrası, soruların yayınlanması yararlıdır ”İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	1,2	157
Katılmıyorum	1,7	238
Kararsızım	3	404
Katılıyorum	36,9	4.961
Tamamen katılıyorum	57,2	7.693
Toplam	100	13.453

Tablo 52’ye göre, ankete katılan öğrencilerin %94,1’i sınav sonrası soruların yayınlanmasını yararlı bulurken, sadece %2,9’u bu uygulamayı yararlı bulmadığını

belirtmiştir. Anketi yanıtlayan öğrencilerin %3'ü de bu konuda kararsız olduğunu belirtmiş, 286 öğrenci ise “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Bireysel görüşmelerde öğrencilerin tamamı sınav sorularının İnternet’te yayınlanmasının çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin soruların yayınlanmasına ilişkin görüş ve önerileri Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Soruların Yayınlanmasına İlişkin Görüş ve Önerileri

Öğrencilerin soruların yayınlanmasına ilişkin görüşleri
• Doğru ve yanlış yaptıkları soruları tespit etmeleri açısından çok yararlı olduğu • Öğrenmeye katkı sağladığı; soruları çalışırken de ilgili konuyu okuyarak öğrenebildikleri • Yanlışları görmenin daha kalıcı öğrenmeyi sağladığı • Sadece soruları çalışmanın yararlı olmayacağı; kitabın yanı sıra yayınlanan soruları ek olarak çalışmanın yararlı olabileceği
Öğrencilerin soruların yayınlanmasına ilişkin önerileri
• Sınavdan sonra verdikleri cevapları tam olarak hatırlayamamaları nedeniyle zorluk yaşadıkları, bu açıdan cevap kâğıtlarını görebilecekleri bir sistemin kurulmasının kendilerine çok yararlı olacağı

Aşağıda konuyla ilgili görüşmelerden bazı alıntılar verilmiştir.

Ö2: Hocam yayınlansın bence de. İnsanlar görüyor fakat ben şöyle bir şeyle karşılaşıyorum. Sınavdan sonra unutuyorum neyi işaretlediğimi. Gerçi hani okuyunca tekrardan şey yapabiliyorsunuz ama sınav heyecanıyla belki yanlış bir şey işaretliyor olabiliyorsunuz. Sınavda da onları aldırtmıyorlar bize. Hani cevaplarımızı yazamıyoruz. Hani bi o var yani.

Ö8: Çok güzel. Bence olması gerekiyor. Yoksa meraktan ölürüz yani.

Ö12: ... çok iyi çünkü hani ben sınav soruları verilir verilmez kontrol ediyorum kaç net yapmışım yani kaç alabilirim genelde tutuyor hiç şaşmıyor.

Gerek anketi yanıtlayan gerekse görüşme yapılan öğrenciler sınav sonrası soruların yayınlanmasını önemli bir geribildirim hizmeti olarak değerlendirmektedir.

Araştırmada öğrencilerin bağıl değerlendirme yöntemine ilişkin görüşleri de alınmıştır. Ankete katılan öğrencilerin bu yöntemle ilişkin verilen ifadeye katılım durumları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. “Başarının, dersi alan grubun ortalamasına göre belirlendiği bağıl değerlendirme yöntemini olumlu buluyorum ” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	5,6	733
Katılmıyorum	6,4	845
Kararsızım	13,8	1.819
Katılıyorum	34	4.470
Tamamen katılıyorum	40,2	5.288
Toplam	100	13.155

Tablo 54’e göre, öğrencilerin %74,2’si bağıl değerlendirme yöntemini olumlu bulurken, %12’si bu yöntemi olumlu bulmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %13,8’i bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken 584 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bağıl değerlendirme yöntemini olumlu bulmuşlardır. Bu konuda kararsız olanların yöntem hakkında yeterince bilgi sahibi olmayanlar ya da bu yöntemle değerlendirmeyi karmaşık bulanlar olduğu söylenebilir.

Bireysel görüşmelerde, bağıl değerlendirme sistemi ile ilgili bazı öğrencilerin olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilirken, bazı öğrencilerin bu sistemi yararlı bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemine ilişkin görüş ve önerileri Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Bağlı Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüş ve Önerileri

Öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemine ilişkin olumlu görüşleri
• Sınıf geçme kolaylığı sağladığı • Ortalamayı yükseltme açısından daha iyi bir sistem olduğu
Öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemine ilişkin olumsuz görüşleri
• Çalışanla çalışmayanı ayırt etmediği • Öğrencilerin, diğer öğrencilerin de düşük not alarak hep birlikte geçme imkânına sahip olacakları yönünde bir algılarının olabileceği • Öğrencilerin fazla çalışmayıp belli bir ortalamayı tutturarak geçebilmeyi düşünecekleri • Hiç çalışmayan öğrencilerin de başarılı olabileceği • Başkalarının başarısına göre değerlendirilmeyi uygun bulmaması • Bu yöntemin başarılı öğrenciler için uygun olmaması
Öğrencilerin önerileri
• Bağlı değerlendirmede bir alt limitin belirlenmesi; bu limitin her ders için farklı olabileceğini veya her ders için özellikle bilinmesi gereken konularla ilgili kritik, anahtar soruların eşik değer olarak kabul edilebileceği

Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9 ve Ö12, bağlı değerlendirmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ö2, bağlı değerlendirme olmasının daha faydalı olacağını, böylelikle hak edenin geçebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, ara ve final sınavının yüzde olarak ağırlığının çok önemli olmadığını, çalışan için fark etmeyeceğini ifade etmiştir. Ö3, bağlı değerlendirmenin sınıf geçme kolaylığı sağlaması ve ortalamayı yükseltme açısından daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ö7, bağlı değerlendirmede mutlaka bir alt limitin belirlenmesi gerektiğini, bu limitin her ders için farklı olabileceğini veya her ders için özellikle bilinmesi gereken konularla ilgili kritik anahtar soruların eşik değer olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Ö3: Mesela benim en düşük notum 44'tü. Ama sınıf geçtim CD olarak.

Görüşmeci: Bunu daha iyi mi buluyorsun?

Ö3: Daha rahat.

Görüşmeci: Sınıfı geçmek daha kolay.

Ö3: Hıhı. O yönden daha iyi oluyor.

Ö7: Bağlı değerlendirmenin uygun olacağını düşünüyorum ama mutlaka bir alt limit konmalı yani eşik değer konmalıdır. Her ders için farklı olabilir. Ya da derslere özel olarak her ders için özellikle mutlak bilinmesi gereken konularla ilgili işte kritik anahtar sorular konulabilir. Yani o çok temel noktalardaki bazı soruların eşik gibi kabul edilmesi uygulanabilir. Yani olmazsa olmaz bilinmesi gereken konularla ilgili limitler konulabilir. Farklı bir kaç yöntem geliştirilebilir.

Öte yandan, Ö8, Ö10 ve Ö11 bağlı değerlendirme sistemi ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. Ö8, bağlı değerlendirme sisteminin yararlı olmadığını, çalışanla çalışmayanı ayırt edemediğini; öğrencilerin, diğer öğrencilerin de nasıl olsa düşük not alarak hep birlikte geçme imkânına sahip olacakları yönünde bir algıları olabileceğini ve daha fazla çalışmayıp ortalama tutturarak geçebilmeyi düşüneceklerini söylemiştir. Ö10 bağlı değerlendirme yönteminde hiç çalışmayan öğrencilerin de başarılı olabileceğini, bu yüzden de bu sistemle ilgili olumlu düşünmediğini belirtmiştir. Ö11, bağlı değerlendirme yöntemini; başkalarının başarısına göre değerlendirilmeyi uygun bulmadığını, bu yöntemin başarılı öğrenciler için uygun olmadığını ifade etmiştir.

Ö11: Ben burada bireysel çabanın geri plana atılmış olabileceğini düşünüyorum çünkü sonuçta herkes kendi başarı hızıyla ilerliyor, hani bir başkasına göre değerlendirilmek, bence çok başarılı bir öğrenci için uygun olmadığını düşünüyorum.

Ö10: Çan eğrisinde ya bence bilgiyi kavratmak bilgiyi öğretmek istiyorsak bence puan sınırlaması olması gerekiyor. Çan eğrisi bence çok gelişmiş bir sistem değil, böyle hiç çalışmayan insanlar da başarılı olabilir bence böyle çalışan insanların belli bir puan sınırını geçen insanların başarılı olması taraftarıyım açıkçası.

Ankete katılan öğrencilerin sınav sonrası geribildirim verilmesi ile ilgili görüşleri Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. “Sınavlarda yanlış cevapladığım sorulara ilişkin detaylı geribildirim almak isterim” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	1,4	190
Katılmıyorum	3,7	488
Kararsızım	5,9	794
Katılıyorum	36,9	4.952
Tamamen katılıyorum	52,1	6.987
Toplam	100	13.411

Tablo 56’ya göre, öğrencilerin %89’u sınavlarda yanlış cevapladığı sorular için detaylı geribildirim almak istediğini belirtirken %5,1’i detaylı geribildirim almak istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %5,9’u bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, 328 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenme eksiklerini ve yanlış öğrenmelerini giderme konusundaki geribildirim ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Tablo 57. “Sınavların istediğim yerden (ev, iş yeri vb.) bilgisayarla yapılmasını tercih ederim” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	12,1	1.617
Katılmıyorum	14,7	1.971
Kararsızım	9,8	1.307
Katılıyorum	21,1	2.825
Tamamen katılıyorum	42,3	5.654
Toplam	100	13.374

Tablo 57’ye göre, öğrencilerin %63,4’ü sınavları istediği yerden bilgisayarla yapılmasını tercih edebileceğini, %26,8’i böyle bir uygulamayı tercih etmeyeceğini,

%9,8'i bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu ifade için 365 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. Bu ifadeye yanıt veren öğrencilerin yarısından fazlası sınavların istediği yerden bilgisayarla yapılması fikrine olumlu yaklaşmışlardır. Böyle bir uygulamanın daha çok çalışanlar tarafından tercih edileceği öngörülebilir.

Tablo 58. “Sınavların, hazır olduğumda randevu alarak belli merkezlerde gözetimli olarak bilgisayarla yapılmasını tercih ederim” İfadesine Verilen Cevaplar

	Geçerli Yüzde	N
Tamamen katılmıyorum	13,7	1.806
Katılmıyorum	19,3	2.558
Kararsızım	14,7	1.947
Katılıyorum	22,6	2.985
Tamamen katılıyorum	29,7	3.934
Toplam	100	13.230

Tablo 58’e göre, öğrencilerin %52,3’ü sınavların randevu alınarak belli merkezlerde gözetim altında yapılabileceğini ifade ederken, %33’ü bu uygulamaya katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye öğrencilerin %14,7’si “Kararsızım” yanıtını verirken, 509 öğrenci “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 58’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin bir önceki ifadede verilen sınavların bilgisayarla gözetimsiz olarak yapılmasını, randevu yoluyla gözetimli gerçekleştirilecek bir sınav sisteminden daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Her iki ifadeye verilen yanıtlar öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayarla yapılacak sınavlara karşı bir direncinin olmadığını göstermektedir.

4.3. Öğrencilerin Bilgilerinin Ölçülmesinde Kullanılabileceğini Düşündükleri Diğer Ölçme Araç ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Ankette, öğrencilere bilgilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin yanı sıra başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceği de sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Ankete Katılan Öğrencilerin Bilgilerinin Ölçülmesinde Kullanılabileceğini Düşündükleri Diğer Ölçme Araçları / Teknikleri

Ölçme Araçları/Teknikleri	Yüzde	Frekans
Doğru-yanlış testleri	17,8	6.137
Çevrimiçi sınav	13,7	4.730
Staj	12,6	4.322
Çevrimiçi kısa sınav	12,5	4.294
Ödev	10,5	3.602
Eşleştirme testleri	7,9	2.724
Örnek olay	7,2	2.493
Bitirme tezi	6,9	2.372
Proje	6,3	2.169
Portfolyo/e-portfolyo	3,3	1.129
Klasik yazılı sınav	1,3	451
Toplam	100	34.423

Bilgilerinin ölçülmesinde kullanılabilecek diğer ölçme araç ve tekniklerinin neler olabileceği konusundaki soruya öğrencilerin %17,8’i “doğru-yanlış testleri”, %13,7’si “çevrimiçi sınav”, %12,6’sı “staj”, %12,5’i “çevrimiçi kısa sınav”, %10,5’i “ödev”, %7,9’u “eşleştirme testleri”, %7,2’si “örnek olay”, %6,9’u “bitirme tezi”, %6,3’ü “proje”, %3,3’ü “portfolyo/e-portfolyo” ve %1,3’ü “klasik yazılı sınav” cevabını vermiştir.

Bireysel görüşmelerde, öğrenciler devam ettikleri programlarda kullanılan ölçme araç ve tekniklerinin yanı sıra, çeşitli nedenlerle başka ölçme araçlarının da kullanılması

gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin tercih ettikleri ölçme araçları ve tercih etme nedenleri Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları ve Tercih Nedenleri

Öğrencilerin tercih ettikleri ölçme araçları	Tercih etme nedenleri
Bitirme tezi	• Kendini daha fazla geliştirebilme ve daha iyi öğrenebilme imkânı sunması • Öğrendiklerini bitirme tezi ile daha fazla yansıtabilmesi • Yazarak kendini daha iyi ifade edebilmesi • Öğrendiklerinin daha kalıcı olması
Bireysel veya grup halinde yapılabilecek, uygulamaya yönelik ölçme etkinlikleri • Ödev • Proje • Sözlü sunum • Konuşma • Tartışma	• Diğer öğrencilerle bir araya gelme isteği • Üniversite ortamında bulunma isteği • Yüz yüze öğrenmenin daha yararlı olabileceğini düşünmesi • Bire bir sınanacağı, performanslarının sürekli gözlenebileceği bir ölçme sisteminin daha yararlı olabileceği
Staj	• Tecrübe sağlaması
Yazılı sınavlar/ Boşluk doldurma ve klasik soruların yer aldığı sınavlar	• Çoktan seçmeli soruların öğrendiklerini ölçmede etkili olmadığını düşünmesi

Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö11, kullanılan ölçme araçları arasında bitirme tezinin de olmasını istemişlerdir. Öğrencilerin bitirme tezini tercih etmelerinin nedenleri, bitirme tezinin kendini daha fazla geliştirebilme ve daha iyi öğrenebilme imkânı sunması, öğrendiklerini bitirme tezi ile daha fazla yansıtabilmesi, yazarak kendini daha iyi ifade edebilmesi, öğrendiklerinin daha kalıcı olması şeklinde sayılabilir. Ayrıca Ö6, tecrübe edinebilme açısından staj imkânının da olmasını istemiştir.

Ö6: Tabii ki de nasıl örgün öğretimde bir staj varsa, hani yararlanıyorsa. Bir işe başlamadan, öncesinden bilgi ediniyor. Hani ön tecrübesi olduğu gibi bizde de o şekilde olacağını düşünüyorum. Mesela tez için de aynı şekilde söyleyebilirim. Hani bir başlangıç diyebilirim yani. Faydalı olacağına eminim.

Ö11: Yeterliydi ama bitirme tezinin daha yararlı olabileceğini düşünüyorduk son özellikle bize gelecekte mesleğimize katkısı olması açısından yararlı olabileceğini düşünüyorum, olabilir bundan sonraki uygulamalarda.

Ö7, Ö8 ve Ö9 ise, uygulamaya yönelik etkinliklerin ve ölçme araçlarının olmasını istemişlerdir. Ö7, uygulamaya yönelik olarak ödev, proje hazırlanması gibi hem bireysel hem de grup halinde yapılabilecek uygulama çalışmalarının da olması gerektiğini belirtmiştir. Ö8, diğer öğrencilerle bir araya gelme isteğinin olması, üniversite ortamında bulunmak istemesi, yüz yüze öğrenmenin daha yararlı olabileceği için uygulama derslerinin ve ölçme araçlarının olmasını istediğini, İÖLP öğrencisi olan Ö9, yazılı sınavların yanı sıra konuşma, sözlü sunum, tartışma gibi uygulamaya yönelik etkinliklerin ve ölçme araçlarının olmasını da tercih ettiğini söylemiştir. Ö12, akran değerlendirmesi gibi uygulamaların olmasını istediğini belirtmiştir. Ö12, özellikle İÖLP öğrencilerinin sınav yerine bire bir sınanacağı, performanslarının sürekli gözlenebileceği bir ölçme sistemini tercih ettiğini söylemiştir. Ö4, boşluk doldurma ve klasik tarzda soruların olabileceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, Ö10, öğrendiklerini unuttuğunu, sonradan hatırlayabilmesi için değişik yöntemlerin uygulanmasının daha yararlı olabileceğini söylemiştir.

Ö7: Başka ölçme değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasında kesinlikle fayda var. Ama bölümün uygulamaya ilişkin faaliyetler anlamında gerek bireysel gerekse grup çalışması tarzında eğitim yöntemlerinin kullanılması ve bunlarla ilişkili olarak uygulamaların da değerlendirilmesinde mutlaka yarar olacaktır diye düşünüyorum.

Ö8: Hem bir araya gelinirdi. Hem üniversite kültürü, gerçekten üniversite bitirmiş olarak anılarımın olması da güzel olurdu. Hem yüz yüze bireysel bir şeyler öğrenmek daha güzel olurdu yani.

Ö9, sürece odaklı bir ölçme sisteminin olmasını istediğini, bu açıdan 3 vize ve 1 final sınavının olduğu yıllık sistemden daha fazla memnun kaldığını, öğrencilere telafi hakkının verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö9: Süreç odaklı, ölçme işlemi süreç odaklı olsa. Yani sadece dediğim gibi çoktan seçmeliler çok kötüdür demiyorum. Ama süreç odaklı. Bi en azından telafi etme hakkı tanınması

4.3.1. Öğrencilerin bilgilerinin ölçülmesinde kullanılabileceğini düşündükleri diğer ölçme araç ve tekniklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi

Bu bölümde, öğrencilerin Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde çoktan seçmeli testlerin yanında kullanılabileceğini düşündükleri ölçme araç ve teknikleriyle ilgili tercihleri; cinsiyet, yaş, çalışma durumu, en çok kullanılan öğrenme ortamı, uzaktan eğitimi tercih etme nedeni, kayıtlı olunan fakülte, öğrenim görülen bölüm, İnternet erişim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

4.3.1.1. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin cinsiyet açısından incelenmesi

Tablo 61'de öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 61. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Ölçme Aracı / tekniği	Cinsiyetiniz				Genel %
	Kadın		Erkek		
	Sütun %	f	Sütun %	f	
Ödev	10,2	5.415	10,6	12.595	10,5
Bitirme Tezi	6,9	3.635	6,9	8.225	6,9
Proje	6,1	3.210	6,4	7.635	6,3
Portfolyo / E-Portfolyo	3,4	1.805	3,2	3.840	3,3
Staj	17,1	9.070	10,5	12.540	12,6
Doğru-Yanlış Testleri	16,7	8.810	18,3	21.875	17,8
Eşleştirme Testleri	7,6	4.045	8	9.575	7,9
Örnek Olay	6,7	3.565	7,5	8.900	7,2
Çevrimiçi Kısa Sınav	11,6	6.120	12,9	15.350	12,5
Çevrimiçi Sınav	12,5	6.625	14,3	17.025	13,7
Klasik Yazılı Sınav	1,1	595	1,4	1.660	1,3
Toplam	100	52.895	100	119.220	100

Tablo 61'deki verilere göre; kadınların %10,2'si ödevi, %6,9'u bitirme tezini, %6,1'i projeyi, %3,4'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %17,1'i stajı, %16,7'si doğru-yanlış testlerini, %7,6'sı eşleştirme testlerini, %6,7'si örnek olayı, %11,6'sı çevrimiçi kısa sınavı, %12,5'i çevrimiçi sınavı ve %1,1'i de klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Erkeklerin %10,6'sı ödevi, %6,9'u bitirme tezini, %6,4'ü projeyi, %3,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %10,5'i stajı, %18,3'ü doğru-yanlış testlerini, %8'i eşleştirme testlerini, %7,5'i örnek olayı, %12,9'u çevrimiçi kısa sınavı, %14,3'ü çevrimiçi sınavı ve %1,4'ü de klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Tablo 61'e göre; kadınların en çok tercih ettikleri ölçme araç ve teknikleri sırasıyla; staj (%17,1), doğru-yanlış testleri (%16,7) ve çevrimiçi sınav (%12,5) olmuştur. Erkeklerin en çok tercih ettikleri ölçme araç ve teknikleri ise; sırasıyla, doğru-yanlış testleri (%18,3), çevrimiçi sınav (%14,3) ve çevrimiçi kısa sınav (%12,9) olmuştur. Bu araç ve tekniklerden sonra en yüksek oranda tercih edilen ölçme aracı diğer mega üniversitelerde yaygın olarak kullanılan ödevdir. Kadınların stajı daha çok tercih

etmeleri, onların uygulamaya erkeklere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Hem kadınlar hem de erkekler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı ise klasik yazılı sınav olmuştur.

4.3.1.2. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin yaş grupları açısından incelenmesi

Yaş gruplarına göre öğrencilerin ölçme araçları tercihlerinin dağılımı Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş											
	<= 19		20 - 22		23 - 25		26 - 28		29 – 31		32+	
Ölçme aracı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödev	98	2,7	646	18,0	1.050	29,3	593	16,5	372	10,4	827	23,1
Bitirme Tezi	40	1,7	372	15,7	691	29,2	422	17,9	258	10,9	580	24,5
Proje	48	2,2	351	16,2	642	29,7	368	17,0	251	11,6	501	23,2
Portfolyo/ e-Portfolyo	31	2,8	204	18,1	333	29,6	189	16,8	118	10,5	250	22,2
Staj	161	3,7	994	23,1	1.373	31,9	685	15,9	392	9,1	697	16,2
Doğru - Yanlış Testleri	122	2,0	1.010	16,5	1.695	27,8	1.031	16,9	735	12,0	1.513	24,8
Eşleştirme Testleri	77	2,8	496	18,3	746	27,5	477	17,6	313	11,6	600	22,1
Örnek Olay	62	2,5	406	16,4	713	28,8	430	17,3	272	11,0	596	24,0
Çevrimiçi Kısa Sınav	82	1,9	626	14,6	1.147	26,8	760	17,8	528	12,4	1.131	26,5
Çevrimiçi Sınav	92	2,0	696	14,8	1.218	25,9	817	17,4	568	12,1	1.313	27,9
Klasik Yazılı Sınav	10	2,2	67	15,0	127	28,4	86	19,2	46	10,3	111	24,8
Toplam	823	2,4	5.868	17,1	9.735	28,4	5.858	17,1	3.853	11,2	8.119	23,7

Tablo 62 incelendiğinde; ölçme aracı olarak ödevi seçen öğrencilerin %2,7’sinin 19 yaş ve altı grupta, %18’inin 20-22 yaş grubunda, %29,3’ünün 23-25 yaş grubunda,

%16,5'inin 26-28 yaş grubunda, %10,4'ünün 29-31 yaş grubunda ve %23,1'inin 32 yaş ve üstü grupta yer aldığı görülmektedir.

Ölçme aracı olarak bitirme tezini seçen öğrencilerin %1,7'si 19 yaş ve altı grupta, %15,7'si 20-22 yaş grubunda, %29,2'si 23-25 yaş grubunda, %17,9'u 26-28 yaş grubunda, %10,9'u 29-31 yaş grubunda ve %24,5'i ise 32 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

Ölçme aracı olarak projeyi seçen öğrencilerin %2,2'si 19 yaş ve altı grupta, %16,2'si 20-22 yaş grubunda, %29,7'si 23-25 yaş grubunda, %17'si 26-28 yaş grubunda, %11,6'sı 29-31 yaş grubunda ve %23,2'si 32 yaş ve üstü grupta bulunmaktadır.

Portfolyo / e-portfolyoyu tercih eden öğrencilerin %2,8'i 19 yaş ve altı grupta, %18,1'i 20-22 yaş grubunda, %29,6'sı 23-25 yaş grubunda, %16,8'i 26-28 yaş grubunda, %10,5'i 29-31 yaş grubunda, %22,2'si 32 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

Stajı seçen öğrencilerin %3,7'si 19 yaş ve altı grupta, %23,1'i 20-22 yaş grubunda, %31,9'u 23-25 yaş grubunda, %15,9'u 26-28 yaş grubunda, %9,1'i 29-31 yaş grubunda ve %16,2'si 32 yaş ve üstü grupta bulunmaktadır.

Ölçme aracı olarak doğru-yanlış testlerini tercih eden öğrencilerin %2'si 19 yaş ve altı grupta, %16,5'i 20-22 yaş grubunda, %27,8'i 23-25 yaş grubunda, %16,9'u 26-28 yaş grubunda, %12'si 29-31 yaş grubunda ve %24,8'i 32 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

Eşleştirme testlerini seçen öğrencilerin %2,8'i 19 yaş ve altı grupta, %18,3'ü 20-22 yaş grubunda, %27,5'i 23-25 yaş grubunda, %17,6'sı 26-28 yaş grubunda, %11,6'sı 29-31 yaş grubunda ve %22,1'i 32 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

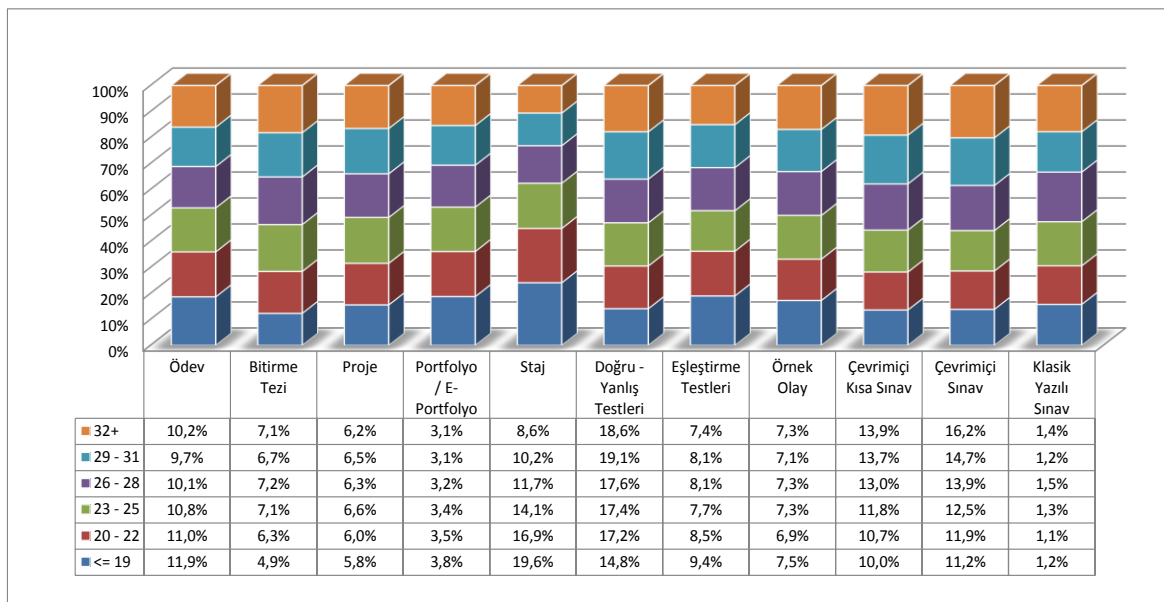
Örnek olayı tercih eden öğrencilerin %2,5'i 19 yaş ve altı grupta, %16,4'ü 20-22 yaş grubunda, %28,8'i 23-25 yaş grubunda, %17,3'ü 26-28 yaş grubunda, %11'i 29-31 yaş grubunda ve %24'ü 32 yaş ve üstü grupta bulunmaktadır.

Çevrimiçi kısa sınavı tercih eden öğrencilerin %1,9'u 19 yaş ve altı grupta, %14,6'sı 20-22 yaş grubunda, %26,8'i 23-25 yaş grubunda, %17,8'i 26-28 yaş grubunda, %12,4'ü 29-31 yaş grubunda ve %26,5'i 32 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

Çevrimiçi sınavı tercih eden öğrencilerin %2'si 19 yaş ve altı grupta, %14,8'i 20-22 yaş grubunda, %25,9'u 23-25 yaş grubunda, %17,4'ü 26-28 yaş grubunda, %12,1'i 29-31 yaş grubunda ve %27,9'u 32 yaş ve üstü grupta bulunmaktadır.

Ölçme aracı olarak klasik yazılı sınavı tercih eden öğrencilerin %2,2'si 19 yaş ve altı grupta, %15'i 20-22 yaş grubunda, %28,4'ü 23-25 yaş grubunda, %19,2'si 26-28 yaş grubunda, %10,3'ü 29-31 yaş grubunda ve %24,8'i 32 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre ölçme aracı tercihlerinin dağılımı ise Grafik 6'daki gibidir.



Grafik 6. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Grafik 6'ya göre, 32 yaş ve üstü grupta yer alan öğrencilerin %10,2'si ödevi, %7,1'i bitime tezini, %6,2'si projeyi, %3,1'i portfolyo / e-portfolyoyu, %8,6'sı stajı, %18,6'sı doğru-yanlış testlerini, %7,4'ü eşleştirme testlerini, %7,3'ü örnek olayı, %13,9'u çevrimiçi kısa sınavı, %16,2'si çevrimiçi sınavı ve %1,4'ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir. Bu yaş grubunda en fazla tercih edilen üç ölçme aracı sırasıyla; doğru/yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınavdır.

29-31 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %9,7'si ödevi, %6,7'si bitirme tezini, %6,5'i projeyi, %3,1'i portfolyo / e-portfolyoyu, %10,2'si stajı, %19,1'i doğru-yanlış testlerini, %8,1'i eşleştirme testlerini, %7,1'i örnek olayı, %13,7'si çevrimiçi kısa sınavı, %14,7'si çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı seçmiştir. Bu yaş grubunda en fazla seçilen ölçme araçları 32 yaş ve üstünde olduğu gibi sırasıyla; doğru/yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınavdır.

26-28 yaş grubunda, öğrencilerin %10,1'i ödevi, %7,2'si bitirme tezini, %6,3'ü projeyi, %3,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %11,7'si stajı, %17,6'sı doğru-yanlış testlerini, %8,1'i eşleştirme testlerini, %7,3'ü örnek olayı, %13'ü çevrimiçi kısa sınavı, %13,9'u çevrimiçi sınavı ve %1,5'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir. Bu yaş grubunda da önceki yaş gruplarında olduğu gibi sırasıyla; doğru/yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav en çok tercih edilen üç ölçme aracı/teknikidir.

23-25 yaş grubundaki öğrencilerin %10,8'i ödevi, %7,1'i bitirme tezini, %6,6'sı projeyi, %3,4'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %14,1'i stajı, %17,4'ü doğru-yanlış testlerini, %7,7'si eşleştirme testlerini, %7,3'ü örnek olayı, %11,8'i çevrimiçi kısa sınavı, %12,5'i çevrimiçi sınavı, %1,3'ü de klasik yazılı sınavı seçmiştir. Bu yaş grubunda, doğru yanlış testlerinden sonra en fazla staj tercih edilmiştir. Stajdan sonra üçüncü tercih ise çevrimiçi sınav olmuştur.

20-22 yaş grubunda, öğrencilerin %11'i ödevi, %6,3'ü bitirme tezini, %6'sı projeyi, %3,5'i portfolyo / e-portfolyoyu, %16,9'u stajı, %17,2'si doğru-yanlış testlerini, %8,5'i eşleştirme testlerini, %6,9'u örnek olayı, %10,7'si çevrimiçi kısa sınavı, %11,9'u çevrimiçi sınavı ve %1,1'i de klasik yazılı sınavı tercih etmiştir. Bu yaş grubunda en çok tercih edilen üç ölçme aracı sırasıyla; doğru-yanlış testleri, staj ve çevrimiçi sınavdır.

19 yaş ve altı grupta yer alan öğrencilerin %11,9'u ödevi, %4,9'u bitirme tezini, %5,8'i projeyi, %3,8'i portfolyo / e-portfolyoyu, %19,6'sı stajı, %14,8'i doğru-yanlış testlerini, %9,4'ü eşleştirme testlerini, %7,5'i örnek olayı, %10'u çevrimiçi kısa sınavı, %11,2'si çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı seçmiştir. Bu yaş grubunda en çok tercih edilen ölçme araçları sırasıyla; staj, doğru-yanlış testleri ve ödevdir.

Grafik 6'daki veriler genel olarak değerlendirildiğinde, tüm yaş gruplarında en az tercih edilen ölçme aracının klasik yazılı sınav olduğu görülmektedir. Bu ölçme aracı için tercih yüzdesi %1,1-1,5 arasında değer almıştır. Klasik yazılı sınavdan sonra en az istenen ölçme aracı tercih yüzdesi %3,1-3,8 aralığında olan portfolyo / e-portfolyodur. Tüm yaş gruplarında, proje %5,8-6,6 arasında, bitirme tezi %4,9-7,2 arasında, örnek olay %6,9-7,5 arasında ve eşleştirme testleri de %7,4-9,4 arasında değer almıştır.

Yaş grubu küçüldükçe stajın tercih yüzdesinin yükseldiği görülmektedir. Bu fark ilk kez 23-25 yaş grubunda ortaya çıkmıştır. Bu grup, meslek hayatı için başlangıç yaşlarına gelmiş öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Dolayısıyla, bir iş bulma endişesi taşıyan öğrencilerin yer aldığı gruptur.

Grafik 6'daki verilerde göze çarpan başka bir durum ise, yaş grubu küçüldükçe çevrimiçi kısa sınav ve çevrimiçi sınav tercih yüzdeslerinin de düşmüş olmasıdır. Diğer yaş gruplarına göre, genç olanların teknoloji okur-yazarlığının daha yüksek olması ve teknolojiye daha fazla hâkim oldukları göz önünde bulundurulduğunda bu beklenmeyen bir sonuçtur.

Diğer yaş grupları tarafından genelde en yüksek yüzdeyle tercih edilen doğru-yanlış testlerinin 19 yaş ve altı gruptaki tercih yüzdesinde kayda değer bir düşüş görülmektedir. Bu düşüşün nedeni bu yaş grubundaki tercihlerin belli ölçüde staj, eşleştirme testi ve ödevdeki artışa bağlanabilir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin ölçme aracı tercihleri diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Tablo 63'te verilen Ki kare testi sonuçları bu tespiti doğrulamaktadır.

Tablo 63. Yaş Gruplarına Göre Ölçme Aracı Tercihleri Ki-Kare Testi Tablosu

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3392.833 ^a	50	.000
Likelihood Ratio	3.395.730	50	.000
Linear-by-Linear Association	691.049	1	.000
N of Valid Cases	274048		

4.3.1.3. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin çalışma durumları açısından incelenmesi

Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin çalışma durumları açısından dağılımı Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

Ölçme Aracı		Çalışma durumu		Toplam
		Çalışıyorum	Çalışmıyorum	
Ödev	<i>f</i>	20.136	8.680	28.816
	<i>Sütun %</i>	10,3	10,7	10,5
Bitirme Tezi	<i>f</i>	13.752	5.224	18.976
	<i>Sütun %</i>	7,1	6,5	6,9
Proje	<i>f</i>	12.432	4.920	17.352
	<i>Sütun %</i>	6,4	6,1	6,3
Portfolyo / e-Portfolyo	<i>f</i>	6.064	2.968	9.032
	<i>Sütun %</i>	3,1	3,7	3,3
Staj	<i>f</i>	20.568	14.008	34.576
	<i>Sütun %</i>	10,6	17,3	12,6
Doğru-Yanlış Testleri	<i>f</i>	35.736	13.360	49.096
	<i>Sütun %</i>	18,4	16,5	17,8
Eşleştirme Testleri	<i>f</i>	15.552	6.240	21.792
	<i>Sütun %</i>	8	7,7	7,9
Örnek Olay	<i>f</i>	14.240	5.704	19.944
	<i>Sütun %</i>	7,3	7,1	7,2
Çevrimiçi Kısa Sınav	<i>f</i>	25.376	8.976	34.352
	<i>Sütun %</i>	13	11,1	12,5
Çevrimiçi Sınav	<i>f</i>	28.024	9.816	37.840
	<i>Sütun %</i>	14,4	12,1	13,7
Klasik Yazılı Sınav	<i>f</i>	2.688	920	3.608
	<i>Sütun %</i>	1,4	1,1	1,3
Toplam	<i>f</i>	194.568	80.816	275.384
	<i>Sütun %</i>	100	100	100

Tablo 64’e göre, bir işte çalıştığını belirtenlerin %10,3’ü ödevi, % 7,1’i bitirme tezini, %6,4’ü projeyi, %3,1’i portfolyo / e-portfolyoyu, %10,6’sı stajı, %18,4’ü doğru-yanlış testlerini, %8’i eşleştirme testlerini, %7,3’ü örnek olayı, %13’ü çevrimiçi kısa sınavı, %14,4’ü çevrimiçi sınavı ve %1,4’ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Herhangi bir işte çalışmayanların %10,7'si ödevi, % 6,5'i bitirme tezini, %6,1'i projeyi, %3,7'si portfolyo / e-portfolyoyu, %17,3'ü stajı, %16,5'i doğru-yanlış testlerini, %7,7'si eşleştirme testlerini, %7,1'i örnek olayı, %11,1'i çevrimiçi kısa sınavı, %12,1'i çevrimiçi sınavı ve %1,1'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Bir işte çalıştığını belirtenler arasında en fazla tercih edilen ölçme aracı %18,4'lük oranla doğru-yanlış testleridir. Bunu, sırasıyla çevrimiçi sınav (%14,4), çevrimiçi kısa sınav (%13), staj (%10,6) ve %10,3'lük oranla ödev izlemektedir. Bir işte çalışan öğrenciler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı klasik yazılı sınav (%1,4)'dır.

Herhangi bir işte çalışmadığını belirten öğrencilerin en fazla tercih ettiği ölçme aracı %17,3'lük yüzdeyle stajdır. Bu durum, stajın öğrenciler tarafından bir iş olanağı, bir deneyim sağlama aracı olarak değerlendirilmiş olmasıyla açıklanabilir. Stajı, sırasıyla; doğru-yanlış testleri (%16,5), çevrimiçi sınav (%12,1), çevrimiçi kısa sınav (%11,1) ve %10,7'lik yüzdeyle ödev izlemektedir. Herhangi bir işte çalışmayan öğrenciler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı, çalışanlarda olduğu gibi klasik yazılı sınav (%1,1) olmuştur.

4.3.1.4. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin en çok kullandıkları öğrenme ortamları açısından incelenmesi

Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin en çok kullandıkları öğrenme ortamlarına göre dağılımı Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin En Çok Kullandıkları Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımı

Ölçme Aracı / Tekniği		En çok kullanılan öğrenme ortamları						
		Bölümün ders kitapları	Akademik danışmanlık hizmetleri	e-kitap hizmeti	Televizyon (TRT Okul)	Yardımcı ders kitapları	Dershane	Özel ders
Ödev	<i>f</i>	2.982	124	1.133	279	1.531	222	76
	<i>Sütun %</i>	10,6	11,3	9,9	10,7	10,4	11,8	13,6
Bitirme Tezi	<i>f</i>	1.970	101	784	198	995	148	46
	<i>Sütun %</i>	7	9,2	6,8	7,6	6,7	7,9	8,2
Proje	<i>f</i>	1.786	87	780	193	910	125	37
	<i>Sütun %</i>	6,4	7,9	6,8	7,4	6,2	6,7	6,6
Portfolyo / e-Portfolyo	<i>f</i>	946	60	383	102	472	61	26
	<i>Sütun %</i>	3,4	5,5	3,3	3,9	3,2	3,3	4,7
Staj	<i>f</i>	3.579	163	1.171	336	1.806	267	76
	<i>Sütun %</i>	12,7	14,8	10,2	12,8	12,2	14,2	13,6
Doğru-Yanlış Testleri	<i>f</i>	4.974	138	2.001	379	2.660	299	81
	<i>Sütun %</i>	17,7	12,6	17,5	14,5	18	15,9	14,5
Eşleştirme Testleri	<i>f</i>	2.231	88	955	224	1.166	125	42
	<i>Sütun %</i>	7,9	8	8,3	8,6	7,9	6,7	7,5
Örnek Olay	<i>f</i>	2.025	93	866	204	1.078	110	45
	<i>Sütun %</i>	7,2	8,5	7,6	7,8	7,3	5,9	8,1
Çevrimiçi Kısa Sınav	<i>f</i>	3.427	119	1.556	329	1.887	227	63
	<i>Sütun %</i>	12,2	10,8	13,6	12,6	12,8	12,1	11,3
Çevrimiçi Sınav	<i>f</i>	3.789	113	1.695	349	2.105	260	59
	<i>Sütun %</i>	13,5	10,3	14,8	13,3	14,2	13,9	10,6
Klasik Yazılı Sınav	<i>f</i>	384	13	136	26	179	31	7
	<i>Sütun %</i>	1,4	1,2	1,2	1	1,2	1,7	1,3
Toplam	<i>f</i>	28.093	1.099	11.460	2.619	14.789	1.875	558
	<i>Sütun %</i>	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 65’e bakıldığında, öğrenme ortamı olarak en çok bölümün ders kitaplarını kullanan öğrencilerin %10,6’sı ödevi, %7’si bitirme tezini, %6,4’ü projeyi, %3,4’ü portfolyo / e-portfolyoyu, %12,7’si stajı, %17,7’si doğru-yanlış testlerini, %7,9’u eşleştirme testlerini, %7,2’si örnek olayı, %12,2’si çevrimiçi kısa sınavı, %13,5’i çevrimiçi sınavı ve %1,4’ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrenme ortamı olarak en çok akademik danışmanlık hizmetlerini kullandığını belirten öğrencilerin %11,3’ü ödevi, %9,2’si bitirme tezini, %7,9’u projeyi, %5,5’i portfolyo / e-portfolyoyu, %14,8’i stajı, %12,6’sı doğru-yanlış testlerini, %8’i eşleştirme testlerini,

%8,5'i örnek olayı, %10,8'i çevrimiçi kısa sınavı, %10,3'ü çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrenme ortamı olarak en çok e-kitap hizmetini kullandığını belirten öğrencilerin %9,9'u ödevi, %6,8'i bitirme tezini, %6,8'i projeyi, %3,3'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %10,2'si stajı, %17,5'i doğru-yanlış testlerini, %8,3'ü eşleştirme testlerini, %7,6'sı örnek olayı, %13,6'sı çevrimiçi kısa sınavı, %14,8'i çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrenme ortamı olarak en çok televizyonu (TRT Okul) kullandığını belirten öğrencilerin %10,7'si ödevi, %7,6'sı bitirme tezini, %7,4'ü projeyi, %3,9'u portfolyo / e-portfolyoyu, %12,8'i stajı, %14,5'i doğru-yanlış testlerini, %8,6'sı eşleştirme testlerini, %7,8'i örnek olayı, %12,6'sı çevrimiçi kısa sınavı, %13,3'ü çevrimiçi sınavı ve %1'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrenme ortamı olarak en çok yardımcı ders kitaplarını kullandığını belirten öğrencilerin %10,4'ü ödevi, %6,7'si bitirme tezini, %6,2'si projeyi, %3,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %12,2'si stajı, %18'i doğru-yanlış testlerini, %7,9'u eşleştirme testlerini, %7,3'ü örnek olayı, %12,8'i çevrimiçi kısa sınavı, %14,2'si çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrenme ortamı olarak en çok dershaneyi kullandığını belirten öğrencilerin %11,8'i ödevi, %7,9'u bitirme tezini, %6,7'si projeyi, %3,3'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %14,2'si stajı, %15,9'u doğru-yanlış testlerini, %6,7'si eşleştirme testlerini, %5,9'u örnek olayı, %12,1'i çevrimiçi kısa sınavı, %13,9'u çevrimiçi sınavı ve %1,7'si klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrenme ortamı olarak en çok özel dersi kullandığını belirten öğrencilerin %13,6'sı ödevi, %8,2'si bitirme tezini, %6,6'sı projeyi, %4,7'si portfolyo / e-portfolyoyu, %13,6'sı stajı, %14,5'i doğru-yanlış testlerini, %7,5'i eşleştirme testlerini, %8,1'i örnek olayı, %11,3'ü çevrimiçi kısa sınavı, %10,6'sı çevrimiçi sınavı ve %1,3'ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

4.3.1.5. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri açısından incelenmesi

Öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerine göre ölçme aracı tercihlerinin dağılımı Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedenlerine Göre Ölçme Aracı Tercihlerinin Dağılımı

Uzaktan eğitimi tercih etme nedeni		Bilgilerinizin ölçülmesinde kullanılması gerektiğini düşündüğünüz diğer ölçme araç ve teknikleri										Toplam	
		Ödev	Bitirme Tezi	Proje	Portfolyo / e-Portfolyo	Staj	Doğru - Yanlış Testleri	Eşleştirme Testleri	Örnek Olay	Çevrimiçi Kısa Sınav	Çevrimiçi Sınav		Klasik Yazılı Sınav
Devam zorunluluğu olmadığı için	f	1.592	1.137	1.054	534	1.692	2.946	1.352	1.195	2.204	2.411	180	16.297
	%	9,8	7	6,5	3,3	10,4	18,1	8,3	7,3	13,5	14,8	1,1	100
Sınavsız geçiş olduğu için	f	648	456	435	232	750	1.274	579	512	898	969	79	6.832
	%	9,5	6,7	6,4	3,4	11	18,6	8,5	7,5	13,1	14,2	1,2	100
Örgün eğitim görececek puanım olmadığı için	f	366	224	204	128	545	431	211	218	331	349	37	3.044
	%	12	7,4	6,7	4,2	17,9	14,2	6,9	7,2	10,9	11,5	1,2	100
Engelli olduğum için	f	35	24	22	17	25	34	17	21	29	29	5	258
	%	13,6	9,3	8,5	6,6	9,7	13,2	6,6	8,1	11,2	11,2	1,9	100
Ailem örgün eğitime izin vermediği için	f	111	72	58	40	182	124	76	71	88	96	9	927
	%	12	7,8	6,3	4,3	19,6	13,4	8,2	7,7	9,5	10,4	1	100
Çalıştığım için	f	1.854	1.237	1.134	548	1.787	3.367	1.439	1.325	2.456	2.720	243	18.110
	%	10,2	6,8	6,3	3	9,9	18,6	7,9	7,3	13,6	15	1,3	100
Daha kolay olduğunu düşündüğüm için	f	211	159	169	86	273	407	210	176	308	317	26	2.342
	%	9	6,8	7,2	3,7	11,7	17,4	9	7,5	13,2	13,5	1,1	100
Üniversite diplomasına sahip olmak için	f	1.232	788	750	380	1.465	2.276	982	872	1.584	1.752	154	12.235
	%	10,1	6,4	6,1	3,1	12	18,6	8	7,1	12,9	14,3	1,3	100
Okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldığım alanda kendimi geliştirmek için	f	1.221	984	917	492	1.587	2.114	1.098	1.015	1.515	1.666	130	12.739
	%	9,6	7,7	7,2	3,9	12,5	16,6	8,6	8	11,9	13,1	1	100
İşimde terfi ve yükselmek için	f	1.064	716	689	323	1.108	2.085	879	802	1.506	1.644	150	10.966
	%	9,7	6,5	6,3	2,9	10,1	19	8	7,3	13,7	15	1,4	100
Geçmişte kaçırdığım, ilgi duyduğum eğitim imkânını yakalamak için	f	987	720	654	338	1.211	1.668	784	769	1.200	1.350	122	9.803
	%	10,1	7,3	6,7	3,4	12,4	17	8	7,8	12,2	13,8	1,2	100
Örgün öğretim görebilecek gelir düzeyine sahip olmadığım için	f	425	265	229	135	576	559	277	289	443	500	52	3.750
	%	11,3	7,1	6,1	3,6	15,4	14,9	7,4	7,7	11,8	13,3	1,4	100
Yedek subay ya da kısa dönem askerlik için (erkek öğrenciler)	f	335	205	200	84	347	586	265	219	415	448	52	3.156
	%	10,6	6,5	6,3	2,7	11	18,6	8,4	6,9	13,1	14,2	1,6	100
Askerliğimi ertelemek için (erkek öğrenciler)	f	193	100	122	46	178	330	165	113	223	232	25	1.727
	%	11,2	5,8	7,1	2,7	10,3	19,1	9,6	6,5	12,9	13,4	1,4	100
Diğer	f	302	198	167	115	445	570	291	274	346	396	34	3.138
	%	9,6	6,3	5,3	3,7	14,2	18,2	9,3	8,7	11	12,6	1,1	100
Toplam	f	10.576	7.285	6.804	3.498	12.171	18.771	8.625	7.871	13.546	14.879	1.298	105.324
	%	10	6,9	6,5	3,3	11,6	17,8	8,2	7,5	12,9	14,1	1,2	100

Tablo 66’da göre, devam zorunluluğu olmadığı için uzaktan eğitimi tercih edenlerin %9,8’i ödevi, %7’si bitirme tezini, %6,5’i projeyi, %3,3’ü portfolyoyu / e-portfolyoyu, %10,4’ü stajı, %18,1’i doğru-yanlış testlerini, %8,3’ü eşleştirme testlerini, %7,3’ü örnek olayı, %13,5’i çevrimiçi kısa sınavı, %14,8’i çevrimiçi sınavı ve %1,1’i de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Sınavsız geçiş olduğu için uzaktan eğitimi tercih edenlerin %9,5'i devi, %6,7'si bitirme tezini, %6,4' projeyi, %3,4' portfolyoyu / e-portfolyoyu, %11'i stajı, %18,6'sı doğru-yanlış testlerini, %8,5'i eşleştirme testlerini, %7,5'i örnek olayı, %13,1'i evrimii kısa sınavı, %14,2'si evrimii sınavı ve %1,2'si de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Örgün eğitim görecek puanı alamadığı için uzaktan eğitimi tercih edenlerin %12'si devi, %7,4' bitirme tezini, %6,7'si projeyi, %4,2'si portfolyoyu / e-portfolyoyu, %17,9'u stajı, %14,2'si doğru-yanlış testlerini, %6,9'u eşleştirme testlerini, %7,2'si örnek olayı, %10,9'u evrimii kısa sınavı, %11,5'i evrimii sınavı ve %1,2'si de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Engelli olduğu için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %13,6'sı devi, %9,3' bitirme tezini, %8,5'i projeyi, %6,6'sı portfolyoyu / e-portfolyoyu, %9,7'si stajı, %13,2'si doğru-yanlış testlerini, %6,6'sı eşleştirme testlerini, %8,1'i örnek olayı, %11,2'si evrimii kısa sınavı, %11,2'si evrimii sınavı ve %1,9'u da klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Ailesi rgn eğitime izin vermediği için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %12'si devi, %7,8'i bitirme tezini, %6,3' projeyi, %4,3' portfolyoyu /e-portfolyoyu, %19,6'sı stajı, %13,4' doğru-yanlış testlerini, %8,2'si eşleştirme testlerini, %7,7'si örnek olayı, %9,5'i evrimii kısa sınavı, %10,4' evrimii sınavı ve %1'i de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Çalıştığı için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %10,2'si devi, %6,8'i bitirme tezini, %6,3' projeyi, %3' portfolyoyu / e-portfolyoyu, %9,9'u stajı, %18,6'sı doğru-yanlış testlerini, %7,9'u eşleştirme testlerini, %7,3' örnek olayı, %13,6'sı evrimii kısa sınavı, %15'i evrimii sınavı ve %1,3' de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Daha kolay olduğunu düşündüğü için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %9'u devi, %6,8'i bitirme tezini, %7,2'si projeyi, %3,7'si portfolyoyu / e-portfolyoyu, %11,7'si stajı, %17,4' doğru-yanlış testlerini, %9'u eşleştirme testlerini, %7,5'i örnek

olayı, %13,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %13,5'i çevrimiçi sınavı ve %1,1'i de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Üniversite diplomasına sahip olmak için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %10,1'i ödevi, %6,4'ü bitirme tezini, %6,1'i projeyi, %3,1'i portfolyoyu /e-portfolyoyu, %12'si stajı, %18,6'sı doğru-yanlış testlerini, %8'i eşleştirme testlerini, %7,1'i örnek olayı, %12,9'u çevrimiçi kısa sınavı, %14,3'ü çevrimiçi sınavı ve %1,3'ü de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldığı alanda kendini geliştirmek için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %9,6'sı ödevi, %7,7'si bitirme tezini, %7,2'si projeyi, %3,9'u portfolyoyu / e-portfolyoyu, %12,5'i stajı, %16,6'sı doğru-yanlış testlerini, %8,6'sı eşleştirme testlerini, %8'i örnek olayı, %11,9'u çevrimiçi kısa sınavı, %13,1'i çevrimiçi sınavı ve %1'i de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

İşinde terfi ve yükselmek için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %9,7'si ödevi, %6,5'i bitirme tezini, %6,3'ü projeyi, %2,9'u portfolyoyu / e-portfolyoyu, %10,1'i stajı, %19'u doğru-yanlış testlerini, %8'i eşleştirme testlerini, %7,3'ü örnek olayı, %13,7'si çevrimiçi kısa sınavı, %15'i çevrimiçi sınavı ve %1,4'ü de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Geçmişte kaçırdığı, ilgi duyduğu eğitim imkânını yakalamak için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %10,1'i ödevi, %7,3'ü bitirme tezini, %6,7'si projeyi, %3,4'ü portfolyoyu / e-portfolyoyu, %12,4'ü stajı, %17'si doğru-yanlış testlerini, %8'i eşleştirme testlerini, %7,8'i örnek olayı, %12,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %13,8'i çevrimiçi sınavı ve %1,2'si de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Örgün eğitim görebilecek gelir düzeyine sahip olmadığı için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %11,3'ü ödevi, %7,1'i bitirme tezini, %6,1'i projeyi, %3,6'sı portfolyoyu / e-portfolyoyu, %15,4'ü stajı, %14,9'u doğru-yanlış testlerini, %7,4'ü eşleştirme testlerini, %7,7'si örnek olayı, %11,8'i çevrimiçi kısa sınavı, %13,3'ü çevrimiçi sınavı ve %1,4'ü de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Yedek subay ya da kısa dönem askerlik için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %10,6'sı ödevi, %6,5'i bitirme tezini, %6,3'ü projeyi, %2,7'si portfolyoyu/e-portfolyoyu, %11'i stajı, %18,6'sı doğru-yanlış testlerini, %8,4'ü eşleştirme testlerini, %6,9'u örnek olayı, %13,1'i çevrimiçi kısa sınavı, %14,2'si çevrimiçi sınavı ve %1,6'sı da klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Askerliği ertelemek için uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtenlerin %11,2'si ödevi, %5,8'i bitirme tezini, %7,1'i projeyi, %2,7'si portfolyoyu / e-portfolyoyu, %10,3'ü stajı, %19,1'i doğru-yanlış testlerini, %9,6'sı eşleştirme testlerini, %6,5'i örnek olayı, %12,9'u çevrimiçi kısa sınavı, %13,4'ü çevrimiçi sınavı ve %1,4'ü da klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Uzaktan eğitimi tercih etme nedeni sayılanlar arasında yer almayıp “Diğer” seçeneğini işaretleyenlerin %9,6'sı ödevi, %6,3'ü bitirme tezini, %5,3'ü projeyi, %3,7'si portfolyoyu / e-portfolyoyu, %14,2'si stajı, %18,2'si doğru-yanlış testlerini, %9,3'ü eşleştirme testlerini, %8,7'si örnek olayı, %11'i çevrimiçi kısa sınavı, %12,6'sı çevrimiçi sınavı ve %1,1'i de klasik yazılı sınavı seçmiştir.

4.3.1.6. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin kayıtlı oldukları fakülteler açısından incelenmesi

Öğrencilerin ölçme araçları tercihlerinin kayıtlı oldukları fakülterlere göre dağılımı Tablo 67’de verilmiştir.

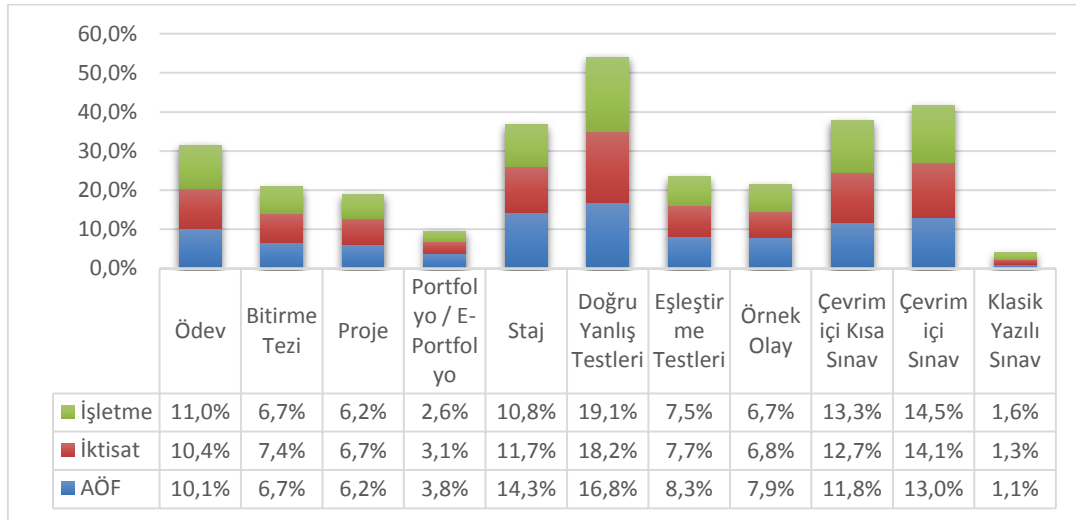
Tablo 67. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakülterlere Göre Dağılımı

Ölçme Aracı / Tekniği		Kayıtlı olunan fakülte			Toplam
		Açıköğretim Fakültesi	İktisat Fakültesi	İşletme Fakültesi	
Ödev	<i>f</i>	1.537	941	1.124	3.602
	<i>Satır %</i>	42,7	26,1	31,2	100
Bitirme Tezi	<i>f</i>	1.022	669	681	2.372
	<i>Satır %</i>	43,1	28,2	28,7	100
Proje	<i>f</i>	932	605	632	2169
	<i>Satır %</i>	43	27,9	29,1	100
Portfolyo / e-Portfolyo	<i>f</i>	580	284	265	1129
	<i>Satır %</i>	51,3	25,2	23,5	100
Staj	<i>f</i>	2.167	1.058	1.097	4.322
	<i>Satır %</i>	50,1	24,5	25,4	100
Doğru-Yanlış Testleri	<i>f</i>	2.539	1.650	1.948	6.137
	<i>Satır %</i>	41,4	26,9	31,7	100
Eşleştirme Testleri	<i>f</i>	1.252	703	769	2.724
	<i>Satır %</i>	46	25,8	28,2	100
Örnek Olay	<i>f</i>	1.192	616	685	2.493
	<i>Satır %</i>	47,8	24,7	27,5	100
Çevrimiçi Kısa Sınav	<i>f</i>	1.786	1.154	1.354	4.294
	<i>Satır %</i>	41,6	26,9	31,5	100
Çevrimiçi Sınav	<i>f</i>	1.970	1.276	1.484	4.730
	<i>Satır %</i>	41,6	27	31,4	68,6
Klasik Yazılı Sınav	<i>f</i>	168	120	163	451
	<i>Satır %</i>	37,3	26,6	36,1	100

Tablo 67’ye göre, ödevi tercih eden öğrencilerin %42,7’si Açıköğretim Fakültesi’ne, %26,1’i İktisat Fakültesi’ne ve %31,2’si İşletme Fakültesi’ne kayıtlıdır. Bitirme tezini seçen öğrencilerin %43,1’i Açıköğretim Fakültesi’nde, %28,2’si İktisat Fakültesi’nde ve %28,7’si İşletme Fakültesi’nde öğrenim görmektedir. Ölçme aracı olarak projeyi tercih eden öğrencilerin %43’ü Açıköğretim Fakültesi’ne, %27,9’u İktisat Fakültesi’ne ve %29,1’i İşletme Fakültesi’ne kayıtlıdır. Portfolyo / e-portfolyoyu seçen öğrencilerin %51,3’ü Açıköğretim Fakültesi’ne, %25,2’si İktisat Fakültesi’ne ve %23,5’i de İşletme Fakültesi’ne kayıtlıdır. Stajı tercih eden öğrencilerin %50,1’i Açıköğretim Fakültesi’ne,

%24,5'i İktisat Fakültesi'ne ve %25,4'ü İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Doğru-yanlış testlerini seçen öğrencilerin %41,4'ü Açıköğretim Fakültesi'ne, %26,9'u İktisat Fakültesi'ne ve %31,7'si İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Eşleştirme testlerini tercih eden öğrencilerin %46'sı Açıköğretim Fakültesi'nde, %25,8'i İktisat Fakültesi'nde ve %28,2'si İşletme Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Örnek olayı seçen öğrencilerin %47,8'i Açıköğretim Fakültesi'ne, %24,7'si İktisat Fakültesi'ne, %27,5'i İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Çevrimiçi kısa sınavı tercih eden öğrencilerin %41,6'sı Açıköğretim Fakültesi'ne, %26,9'u İktisat Fakültesi'ne ve %31,5'i İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Çevrimiçi sınavı seçen öğrencilerin %41,6'sı Açıköğretim Fakültesi'ne, %27'si İktisat Fakültesi'ne ve %31,4'ü İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Klasik yazılı sınavı seçen öğrencilerin %37,3'ü Açıköğretim Fakültesi'ne, %26,6'sı İktisat Fakültesi'ne ve %36,1'i İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır.

Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakültelere göre ölçme aracı tercihlerinin dağılımı da Grafik 7'de verilmiştir.



Grafik 7. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Grafik 7'deki veriler incelendiğinde, İşletme Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin %11'i ödevi, %6,7'si bitirme tezini, %6,2'si projeyi, %2,6'sı portfolyo / e-portfolyoyu, %10,8'i stajı, %19,1'i doğru-yanlış testlerini, %7,5'i eşleştirme testlerini, %6,7'si örnek olayı, %13,3'ü çevrimiçi kısa sınavı, %14,5'i çevrimiçi sınavı ve %1,6'sı klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

İktisat Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin %10,4'ü ödevi, %7,4'ü bitirme tezini, %6,7'si projeyi, %3,1'i portfolyo / e-portfolyoyu, %11,7'si stajı, %18,2'si doğru-yanlış testlerini, %7,7'si eşleştirme testlerini, %6,8'i örnek olayı, %12,7'si çevrimiçi kısa sınavı, %14,1'i çevrimiçi sınavı ve %1,3'ü klasik yazılı sınavı seçmiştir.

Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin %10,1'i ödevi, %6,7'si bitirme tezini, %6,2'si projeyi, %3,8'i portfolyo / e-portfolyoyu, %14,3'ü stajı, %16,8'i doğru-yanlış testlerini, %8,3'ü eşleştirme testlerini, %7,9'u örnek olayı, %11,8'i çevrimiçi kısa sınavı, %13'ü çevrimiçi sınavı ve %1,1'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakültelere göre ölçme aracı tercihleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak için çoklu uyum analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68. Öğrencilerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Değişimini Gösteren Çoklu Uyum Analizi Tablosu

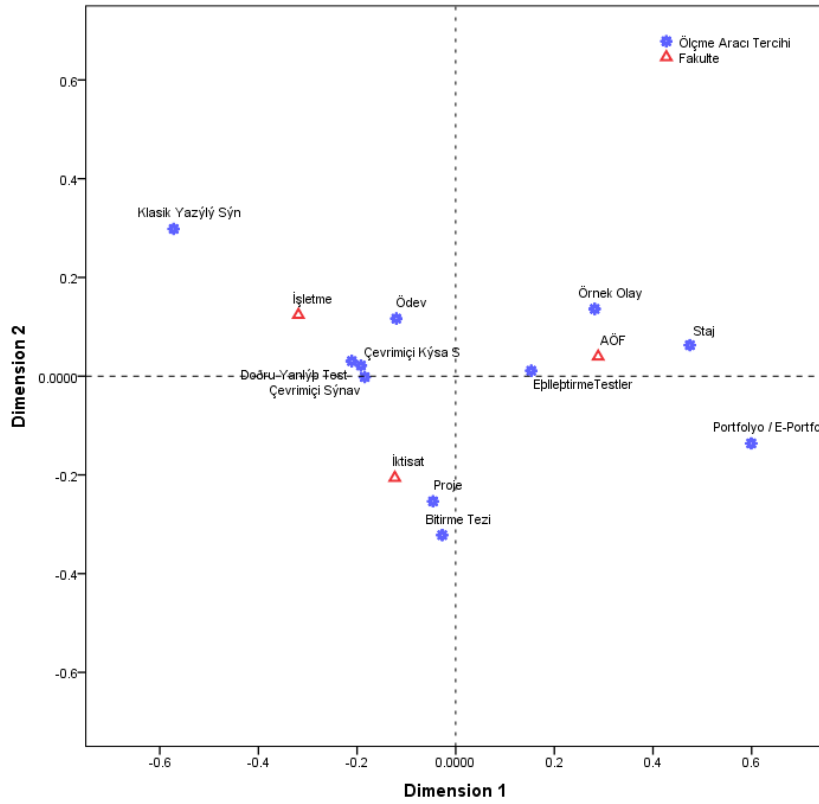
Summary								
Dimension	Singular Value	Inertia	Chi Square	Sig.	Proportion of Inertia		Confidence Singular Value	
					Accounted for	Cumulative	Standard Deviation	Correlation 2
1	.071	.005			.949	.949	.002	.010
2	.016	.000			.051	1.000	.002	
Toplam		.005	910.909	.000 ^a	1.000	1.000		

Çoklu uyum analizinde anlamlılık sınamasında ki-kare değerine göre, iki boyutun ortaya çıktığı ve tercihler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($P=.000<.01$). Bu farkın hangi fakülteye kayıtlı öğrencilerin tercihlerinden kaynaklandığı Tablo 69'da görülmektedir.

Tablo 69. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Fakülteler-Ölçme Aracı Tercihleri Çoklu Uyum Analizi Tablosu

Overview Row Points ^a									
Fakülte	Mass	Score in		Inertia	Contribution				
		1	2		Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
					1	2	1	2	Total
Açıköğretim	.440	.289	.040	.003	.518	.042	.996	.004	1.000
İktisat	.264	-.123	-.206	.000	.057	.680	.607	.393	1.000
İşletme	.296	-.319	.124	.002	.425	.278	.966	.034	1.000
Toplam	1.000			.005	1.000	1.000			

Tablo 69’da, Açıköğretim ve İşletme Fakültelerinin 1. Boyutta, İktisat Fakültesi’nin ise 2. Boyutta yer aldığı görülmektedir. Açıköğretim Fakültesi 1. boyutta fakülte-ölçme aracı arasındaki anlamlı ilişkinin 0,518’ini açıklarken, İşletme Fakültesi aynı boyutta 0,425’ini açıklamaktadır. İktisat Fakültesi 2. boyutta söz konusu ilişkinin 0,680’ini açıklamaktadır. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin fakülteye göre dağılımı aşağıdaki çoklu uyum analizi grafiğinde daha net olarak görülmektedir.



Grafik 8. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Fakülteye Göre Ölçme Aracı Tercihlerini Gösteren Çoklu Uyum Analizi Grafiği

Elde edilen çoklu uyum analizi grafiğine göre, Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun stajı, örnek olayı ve eşleştirme testlerini ve bazılarının da portfolyo/e-portfolyoyu tercih ettiği görülmüştür. İşletme Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin çoğunluğu, doğru yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı, çevrimiçi kısa sınavı ve ödevi tercih ederken 2. boyutta yer alan İktisat Fakültesi öğrencileri ise; proje, çevrimiçi sınav ve bitirme tezini tercih etmişlerdir. Klasik yazılı sınavlar her üç fakülteye kayıtlı öğrenciler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı olduğu için boyutlarda diğer ölçme araçlarından farklı bir yerde konumlanmıştır.

4.3.1.7. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesi

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre ölçme aracı tercihleri tablosu Ek 5' te verilmiştir. Aşağıda, anketi yanıtlayan öğrenci sayısının 100'ün üstünde olduğu bölümlerdeki dağılım verilmiştir.

Adalet Bölümü öğrencilerinin %9,2'si ödevi, %6,4'ü bitirme tezini, %5,9'u projeyi, %3,5'i portfolyo / e-portfolyoyu, %13,2'si stajı, %17,2'si doğru-yanlış testlerini, %9,5'i eşleştirme testlerini, %10'u örnek olayı, %11,5'i çevrimiçi kısa sınavı, %12,9'u çevrimiçi sınavı ve %0,8'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler Bölümü öğrencilerinin %9,8'i ödevi, %7,4'ü bitirme tezini, %7,9'u projeyi, %3,5'i portfolyo / e-portfolyoyu, %11,1'i stajı, %17,8'i doğru-yanlış testlerini, %6,9'u eşleştirme testlerini, %7,7'si örnek olayı, %13,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %13,7'si çevrimiçi sınavı ve %1'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Dış Ticaret Bölümü öğrencilerinin %8,9'u ödevi, %6'sı bitirme tezini, %7'si projeyi, %4,6'sı portfolyo / e-portfolyoyu, %14,9'u stajı, %16,3'ü doğru-yanlış testlerini, %8,1'i eşleştirme testlerini, %9,2'si örnek olayı, %11,4'ü çevrimiçi kısa sınavı, %13,3'ü çevrimiçi sınavı ve %0,3'ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Felsefe Bölümü öğrencilerinin %10,4'ü ödevi, %9,4'ü bitirme tezini, %7,1'i projeyi, %4,8'i portfolyo / e-portfolyoyu, %10,4'ü stajı, %13,6'sı doğru-yanlış testlerini, %9,7'si eşleştirme testlerini, %8,1'i örnek olayı, %11,5'i çevrimiçi kısa sınavı, %13,4'ü çevrimiçi sınavı ve %1,6'sı klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü öğrencilerinin %11'i ödevi, %5,3'ü bitirme tezini, %5,2'si projeyi, %2,7'si portfolyo / e-portfolyoyu, %8,8'i stajı, %21,1'i doğru-yanlış testlerini, %6,8'i eşleştirme testlerini, %8,3'ü örnek olayı, %14,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %14,8'i çevrimiçi sınavı ve %1,9'u klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

İktisat Bölümü öğrencilerinin %11,3'ü ödevi, %7,4'ü bitirme tezini, %6,8'i projeyi, %3,1'i portfolyo / e-portfolyoyu, %11,1'i stajı, %18,7'si doğru-yanlış testlerini, %7,5'i eşleştirme testlerini, %6,3'ü örnek olayı, %12,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %14,1'i çevrimiçi sınavı ve %1,5'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

İlahiyat Bölümü öğrencilerinin %11'i ödevi, %6,8'i bitirme tezini, %5,1'i projeyi, %2,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %14'ü stajı, %15,6'sı doğru-yanlış testlerini, %9,4'ü eşleştirme testlerini, %7,1'i örnek olayı, %13,5'i çevrimiçi kısa sınavı, %13,9'u çevrimiçi sınavı ve %1,5'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

İşletme Bölümü öğrencilerinin %11'i ödevi, %6,7'si bitirme tezini, %6,2'si projeyi, %2,6'sı portfolyo / e-portfolyoyu, %10,7'si stajı, %19,1'i doğru-yanlış testlerini, %7,6'sı eşleştirme testlerini, %6,7'si örnek olayı, %13,3'ü çevrimiçi kısa sınavı, %14,6'sı çevrimiçi sınavı ve %1,6'sı klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

İşletme Yönetimi Bölümü öğrencilerinin %11,6'sı ödevi, %6,4'ü bitirme tezini, %5,9'u projeyi, %2,6'sı portfolyo / e-portfolyoyu, %11,9'u stajı, %18,3'ü doğru-yanlış testlerini, %8,6'sı eşleştirme testlerini, %7,7'si örnek olayı, %11,9'u çevrimiçi kısa sınavı, %13,6'sı çevrimiçi sınavı ve %1,6'sı klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Kamu Yönetimi Bölümü öğrencilerinin %10,4'ü ödevi, %6,4'ü bitirme tezini, %5,9'u projeyi, %2,9'u portfolyo / e-portfolyoyu, %11,4'ü stajı, %19,1'i doğru-yanlış testlerini, %8'i eşleştirme testlerini, %6,5'i örnek olayı, %13,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %14,7'si çevrimiçi sınavı ve %1,5'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Konaklama İşletmeciliği Bölümü öğrencilerinin %11,3'ü ödevi, %5,8'i bitirme tezini, %6,2'si projeyi, %3,1'i portfolyo / e-portfolyoyu, %13,2'si stajı, %18,7'si doğru-yanlış testlerini, %7'si eşleştirme testlerini, %6,2'si örnek olayı, %13,2'si çevrimiçi kısa sınavı, %13,6'sı çevrimiçi sınavı ve %1,6'sı klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Laborant ve Veteriner Sağlık Bölümü öğrencilerinin %10,3'ü ödevi, %6,3'ü bitirme tezini, %7,1'i projeyi, %4'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %21,2'si stajı, %16,7'si doğru-yanlış testlerini, %9,3'ü eşleştirme testlerini, %6,6'sı örnek olayı, %7,7'si çevrimiçi kısa sınavı, %10,1'i çevrimiçi sınavı ve %0,8'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Maliye Bölümü öğrencilerinin %10,4'ü ödevi, %8,8'i bitirme tezini, %7,7'si projeyi, %2,5'i portfolyo / e-portfolyoyu, %16,6'sı stajı, %15,7'si doğru-yanlış testlerini, %7,3'ü eşleştirme testlerini, %6,6'sı örnek olayı, %12'si çevrimiçi kısa sınavı, %11'i çevrimiçi sınavı ve %1,3'ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Bölümü öğrencilerinin %13'ü ödevi, %6,1'i bitirme tezini, %5,2'si projeyi, %3,5'i portfolyo / e-portfolyoyu, %14,1'i stajı, %16,7'si doğru-yanlış testlerini, %5,8'i eşleştirme testlerini, %7,2'si örnek olayı, %14,4'ü çevrimiçi kısa sınavı, %13'ü çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin %6,9'u ödevi, %4,6'sı bitirme tezini, %5'i projeyi, %15,4'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %25,4'ü stajı, %11,3'ü doğru-yanlış testlerini, %7,4'ü eşleştirme testlerini, %7,2'si örnek olayı, %6,5'i çevrimiçi kısa sınavı, %8,9'u çevrimiçi sınavı ve %1,5'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Sağlık Kurumları İşletmeciliği Bölümü öğrencilerinin %7,1'i ödevi, %5,2'si bitirme tezini, %5,9'u projeyi, %3'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %14,1'i stajı, %20,3'ü doğru-yanlış testlerini, %7,3'ü eşleştirme testlerini, %6,8'i örnek olayı, %14,1'i çevrimiçi kısa sınavı, %15'i çevrimiçi sınavı ve %1,2'si klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Sosyal Hizmetler Bölümü öğrencilerinin %9,9'u ödevi, %4,5'i bitirme tezini, %5,6'sı projeyi, %2,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %25,6'sı stajı, %17,5'i doğru-yanlış

testlerini, %6,3'ü eşleştirme testlerini, %7,5'i örnek olayı, %10'u çevrimiçi kısa sınavı, %10'u çevrimiçi sınavı ve %0,8'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Sosyoloji Bölümü öğrencilerinin %9,5'i ödevi, %8,8'i bitirme tezini, %6,9'u projeyi, %4,3'ü portfolyo / e-portfolyoyu, %12,9'u stajı, %15,7'si doğru-yanlış testlerini, %8,7'si eşleştirme testlerini, %9,5'i örnek olayı, %10,3'ü çevrimiçi kısa sınavı, %12,9'u çevrimiçi sınavı ve %0,6'sı klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Tarih Bölümü öğrencilerinin % 10,8'i ödevi, %10,8'i bitirme tezini, %7,3'ü projeyi, %2,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %9,8'i stajı, %17,4'ü doğru-yanlış testlerini, %10,1'i eşleştirme testlerini, %5,7'si örnek olayı, %11,1'i çevrimiçi kısa sınavı, %13,9'u çevrimiçi sınavı ve %0,9'u klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin % 11,1'i ödevi, %9,4'ü bitirme tezini, %7,1'i projeyi, %3,5'i portfolyo / e-portfolyoyu, %17,7'si stajı, %15,5'i doğru-yanlış testlerini, %7,4'ü eşleştirme testlerini, %5,2'si örnek olayı, %10,5'i çevrimiçi kısa sınavı, %11,3'ü çevrimiçi sınavı ve %1,3'ü klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerinin % 9,1'i ödevi, %8,7'si bitirme tezini, %7,1'i projeyi, %3,8'i portfolyo / e-portfolyoyu, %10,7'si stajı, %16,9'u doğru-yanlış testlerini, %8,2'si eşleştirme testlerini, %7,9'u örnek olayı, %12,5'i çevrimiçi kısa sınavı, %14,3'ü çevrimiçi sınavı ve %0,8'i klasik yazılı sınavı tercih etmiştir.

Diğer değişkenlere göre incelendiğinde ortaya çıktığı gibi, öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre ölçme aracı tercihlerinde de bazı ölçme araçları ön plana çıkmaktadır. Bunlar; doğru-yanlış testleri, çevrimiçi kısa sınav, çevrimiçi sınav ve stajdır. Felsefe, Sosyoloji, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ölçme aracı olarak bitirme tezini diğer bölüm öğrencilerine göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Bölüm bazında en çok tercih edilen üç ölçme aracı/tekniki sırasıyla Tablo 70'te verilmiştir.

Tablo 70. Öğrencilerin Bölümlere Göre En Çok Tercih Ettikleri Üç Ölçme Aracı/Tekniği

Bölüm	En çok tercih edilen üç ölçme aracı/tekniki
Adalet	Doğru-yanlış testleri, staj, çevrimiçi sınav
Dış Ticaret	
İlahiyat	
Sosyoloji	
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	Doğru-yanlış testleri, çevrimiçi kısa sınav, staj
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler	Doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav, çevrimiçi kısa sınav
Felsefe	
Halkla İlişkiler	
İktisat	
İşletme	
Tarih	
Uluslararası İlişkiler	
Kamu Yönetimi	
İşletme Yönetimi	Doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav, çevrimiçi kısa sınav ve staj
Konaklama İşletmeciliği	
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	
Laborant ve Veteriner Sağlık	Staj, doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav
Türk Dili ve Edebiyatı	
Maliye	Staj, doğru yanlış testleri, çevrimiçi kısa sınav
Sosyal Hizmetler	Staj, doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav
Okulöncesi Öğretmenliği	Staj, portfolyo, doğru-yanlış testleri

Tablo 70 incelendiğinde, doğru-yanlış testlerinden sonra en çok öncelik verilen ölçme aracı/tekniki staj olmuştur. Staj; Laborant ve Veteriner Sağlık, Türk Dili ve Edebiyatı, Maliye, Sosyal Hizmetler ve Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenciler tarafından ilk sırada tercih edilmiştir. Bu durum, başta bu bölümlerdeki öğrenciler olmak üzere diğer bölüm öğrencilerinin de derslerde uygulamaya olan ihtiyacı göstermektedir.

Öğrencilerin, doğru-yanlış testlerinden sonra çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınavı öncelikli tercih etmeleri, internet erişimi olanların tercihlerinin de detaylı incelenmesini gerektirmiştir. Bu gerekçeyle öğrencilerin ölçme aracı tercihleri İnternet erişimine sahip olma durumlarına göre de incelenmiştir.

4.3.1.8. Öğrencilerin ölçme aracı tercihlerinin internete erişim durumları açısından incelenmesi

Öğrencilerin İnternete erişim durumlarına göre ölçme aracı tercihlerinin dağılımı Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Öğrencilerin İnternete Erişim Durumlarına Göre Ölçme Aracı Tercihleri

Ölçme Aracı		İnternet erişimine sahip misiniz?	
		Evet	Hayır
Ödev	<i>f</i>	26.504	2.312
	<i>Sütun %</i>	10	11,8
Bitirme Tezi	<i>f</i>	17.496	1.480
	<i>Sütun %</i>	6,8	7,5
Proje	<i>f</i>	16.144	1.208
	<i>Sütun %</i>	6,3	6,2
Portfolyo / e-Portfolyo	<i>f</i>	8.272	760
	<i>Sütun %</i>	3,2	3,9
Staj	<i>f</i>	31.552	3.024
	<i>Sütun %</i>	12,3	15,4
Doğru - Yanlış Testleri	<i>f</i>	45.840	3.256
	<i>Sütun %</i>	17,9	16,6
Eşleştirme Testleri	<i>f</i>	20.248	1.544
	<i>Sütun %</i>	7,9	7,9
Örnek Olay	<i>f</i>	18.344	1.600
	<i>Sütun %</i>	7,2	8,1
Çevrimiçi Kısa Sınav	<i>f</i>	32.280	2.072
	<i>Sütun %</i>	12,6	10,6
Çevrimiçi Sınav	<i>f</i>	35.768	2.072
	<i>Sütun %</i>	14	10,6
Klasik Yazılı Sınav	<i>f</i>	3.304	304
	<i>Sütun %</i>	1,3	1,5
Toplam	<i>f</i>	255.752	19.632
	<i>Sütun %</i>	100	100

Tablo 71'e göre, İnternet erişimine sahip olduğunu belirten öğrencilerin %10'u ödevi, %6,8'i bitirme tezini, %6,3'ü projeyi, %3,2'si portfolyo / e-portfolyoyu, %12,3'ü stajı, %17,9'u doğru-yanlış testlerini, %7,9'u eşleştirme testlerini, %7,2'si örnek olayı, %12,6'sı çevrimiçi kısa sınavı, %14'ü çevrimiçi sınavı ve %1,3'ü klasik yazılı sınavı seçmiştir.

İnternet erişimine sahip olmadığını belirten öğrencilerin %11,8'i ödevi, %7,5'i bitirme tezini, %6,2'si projeyi, %3,9'u portfolyo / e-portfolyoyu, %15,4'ü stajı, %16,6'sı doğru-yanlış testlerini, %7,9'u eşleştirme testlerini, %8,1'i örnek olayı, %10,6'sı çevrimiçi kısa sınavı, %10,6'sı çevrimiçi sınavı ve %1,5'i klasik yazılı sınavı seçmiştir.

İnternet erişimine sahip öğrencilerin en çok tercih ettikleri ölçme araçları sırasıyla; doğru yanlış testleri (%17,9), çevrimiçi sınav (%14) ve çevrimiçi kısa sınav (%12,6)'dır. İnternet erişimine sahip olmayan öğrencilerin en çok tercih ettikleri ölçme araçları ise sırasıyla; doğru-yanlış testleri (%16,6), staj (%15,4) ve ödev (%11,8)'dir. İnternet erişimine sahip olmayan öğrencilerin, beklendiği gibi, çevrimiçi kısa sınavı ve çevrimiçi sınavı İnternet erişimine sahip olanlar kadar tercih etmedikleri görülmüştür.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Alanyazında vurgulandığı üzere 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim alanındaki düşüncelerin ve araştırmaların çekim merkezi, öğrencilerin etkinlikleri ve işlevlerinden öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri ve etkinliklerine doğru değişmeye başlamıştır. Öğrenmenin yaşantılara bağlı olarak gerçekleşen bireysel bir süreç olduğu ve nasıl öğrenileceğini öğrenmenin daha önemli olduğunun anlaşılmasıyla öğretim/öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinin merkezinde öğrencilerin yer alması gerektiği bilinci oluşmuştur. Bu bilinç, öğrenci merkezli yaklaşımı/pedagojiyi ortaya çıkarmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımda, öğrencilerin neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğu, tercihlerinin ne olduğu ve onlar için neyin daha anlamlı olduğu önemlidir. Bu yaklaşımda öğrenci; bilginin pasif alıcısı durumundan onu yapılandıran ve yeniden üreten konuma yükselmiş, gelişiminin ve yeterliklerinin nasıl değerlendirileceği konusunda söz sahibi olmuştur. Doğası gereği açık ve uzaktan eğitimde öğrenme etkinliklerinin merkezinde öğrenciler yer almaktadır. Diğer mega üniversitelerdeki uygulamalar da göz önünde bulundurularak Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci merkezli bir yaklaşımla daha etkin ve geçerli biçimde nasıl değerlendirilebileceğinin araştırılması bu tezin konusunu oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda araştırma soruları çerçevesinde verilmiştir.

5.1.1. Mega üniversitelerde öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ilişkin sonuçlar

Mega üniversitelerde kullanılan ölçme araçları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin en fazla olduğu üniversiteler OUUK ve STOU'dur; söz konusu üniversitelerde ankette yer verilen 36 ölçme aracından 29'u kullanılmaktadır. Bu iki kurumu 19 ölçme aracıyla UT, 16 ölçme aracıyla AIOU izlemiştir. Öğrencileri değerlendirmede en az ölçme aracı

kullanan mega üniversiteler 6 ölçme aracıyla AU ve 4 ölçme aracıyla KNOU ve UNED olmuştur.

Mega üniversitelerde en sık kullanılan ölçme araçları sırasıyla; çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular ve ödevlerdir. Bu araçların seçimini etkileyen en önemli faktör, öğrenci sayısı olarak belirlenmiştir. Diğer faktörler; öğretici/değerlendirici sayısı, maliyet, zaman, teknolojik altyapı, pedagojik konular ve organizasyon yapısıdır. Çoktan seçmeli testlerin en yoğun kullanıldığı kurumlar AU, STOU ve UT olurken, en az kullanıldığı kurum OUUK'dır. Ödev ve kendi kendini değerlendirme en çok STOU ve OUUK'da kullanılmaktadır. AIOU'nun ankete yanıt veren üniversiteler arasında en yüksek öğrenci sayısına sahip olmasına rağmen, öğrencileri değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin hiç kullanılmıyor olması dikkat çekicidir.

Mega üniversitelerde yarı zamanlı görev yapan öğretim elemanı sayısı oldukça yüksektir. Bu durum; öğrencileri değerlendirmede ödev, proje, portfolyo gibi araçların sistemde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Üniversitelerde yarı zamanlı çalışan bu kişiler genellikle ödevlerin okunması ve öğrencilere geribildirim verilmesi konusunda destek vermektedir.

Araştırmayla ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri, mega üniversitelerin bazılarında öğrencilerdeki gelişimi daha sık aralıklarla ölçme ve değerlendirmeye yönelik sürekli değerlendirme faaliyetlerinin ağırlığının ders sonu değerlendirme faaliyetlerinin ağırlığına eşit olmasıdır. Başka bir deyişle, bu üniversitelerde süreç odaklı değerlendirmenin gerçekleştirilmesidir. Bu sayede, öğrencilere daha fazla geribildirim verilerek onların öğrenme sürecinde daha aktif rol almaları sağlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin sisteme aidiyetini de artırmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, mega üniversitelerde çevrimiçi değerlendirme uygulamalarının düşük düzeyde olduğudur. Bu sonuç söz konusu üniversitelerde öğrencileri değerlendirmede çevrimiçi teknolojilerin henüz yeterince kullanılmadığını göstermektedir.

Değerlendirme yöntemi açısından incelendiğinde, mega üniversitelerin bazılarında sadece mutlak değerlendirme, bazılarında hem mutlak hem de bağıl değerlendirme yönteminin kullanıldığı gözlenmektedir. Diğer kurumlardan farklı olarak Anadolu Üniversitesi'nde sadece bağıl değerlendirme yöntemi uygulanmaktadır.

Sonuç olarak, Anadolu Üniversitesi, Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencileri değerlendirmede en az ölçme aracının kullanıldığı mega üniversitelerden biridir. Öğrenci sayısı, farklı ölçme araçlarının kullanımını engelleyebilecek önemli bir etken olsa da bazı mega üniversitelerde çoktan seçmeli testler dışında diğer ölçme araçlarının da kullanıldığı görülmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin önemli bir kısmı sistemde biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliği kapsamında yer verilen “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla kendi kendilerini değerlendirebilmekte ve bu sorularla öğrenme eksiklerini tespit edebilmektedir. Bununla birlikte, bu bölümde yer verilen soru sayısının yeterli olmadığı ve yeterince sınavlara hazırlayıcı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Kendimizi Sınayalım” sorularına verilen geribildirimler yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, bazı durumlarda ayrıntılı geribildirime ihtiyaç duymaktadır. Geribildirimlerin daha öğretici ve açıklayıcı kısa bilgiler içermesi gerekmektedir.

Öğrencilerin biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet açısından farklılık göstermiştir. Buna göre, erkek öğrenciler bu bölümde yer verilen soruları kadın öğrencilere göre sayıca daha yeterli ve sınavlara hazırlayıcı nitelikte bulmuştur. Verilen geribildirimler açısından da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Yaş grupları açısından bakıldığında 32 yaş ve üstü öğrencilerin “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla kendilerini diğer gruplara göre daha iyi değerlendirdikleri sonucu ortaya

çıkıştır. Bu bölüm sorularıyla kendilerini değerlendirebildiklerine en az inananlar ise 26-28 yaş grubundaki öğrenciler olmuştur. “Kendimizi Sınayalım” sorularını sayıca en fazla yeterli bulanlar 32 yaş ve üstü öğrenciler, en az yeterli bulanlar 29-31 yaş grubunda yer alan öğrenciler olmuştur. Bu bölümde yer verilen soruların sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğuna en fazla katılanlar 32 yaş ve üstü öğrenciler, en az katılanlar ise 26-28 yaş grubundaki öğrencilerdir. “Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı”nda verilen geribildirimleri yine 32 yaş ve üstü öğrenciler daha yeterli bulurken, 26-28 yaş grubundaki öğrenciler en az yeterli bulan grubu oluşturmıştır. Biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirmeye ilgili tüm ifadeler 32 yaş ve üstü öğrencilerin tamamen katılma eğilimi gösterdiği, 26-31 yaş grubundaki öğrencilerin ise genelde bu ifadeler katılmama eğilimi gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Bir işte çalışan öğrenciler, çalışmayanlara göre “Kendimizi Sınayalım” sorularını sayıca daha yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu durum, bir işte çalışmayan öğrencilerin ders çalışmaya diğerlerine göre daha fazla zaman ayırmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmına göre, sınav soruları öğrenme amaçlarıyla yeterince ilgili değildir. Bu sonuç, soruların hazırlanırken mutlaka ünitenin amaçlarıyla ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre sınavlarda sorulan soru sayısı yeterli olsa da görüşme yapılan öğrencilerden bazılarının vurguladığı üzere bazı durumlarda bu soru sayısı sınav kapsamının yeterince örneklenemeyeceği, dolayısıyla kapsam geçerliğinin sağlanamayacağı yönünde tereddüt söz konusudur.

Araştırma sonunda; sınavlarda soruların cevaplanması için verilen sürenin yeterli olduğu ancak, öğrencilerin bir oturumda 4 dersten sınava girmelerinin onları olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Sınavlarda sorulan sorular “zor” ve “orta” zorluk düzeyindedir. Bu sonuçta dönemlik sisteme geçişle birlikte kitapların yeniden basılmasıyla, dershanelerin henüz yardımcı kitap ve soru bankası çalışması yapamamış olmalarının, dolayısıyla öğrencilerin yeni

içeriklere ait sorularla ilk kez karşılaşmasının önemli rol oynadığı söylenebilir. Görüşme yapılan öğrenciler soruların zorluk düzeyinden memnundur. Onlara göre bu haliyle sorular, sistemli ve düzenli çalışanlar ile sınava kısa süre kala, sınav odaklı çalışanları birbirinden ayırmaktadır.

Sınavlarda sorulan soruların dilini anlaşılır bulan öğrencilerin oranı düşüktür. Bu sonuç, soruların dilinin yeterince anlaşılır olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü sınavlarda; cevabı kitapta doğrudan yer almayan, yorum gerektiren soruların da sorulması gerektiğini inanmaktadır. Bu yönde yapılacak bir çalışma mevcut sistemde kısa vadede ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin niteliğini artırmanın en pratik yolu olarak değerlendirilebilir.

Sınavlarda aynı soruların kullanılması konusunda ankete katılan öğrenciler ile görüşme yapılan bazı öğrencilerin görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğrencilerin önemli bir kısmı sınavlarda daha önce çıkmış soruların kullanılabileceğini düşünürken; görüşme yapılan öğrencilerden bazıları daha fazla çalışmaya sevk etmesi, eğitimin kalitesini artırması gibi yararları bakımından sınavlarda farklı soruların kullanılmasının isabetli olacağına inanmaktadır. Sınavlarda farklı soruların kullanılması; üniteleri zamana yayarak planlı bir şekilde çalışan, e-derslere katılan, TV programlarını izleyen, akademik danışmanlık hizmetlerinden yararlanan, deneme sınavlarına katılan, kısacası kendilerine sunulan her türlü hizmetten yararlanarak öğrenme çabası içinde olan öğrenciler ile sınavlara sadece daha önce çıkmış soruları çözerek çalışanları birbirinden ayırt etme, dolayısıyla daha adil bir ölçme ve değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı bilgilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerle birlikte başka ölçme araçlarının da kullanılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, sınav sonrası soruların yayınlanmasını yararlı bulmuştur. Bu uygulama sayesinde öğrenciler yanlış yaptıkları sorularla ilgili geribildirim alarak daha kalıcı

öğrenmeyi gerçekleştirebildiklerine inanmaktadırlar. Öğrenciler verdikleri cevabı hatırlayamadıkları için kendi cevap kâğıtlarını görebilecekleri bir cevap kağıdı görüntüleme sisteminin olmasını istemişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sınavlarda yanlış cevapladıkları sorulara ilişkin detaylı geribildirim almak istemektedir.

Ankete yanıt veren öğrencilerin çoğunluğu bağıl değerlendirme yöntemini olumlu bulmuştur. Görüşme yapılan öğrenciler ise; sınıf geçme kolaylığı sağlamanın yanında, çalışanla çalışmayanı yeterince ayırt etmemesi, düşük notlarla da bir dersten geçilebilmesi, başarılarının akranlarının performansına göre değerlendirilmesi ve bu yöntemin başarılı öğrenciler için uygun olmaması gibi nedenlerle bağıl değerlendirme yönteminin uygun olmadığını düşünmektedirler.

5.1.3. Öğrencilerin Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde kullanılabileceğini düşündükleri ölçme aracı tercihlerine ilişkin sonuçlar

Ankete katılan öğrencilerin; bilgilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin yanında en çok tercih ettikleri ölçme araçları sırasıyla; doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav, çevrimiçi kısa sınav ve staj olmuştur. Görüşme yapılan öğrenciler bu ölçme araçlarına ek olarak sistemde bitirme tezi, ödev, proje, sözlü sunum, tartışma, yazılı sınav gibi araç ve tekniklerin de kullanılabileceğini düşünmektedirler.

Öğrencilerin ölçme aracı tercihleri cinsiyet açısından incelendiğinde, kadınların en çok tercih ettiği ölçme araçları/teknikleri sırasıyla; staj, doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav olmuştur. Erkeklerin en çok tercih ettikleri ölçme araçları/teknikleri ise sırasıyla; doğru yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav olmuştur.

Yaş grupları açısından ölçme araçları tercihinde, 19 yaş ve altı grupta yer alanların en çok tercih ettiği ölçme araçları/teknikleri sırasıyla; staj, doğru-yanlış testleri ve çevrimiçi sınav olmuştur. 20-22 yaş grubunda yer alan öğrenciler en çok sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, stajı ve çevrimiçi sınavı tercih etmiştir. 23-25 yaş grubundaki öğrenciler sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, stajı ve çevrimiçi sınavı tercih etmiştir. 26-28 yaş grubu, 29-31 yaş grubu ve 32 yaş ve üstü öğrencilerin en çok tercih ettikleri

ölçme araçları/teknikleri sırasıyla; doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav olmuştur. Yaş küçüldükçe öğrencilerin staj tercih yüzdesi yükselmiş, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav yüzdesi düşmüştür. Bu durum ilk kez 23-25 yaş grubu öğrencilerde görülmüştür.

Bir işte çalışıp çalışmama durumu açısından sonuçlara bakıldığında, bir işte çalışan öğrenciler en çok sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı ve çevrimiçi kısa sınavı tercih etmiştir. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin en çok tercih ettiği ölçme araçları/teknikleri ise sırasıyla; staj, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav olmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme ortamı açısından sonuçlara bakıldığında; bölümün ders kitaplarını kullanan öğrencilerin en çok tercih ettiği ölçme araçları sırasıyla; doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve stajdır. Akademik danışmanlık hizmetlerini kullanan öğrenciler de en çok stajı tercih etmişlerdir. E-kitap hizmetini kullanan öğrenciler en çok doğru-yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı ve çevrimiçi kısa sınavı tercih etmişlerdir. Öğrenme ortamı olarak televizyonu (TRT Okul) kullanan öğrenciler sırasıyla; çevrimiçi sınavı, doğru-yanlış testlerini ve stajı tercih etmiştir. En çok yardımcı ders kitaplarını kullandığını belirten öğrenciler sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı ve çevrimiçi kısa sınavı tercih etmiştir. Sayıca az olmalarına rağmen dershaneye giden öğrenciler en çok doğru-yanlış testlerini, stajı ve çevrimiçi sınavı tercih ederken, özel ders aldığını belirten öğrenciler ise; doğru-yanlış testlerini, stajı ve ödevi tercih etmiştir.

Uzaktan eğitimi tercih nedenlerine göre sonuçlar incelendiğinde; devam zorunluluğu olmadığı için, sınavsız geçiş olduğu için, engelli olduğu için, çalıştığı için, daha kolay olduğunu düşündüğü için, üniversite diplomasına sahip olmak için, işinde terfi ve yükselmek için, yedek subay ya da kısa dönem askerlik için ve askerliği ertelemek için uzaktan eğitimi tercih edenlerin ilk üç ölçme aracı tercihlerinin aynı olduğu görülmüştür. Bu araçlar sırasıyla; doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınavdır.

Örgün eğitim görecektir puanı olmadığı için, ailesi örgün eğitime izin vermediği için, okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldığı alanda kendini geliştirmek istediği için, geçmişte kaçırdığı, ilgi duyduğu eğitim imkânını yakalamak istediği için ve örgün eğitim görebilecek gelir düzeyine sahip olmadığı için uzaktan eğitimi tercih edenlerin en çok işaretlediği ölçme araçları ise sırasıyla; staj, doğru yanlış testleri ve çevrimiçi sınav olmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre ölçme aracı tercihlerinde doğru-yanlış sorularından sonra en çok staj tercih edilmiştir. Bu durum, onların derslerde uygulamaya olan ihtiyaçlarını göstermektedir..

Öğrencilerin fakültelere göre ölçme aracı tercihlerine bakıldığında; İşletme Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin en çok tercih ettiği ölçme araçları doğru-yanlış testleri, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınav olmuştur. İktisat Fakültesi öğrencileri de yine doğru-yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı ve çevrimiçi kısa sınavı seçmiştir. Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı öğrenciler ise, sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, stajı ve çevrimiçi sınavı tercih etmiştir. Açıköğretim Fakültesi öğrencileri diğer fakültelere kayıtlı öğrencilerden farklı olarak stajı daha çok tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin İnternet erişimine sahip olup olmama durumuna göre ölçme aracı tercihleri incelendiğinde, İnternet erişimine sahip olanlar ölçme aracı olarak en çok sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı ve çevrimiçi kısa sınavı tercih etmiştir. İnternet erişimine sahip olmadığını belirtenler ise sırasıyla; doğru-yanlış testlerini, stajı ve ödevi tercih etmiştir.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları ve alanyazın çerçevesinde Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği tartışılmış ve bazı önerilere yer verilmiştir.

Gerek mega üniversitelere gönderilen ankette gerekse öğrencilere uygulanan anket ve yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, *öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi* gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç,

alanyazında Popham (2001)'ın öğrencileri değerlendirmede kaliteyi artırmak için belirlediği “çeşitli ölçme araç ve tekniklerin kullanımı” ilkesiyle örtüşmektedir. Elde edilen sonuç, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmalarından dolayı onları değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini ileri süren AL-Smadi, Wesiak, Guetl, Holzinger (2012), Grover (2009) ile Huba ve Freed (2000)'in görüşlerini destekler niteliktedir. Bu sonuç, aynı zamanda Amerikan Yükseköğretim Derneği'nin (American Association for Higher Education-AAHE) belirlediği; öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu, bilginin yanında değer, tutum ve alışkanlıkları da içerdiğinden hareketle öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için farklı ölçme metotlarının kullanılması gerektiği ilkesiyle de paralellik göstermektedir.

Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencileri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi için her bir programın amacı, yapısı ve öğrenme çıktıları göz önünde bulundurularak programlarda yer alan derslerin amaç ve içeriklerine uygun ölçme araçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın ders bazında, alan editörlerinin ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının katılımıyla yapılmasında yarar vardır. Böyle bir çalışmada, bu araştırma sonunda da ortaya çıktığı üzere ölçme aracı seçimini etkileyecek en önemli faktörlerden biri kuşkusuz, öğrenci sayısı olacaktır. Çoktan seçmeli testlere ek olarak uygun ölçme aracı belirleme çalışması Sistem'in tamamına yönelik ya da programlardaki yer verilen bazı derslerde yapılabilir. Sistemin geneli için yapılacak bir çalışmada kayıtlı öğrenci sayısının 500'ün altında olduğu dersler seçilebilir. Her ders içeriğinin başka ölçme araçları için uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulması gereken bir ölçüt olmalıdır.

Ölçme araçlarının seçiminde göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli faktör sistemde görev yapan öğretim elemanı sayısıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri ankete yanıt veren mega üniversitelerin hepsinde yarı zamanlı öğretim elemanı sayısının Anadolu Üniversitesi'nde görevli toplam öğretim elemanı sayısından fazla olduğudur. Ara sınavların ödevler, dönem sonu sınavlarının açık uçlu sorularla gerçekleştirildiği Allama Iqbal Açık Üniversitesi'nde (AIOU) 2012-2013 öğretim yılında 62.882 yarı zamanlı danışman/değerlendirici görev yapmıştır (AIOU IN BRIEF,

2012). Danışman/değerlendirici başına düşen öğrenci sayısı 20 civarındadır. Bu, öğrenci sayısı 1,3 milyonun üzerinde olan Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi için Sistemdeki insan gücü kaynağının artırılması gerektiğini gösteren önemli bir veridir. Dolayısıyla öğrencileri değerlendirmede ödev, proje, portfolyo gibi ölçme araçlarının kullanılması ancak yeterli sayıda öğretim elemanının sistemde daha aktif görev almasıyla mümkündür. Bu amaçla, mevcut Sistemde editör ve soru yazarı olarak görev yapan öğretim elemanlarına daha aktif görevler verilebileceği gibi, akademik danışmanlık hizmetlerinde görev alan öğretim elemanlarını da bu kapsamda görevlendirilebilir. Yeterince öğretim elamanının görevlendirilemediği durumda alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının özellikle lisans programlarında son sınıfta gerçekleştirilmesi düşünülebilir.

Ölçme araçlarının seçiminde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli faktör yukarıda sözü edilen öğretici/değerlendirici sayısı ile ilişkili olarak maliyet olacaktır. Sistemde öğrencilere/değerlendiricilere ödenecek ücretler önemli bir kalemi oluşturacaktır. Ölçme aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan ödevlerin kullanıldığı bir durumda puanlamada güvenilirliğin sağlanması için ödevlerin okunmasında birden fazla değerlendiriciye ihtiyaç duyulacaktır. İki değerlendirici arasındaki puan farkının fazla olduğu durumlarda başka bir hakem değerlendircinin görevlendirilme durumu söz konusu olabilir. Dolayısıyla bir dersten üç farklı değerlendirici sorumlu olabilecektir. Bu durum, kurum dışı görevlendirmeleri zorunlu kılacaktır.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç, *süreç odaklı değerlendirme etkinliklerinin artırılması* ile ilgilidir. Süreç odaklı değerlendirme, sürekli değerlendirme faaliyetleriyle gerçekleştirilmektedir. Açık ve uzaktan eğitimde sürekli değerlendirmede kullanılan temel ölçme aracı ödevlerdir. Chander (1991), ödevlerin açık ve uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenci arasında etkileşimi sağlaması açısından ayrı bir önemi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Thorpe (1998) da ödevi, öğretici ve öğrenci arasındaki en önemli eğitsel etkileşim aracı olarak tanımlamaktadır. Morgan ve O'Reilly (1999) ise, ödevin ve ödevle verilen geribildirim, elektronik iletişim ortamına katılamayan ya da yerelde görevli akademik danışmanın verdiği hizmetlerden

yararlanamayan öğrenciler için daha fazla önem taşıdığı üzerinde durmuştur. Öğrencilerin ara sınav notlarının ödevlerle belirlendiği, araştırma kapsamında ziyaret edilen AIOU yetkilileri de ödevleri, öğrencileri müfredattan haberdar etme, aidiyet oluşturma, gelişimleri hakkında geribildirim sağlama ve sürekli değerlendirme olanağı sunma gibi işlevlerinden dolayı kullandıklarını vurgulamışlardır.

Öğrenciler tarafından az tercih edilse de Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde sürekli değerlendirme yapabilmek, öğrencilerin sistemle ilişkisini canlı tutmak, geribildirim sağlayarak daha derinlemesine öğrenme deneyimleri sunmak için içerik olarak uygun bazı derslerde ödevlerin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Diğer mega üniversitelerde ödevler genelde ara sınavların yerine geçmektedir. Kimlik sorunu ve kopya endişelerine karşı birini ödev oluşturmak üzere iki ara sınav yapılabilir. Ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi konusunda vurgulandığı üzere ödevlere öğrenci sayısının az olduğu derslerde başvurulması gerekir. Ödevler dersin yer aldığı programa ait portalda yayınlanmalı, bu alanda teslim süresi, puanlama yöntemi, kopya yaptırımı gibi detaylı bilgilere de yer verilmelidir. Ödevlerin yayınlanması, öğrenciler tarafından teslim edilmesi, değerlendiricilere gönderilmesi ve değerlendiricilerden geribildirim notlarıyla öğrencilere geri gönderilmesi gibi işlemler *Ödev Yönetim Sistemi* yardımıyla yönetilmelidir. Sistem aracılığıyla kopya tarama işlemi de gerçekleştirilebilmelidir.

Araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınavın doğru-yanlış testlerinden sonra öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ölçme teknikleri olmasıdır. Bu sonuç, öğrencilerin *çevrimiçi öğrenme ortamlarının ve çevrimiçi sınav olanaklarının artırılmasına (randevulu sistem, iş yeri, ev ya da başka yerden sınav)* yönelik taleplerinin göstergesidir. Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, (2012) çevrimiçi ortamlarda ders yönetim sistemlerinin içinde yer alan ya da sınav için özel geliştirilmiş paket programlar aracılığıyla grafik, tablo, video vb. bileşenleri barındıran sorulardan oluşan testlerin hazırlanabildiğini, bu tür testlerde testi alan öğrencilere anında geribildirim verilerek, öğrencilerin performans puanlarının çevrimiçi not defterine işlenebildiğini belirtmiştir. Onlara göre, çevrimiçi ortam aynı zamanda, e-günlük, e-seminer, e-portfolio gibi alternatif ölçme araçlarının da

kullanımına olanak tanımaktadır. Morgan ve O'Reilly (1999) ise, çevrimiçi ortamların, çevrimiçi sınavları gerçekleştirmeye olanak sağlamanın yanında akran ve öz-değerlendirme yapma, takım çalışması ve işbirliğine dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme, çevrimiçi diyalog ve tartışma ortamı yaratma ve e-portfolyoların hazırlanıp sunulabilmesi gibi avantajlar da sunduğunu belirtmiştir.

Hakan, Özgür, Toprak, Aydın ve Fırat (2013)'ın yaptıkları araştırmaya göre öğrencilerinin %96,9'unun Internet erişimine sahip olduğu Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencileri değerlendirmede çevrimiçi ortamlar kullanılabilir. Başlangıçta bu ortamlarda, düzey belirleme amaçlı değerlendirme kapsamında olmasa da öğrencilerin kendi gelişimlerini izleyip değerlendirebilecekleri, yaptıkları öğrenme etkinlikleri ile ilgili geribildirim alabilecekleri biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerine yer verilebilir. Bu ortamlarda öğrencilerin yaptıklarını ölçme, analiz etme ve raporlama gibi olanaklar sağlayan *Learning Analytics* gibi araçlardan da yararlanarak onların öğrenmeleri hakkında detaylı veriler elde edilebilir. Bu ortamlarda yapılanların izlenebildiği ve raporlaştırılabildiği durumlarda öğrencilere ölçme ve değerlendirme açısından alternatifler de sunulabilir. Bu duruma öğrenme etkinliklerinin tamamen çevrimiçi gerçekleştirildiği Katalonya Açık Üniversitesi'nin uygulaması örnek gösterilebilir. Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının benimsendiği Üniversite'de öğrenciler isterlerse, dönem sonu sınavları, öğrenim süresince çevrimiçi ortamda yaptıkları etkinliklerin teyidi şeklinde hazırlanan ayrı bir test şeklinde yapılabilmektedir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç, Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilerin *öğrenme ve değerlendirme süreci ile ilgili daha fazla geribildirim ihtiyacının* olduğudur. Nicol ve Macfarlane-Dick (2007)'e göre, öğrencilerin geribildirim ihtiyaçları içsel (internal) ve dışsal (external) olmak üzere iki türdür. İçsel geribildirim, beklenen öğrenme amaçları karşısında gösterilen ilerlemeyle ilgili olup bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda etkili olur. Dışsal geribildirim ise; öğretici, akran, danışman ya da bilgisayar tarafından sağlanan geribildirimdir ve öğrenciyi öz-yönelimli öğrenme konusunda destekler. Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel geribildirime, biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme etkinliklerinde, dışsal geribildirime ise düzey belirleme amaçlı

değerlendirme etkinliklerinde ihtiyaç duydukları söylenebilir. Thorpe (1998)'a göre, geribildirim öğrencinin öğrenmesinden çok motivasyonu ile ilgilidir ve öğrenmeyi sürdürmede önemli bir role sahiptir. Majdoddin (2010) de, akranlardan alınan geribildirim derinlemesine öğrenme konusunda öğrencilere daha fazla yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Gibbs (2010) ise, açık ve uzaktan eğitimde ödevler ve geribildirim konusunda yapılan araştırmalarda sadece geribildirim vermenin, notla birlikte ya da sadece not vermeye göre öğrencileri daha çok öğrenmeye sevk ettiği sonucuna ulaşıldığını vurgulamıştır. Bütün bu çalışmalar, açık ve uzaktan eğitimde öğrencilere geribildirim sağlamanın, onları isteklendirmenin sürece etkin katılımları açısından ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencilere öğrenme ve değerlendirme faaliyetleriyle ilgili içsel ve dışsal geribildirim sağlayabilmek için çevrimiçi etkileşim ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için her bir programa özgü web portalının hazırlanması, bu portalda her derse ilişkin *Çevrimiçi Ders Portalına* yer verilmesi, dersle ilgili görsel işitsel tüm öğrenme ve destek malzemelerinin bu alanda tutulması yararlı olacaktır. Bu portalda öğrenciler akranlarıyla ve öğreticiyle sohbet edebilmeli, tartışmalara katılabilmeli, deneme sınavlarına erişerek kendi kendilerini değerlendirebilmeli, buradan sınav sonrası soruları ve kendi cevap kâğıtlarını görebilecekleri bir sayfaya erişebilmeli, öğretici ve arkadaşlarından dersle ve sınav sorularıyla ilgili tüm konularda geribildirim alabilmelidir. Böyle bir portalın sadece biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme için kullanılması bile öğrencilerin geribildirim ihtiyacını önemli ölçüde karşılayacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlarından biri de öğrencilerin *staj/uygulama isteği*dir. Ankete katılan öğrenci sayısının 100'ün üzerinde olduğu 21 programın 8'inde öğrenciler ilk üç sırada stajı seçmişlerdir. Laborant ve Veteriner Sağlık Programı, Türk Dili ve Edebiyatı Programı, Maliye Programı, Sosyal Hizmetler Programı ve Okulöncesi Öğretmenliği Programı'nda (OÖLP) staj birinci tercih olmuştur. Bu durum, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanda uygulamaya olan ihtiyaçlarını göstermektedir.

Bu nedenle uygulama dersinin yer aldığı OÖLP hariç diğer programlarda uygulama ya da staj olanaklarının araştırılmasında fayda vardır.

Araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen diğer öneriler şöyle sıralanabilir:

- Editörlerin soruları öğrenme amaçlarıyla ilişkilendirerek hazırlamaları sağlanabilir.
- Kurumsal bir politika belirlenerek çoktan seçmeli testlerle yapılan sınavlarda belli sayıda üst düzey yeterliği ölçen sorulara yer verilebilir.
- Ders kitaplarının kapsam darlığı ve bir süre sonra sorularda tekrara düşülmesinin önüne geçmek için öğrencilere ders bazında yardımcı kaynak önerilebilir ve bu kaynaklar sınav kapsamına dâhil edilebilir.
- Öğrenme yönetim sistemlerinde her bir ders için öğrenen-içerik, öğrenen-öğretici ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin sağlanabileceği çevrimiçi ders portalı oluşturulabilir.
- Öğrencilerin en çok yanlış yaptıkları sorular için ders bazında madde analizi verileriyle de desteklenerek çevrimiçi geribildirim verilebilir.
- Kitaplardaki ünite sonu soruları sayıca artırılabilir.
- Öğrencilerin bağlı değerlendirme yöntemiyle ilgili memnuniyetleri ve başarı durumları araştırılabilir.
- Çevrimiçi sınav ve randevulu sınav uygulaması için pilot çalışmalar yapılabilir.
- Bazı programlarda öğrencilerin kendi oluşturdukları sosyal medya sayfalarından dersler, sınavlar vb. konularda birbirleriyle paylaşımda bulundukları görülmektedir. Her bir program için öğrencilerin sistemle ve birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri resmi sayfalar açılabilir. Sosyal medya araçlarından informal geribildirim için yararlanılabilir.
- Uzaktan eğitimi; geçmişte kaçırdığı, ilgi duyduğu alanda eğitim imkânını yakalamak için ve okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldığı alanda kendini geliştirmek için tercih edenlerin kısacası, yaşam boyu eğitim için tercih edenlerin ölçme aracı tercihleri araştırılabilir.

5.3. Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde Ölçme Araçlarının Çeşitlendirilmesi İçin Bir Öneri-Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Önlisans Programı Örneği

Öğrenci sayısının 1,3 milyonun üzerinde olduğu Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından programlarda topyekûn bir değişikliğe gitmek mümkün değildir. Bunun yerine, daha önce de vurgulandığı gibi, program ve derslerin amaçları, içerikleri ve öğrenme çıktıları göz önünde bulundurularak çeşitlendirmenin planlı ve aşamalı olarak yapılmasında fayda vardır.

Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Önlisans Programı mezunu bir öğrenciyle araştırma kapsamında yapılan görüşmeden elde edilen veriler ölçme araçları çeşitlendirme çalışmasının söz konusu programda yapılmasının öncelik taşıdığını ortaya koymuştur. Aşağıda Anadolu Üniversitesi kurumsal web sayfasında programa ilişkin yer alan bilgiler verilmiştir.

Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Önlisans Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümünde yer almaktadır. Bu program, fotoğrafçı ve kameraman mesleğine yönelik olarak bilgileri ve mesleği yapmaya yönelik hazırlıkları içermektedir. Programda uzaktan eğitime göre hazırlanmış ders kitaplarıyla birlikte öğretilen bilgileri desteklemek ve pekiştirmek için web ortamında hazırlanmış ve yine web ortamında öğrencilere sunulan eğitim malzemeleri yer almaktadır. Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Önlisans Programı, fotoğraf ve kameramanlık alanlarında çalışanların niteliğini geliştirmeyi ve bu alanlarda kariyer sağlamayı amaçlamaktadır. Program için belirlenen öğrenme çıktıları şunlardır:

- Görsel kültür, güzel sanatlar ve görsel iletişim konularına özgü, kültür, estetik, yöntem, teknik ve malzemeler konusunda temel bilgilere sahiptir.
- Görsel kültür ve iletişim alanındaki yeterliklerini kullanarak etkili durağan (fotoğraf) ve hareketli (video) görüntüler çekebilir.
- Karşılaştığı görsel malzemelerdeki sorunları saptayarak etkili hale gelebilmesi için gerekli düzeltmeleri önerebilir.

- Farklı sorunların çözümüne yönelik etkili fotoğraf ve video yoluyla mesajlar üretebilir.
- Alanıyla ilgili farklı projelerde ekip üyesi olarak uyumlu biçimde çalışabilir.
- Üzerine aldığı görevleri eksiksiz yerine getirmeye çalışır.
- Fotoğraf ve kameramanlık alanıyla ilgili konularda çalışmalarını değerlendirerek eksikliğini hissettiği konularda sürekli olarak kendini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılır.
- Fotoğraf ve kameramanlık alanı ya da benzeri alanlarda eğitimine devam etmek için istekli davranır.
- Alanıyla ilgili farklı hedef kitlelerle iyi iletişim kurar.
- Duygu, düşünce, görüş ve projelerini farklı kesimlere görsel, yazılı ve sözlü biçimde aktarabilir.
- İngilizce'yi en az Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki kaynakları takip edebilir ve meslektaşları ile iletişim kurar.
- Fotoshop ve benzeri yazılımları Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde kullanır.
- Sanatsal, kültürel ve etik değerlere, çevre duyarlılığı, iş sağlığı ve güvenliği ilkelerine dikkat ederek başarılı durağan ya da hareketli görsel mesajlar üretir.
- Fotoğraf ve kameramanlığın kullanım alanlarını bilir ve becerilerini yeni alanlara aktarabilir.

Yukarıda sıralanan öğrenme çıktıları incelendiğinde bazılarının bir beceriyi sergileme yeterliği gerektirdiği görülmektedir. Bu becerilerin mevcut ölçme aracı olan çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi mümkün değildir. Dolayısıyla farklı ölçme araçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, Programın 2. ve 4. yarıyıllarında (Bahar Dönemi) okutulan derslerin içerikleri incelenmiş, öğrenci sayıları da göz önünde bulundurularak uygun ölçme araçları belirlenmeye çalışılmıştır. Derslere özgü ölçme araçları belirlenirken diğer programlarda da okutulan ortak dersler için mevcut ölçme aracı olan çoktan seçmeli testler uygun görülmüştür. Ders bazında belirlenen ölçme araçları derslere kayıtlı öğrenci sayılarıyla birlikte Tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72. Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Önlisans Programı 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Dönemi Derslerine Kayıtlı Öğrenci Sayıları ve Bu Derslerde Kullanılabilecek Ölçme Araçları

Ders Kodu	Ders Adı	Öğrenci Sayısı	Ölçme Aracı	
			Ara	Dönem Sonu
ALM102U	Almanca-II	68	ÇST	ÇST
FOT106U	Film ve Video Kültürü	2.840	Gözetimsiz çevrimiçi sınav	ÇST
FOT108U	Film ve Video Yapımı	3.022	Ödev	ÇST
FRA102U	Fransızca-II	43	ÇST	ÇST
FOT102U	Hareketli Görüntünün Tarihi	3.096	Gözetimli çevrimiçi sınav	ÇST
İNG102U	İngilizce-II	2.904	ÇST	ÇST
KÜL102U	Kültür Tarihi	2.847	ÇST	ÇST
FOT104U	Sayısal Fotoğrafa Giriş	2.870	ÇST	ÇST
FOT110U	Televizyon Program Yapımı	2.738	ÇST	ÇST
BİL102U	Temel Bilgi Teknolojileri-II	2.718	ÇST	ÇST
TAR202U	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-II	1.526	ÇST	ÇST
FOT206U	Fotoğraf ve Video Proje Geliştirme	1.325	Proje	ÇST
KÜL202U	Görsel Kültür	1.314	ÇST	ÇST
SAN202U	Güzel Sanatlar	1.338	ÇST	ÇST
FOT204U	Optik Bakış	1.409	ÇST	ÇST
SOS206U	Sosyal Medya	1.404	ÇST	ÇST
TÜR202U	Türk Dili-II	1.325	ÇST	ÇST
FOT202U	Videonun Kullanım Alanları	1.557	e-portfolyo	ÇST

ÇST: Çoktan Seçmeli Test

Tablo 72’de görüldüğü gibi, derslerden 10’u diğer programlarda da yer alan ortak derslerdir. Dolayısıyla bu dersler için ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testler (ÇST) uygulanmaya devam edecektir. Tabloda ÇST olarak belirtilen bu sınavlar, belirli tarihlerde yüz yüze yapılan çoktan seçmeli sınavlardır. Farklı ölçme araçlarının denenebileceği 5 ders tabloda koyu renkle işaretlenmiştir.

Seçilen 5 derste biçimlendirme (yetiştirme) amaçlı değerlendirme ve geribildirim kapsamında Çevrimiçi Ders Portalı’nda geribildirimleriyle birlikte yer alacak deneme sınavları ve doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı ya da tamamlama soruları aracılığıyla öğrencilerin kendi kendilerini sınaması sağlanabilir. Buna ek olarak, Facebook’ta her bir ders için oluşturulan gruplar aracılığıyla çevrimiçi tartışmalar yapılabilir ve öğrencilerden gelen sorular yanıtlanabilir. Bu derslerde dönem sonu sınavlarında uygulanan çoktan seçmeli testler için sınavlardan sonra madde analizi

dökümlerinden elde edilen, öğrencilerin en çok yanlış yaptığı sorularla ilgili geribildirim verilebilir. Düzey belirleme amaçlı değerlendirme kapsamında gerçekleştirilebilecek etkinlikler ise aşağıda ders bazında verilmiştir.

Film ve Video Kültürü: Dersin ara sınavı, gözetimsiz çevrimiçi sınav şeklinde gerçekleştirilebilir. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve tamamlama sorularının birlikte kullanılabileceği karma testin uygulanacağı sınav için öğrencilere belirli gün ve saat verilmesi ve onların bu gün ve saatte evden, iş yerinden veya diledikleri bir başka yerden sınava girmeleri mümkün olabilir. Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslara göre gözetimsiz sınav ağırlığının en fazla %20 olması nedeniyle, gözetimsiz çevrimiçi sınavın genel değerlendirme içindeki ağırlığı %20, dönem sonu sınavının ağırlığı ise %80 olacaktır.

Hareketli Görüntünün Tarihi: Dersin ara sınavı gözetimli çevrimiçi sınav şeklinde gerçekleştirilebilir. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve tamamlama sorularının birlikte kullanılabileceği karma testin uygulanacağı sınav için öğrencilerin belirlenen gün ve saatte sınav merkezlerinde bulunarak çevrimiçi olarak sınava katılabilecekleri düşünülmektedir. 2013-2014 Bahar Dönemi'nde 99 sınav merkezinde 3.096 öğrencinin sınava gireceği tespit edilmiştir. Bir sınav merkezinde en fazla 234 öğrenci vardır. Bu açıdan, sınavın bu şekilde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Sınav gözetimli olacağı için ara sınavın %30, dönem sonu sınavının ise %70 ağırlıkta olması öngörülmüştür.

Film ve Video Yapımı: Ara sınav olarak bir ödevin verilebileceği derste bu kapsamda öğrencilerden kısa bir film ya da video çekmeleri istenebilir. Mevzuatta gözetimsiz sınav ağırlığının en fazla %20 olması nedeniyle, ödevin genel değerlendirme içindeki ağırlığı %20, dönem sonu sınavının ise %80 olacaktır. Ödevlerin, Ödev Yönetim Sistemi aracılığıyla belirlenen süre içerisinde değerlendirilmesi ve yine bu sistem üzerinden öğrenciye geribildirim verilmesi planlanmaktadır. Bu derste kayıtlı öğrenci sayısı 3.022'dir. Her bir değerlendiriciye en fazla 50 öğrenci verilebileceği düşünüldüğünde 60 değerlendiriciye ihtiyaç vardır. Ödev değerlendirmesinde Anadolu Üniversitesi'nden öğretim elemanlarının sayıca yeterli olmaması durumunda diğer

üniversitelerden bu alanda uzman öğretim elemanlarının da sisteme dâhil edilebileceği düşünülmektedir.

Fotoğraf ve Video Proje Geliştirme: Ara sınav olarak öğrencilerden ödeve göre daha kapsamlı olan, planlama ve yönetim süreçlerini de içeren bir proje yapmaları istenebilir. Projelerin, Ödev Yönetim Sistemi aracılığıyla belirlenen sürelerde değerlendirilmesi ve yine bu sistem üzerinden öğrenciye geribildirim verilmesi planlanmaktadır. Bu derse kayıtlı öğrenci sayısı 1.325'tir. Her bir değerlendiriciye en fazla 50 öğrenci verilebileceği düşünüldüğünde, yaklaşık 30 değerlendiriciye ihtiyaç vardır. Değerlendirmede Anadolu Üniversitesi'nden öğretim elemanlarının sayıca yeterli olmaması durumunda diğer üniversitelerden bu alanda uzman öğretim elemanlarının da sisteme dâhil edilebileceği düşünülmektedir. Mevzuatta gözetimsiz sınav ağırlığının en fazla %20 olması nedeniyle, projenin genel değerlendirme içindeki ağırlığı %20, dönem sonu sınavının ise %80 olacaktır.

Videonun Kullanım Alanları: Öğrencilerden ders kapsamında belirlenen temalarda video çekmeleri ve bu videolardan bir e-portfolio oluşturmaları istenebilir. Bu derste kayıtlı öğrenci sayısı 1.557'dir. Her bir değerlendiriciye en fazla 50 öğrenci verilebileceği düşünüldüğünde, yaklaşık 30 değerlendiriciye ihtiyaç vardır. Ödev değerlendirmesinde Anadolu Üniversitesi'nden öğretim elemanlarının sayıca yeterli olmaması durumunda diğer üniversitelerden bu alanda uzman öğretim elemanlarının da sisteme dâhil edilebileceği düşünülmektedir. Mevzuatta gözetimsiz sınav ağırlığının en fazla %20 olması nedeniyle, e-portfolioyun genel değerlendirme içindeki ağırlığı %20, dönem sonu sınavının ise %80 olacaktır.

Ekler Listesi

	<u>Sayfa</u>
Ek 1. Bireysel Görüşme Soruları	188
Ek 2. Mega Üniversite Kurum Yetkililerine Gönderilen Resmi Mektup	190
Ek 3. Mega Üniversiteler Anketi	191
Ek 4. Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi	198
Ek 5. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Bölümlere Göre Ölçme Araç Tercihleri	206

Ek 1. Bireysel Görüşme Soruları

MERKEZİ AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tarih: 16 Haziran 2012, 10:45-12:30

Yer: AÖF Dekanlık Toplantı Salonu, 3. Kat

Çalışmanın amacı, AÖF öğrencilerinin AÖF ölçme değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, mezuniyet için toplanan ve bölümlerini dereceyle bitirmiş olan öğrencilerin Açıköğretim Sisteminde kullanılan ölçme araçlarına, biçimlendirmeye (yetiştirmeye) yönelik değerlendirme ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri alınacaktır.

Lütfen görüşmeyi yaparken aşağıdaki konulara özen gösterin.

1. Kendinizi ve çalışmanın amacını kısaca tanıtarak başlayın.
2. Katılımcıların isimlerinin araştırma raporunda yer almayacağını ve kişilik haklarının korunacağını açıklayın.
3. Katılımcının bölümünü başarıyla tamamladığı için seçildiğini ve görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini belirtin.
4. Görüşmenin kayıt edilmesi için izin isteyin.
5. Görüşme sırasında ses kaydedici cihazın düzenli çalıştığını kontrol edin.
6. Bir önceki kişi tarafından belirtilen görüşleri diğerlerine de sorun.
7. Katılımcının kendisini rahat hissedebileceği informal bir ortam yaratın.
8. Katılımcılara isimleriyle(Ahmet Bey, Ayşe Hanım vs.) hitap edin.
9. Konudan uzaklaşmayı engelleyin.
10. Daha ayrıntılı yanıtlar almak için örnek vermelerini isteyebilirsiniz. Sorulara Evet-Hayır şeklinde yanıtlar gelirse cevaplarını açıklamalarını isteyin.
11. Birbiriyle ilişkili olan ve birbirini takip etmesi gereken sorular aynı numaranın dereceleri olarak belirtilmiştir (Örnek: 3. ve sonrasında 3.1. gibi)
12. Soruların ardından gelen parantez içindeki açıklamalar sorunun anlaşılabilmesi durumunda kullanabileceğiniz örneklerdir. Ayrıca, alınan yanıtta bunlara ilişkin bilgi gelmezse hatırlatma için kullanabilirsiniz.
13. Görüşme bitince, katılımcılara teşekkür edin.

Aşağıdaki soruları kullanarak görüşmeyi yürütün. Ancak bu sorularla sınırlı kalmak zorunda değilsiniz. Konuşmanın akışına göre soruların yerlerini değiştirebileceğiniz gibi görüşmeye yardımcı olacağını düşündüğünüz ek sorular da sorabilirsiniz.

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (Sorudan sonra aşağıdakiler sıralanıp öğrencinin kendini nasıl tanıttığının ipuçları verilebilir.)

İsim
Yaş
Meslek
Medeni hal
Şehir
AÖF bölüm

2. AÖF ‘e ne zaman başladınız? Kaç yıldır öğrencisiniz?
3. AÖF’te öğreniminiz boyunca bilgilerinizi ölçmede hangi ölçme araçları kullanıldı? (*İpucu: Çoktan seçmeli testler, ödevler, proje, portfolyo, elektronik portfolyo, staj, vb.*)
 - 3.1. Sizce bu ölçme araçları yeterli miydi? Başka hangi araçların kullanılmasını tercih ederiniz? Örneğin; ödev, yazılı sınav, bitirme tezi gibi araçlara da yer verilsin ister miydiniz?
 - 3.2. Bilgilerinizin ölçülmesinde farklı ölçme araçlarının (*ödev, proje, bitirme tezi, sunum, uygulama dersi, örnek olay, sözlü sınav, grup değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, vb.*) kullanılmasının ne tür yararlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?
4. Sınavlarda temel ölçme aracı olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrendiklerinizi ölçmede etkili bir ölçme aracı olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli soruların zorluk düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Kitabınızda doğrudan cevabı yer almayan kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde soruların yer almasını ister miydiniz?*)
6. Sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının/tekniklerinin başarınızı olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz? (*Cevap evet ise, nasıl etkilediği sorularak açıklama istenebilir.*)
7. Sınavlardaki soru sayısını ve cevaplama için verilen süreyi yeterli buluyor musunuz?
8. Başarının, dersi alan grubun ortalamasına göre belirlendiği ve kredili sistemle birlikte uygulanmaya başlanan bağıl değerlendirme yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Kitaplarınızda yer verilen “Kendimizi Sınayalım” bölümü (*ünite sonu değerlendirme soruları*) öğrenme eksiklerinizi tespit etmede ve gelişiminizi izlemede yararlı oldu mu? Bunları yeterli buluyor musunuz?
- 9.1. “Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarı”nda “Yanıtınız yanlışsa Bölümünü tekrar okuyunuz” şeklinde verilen geribildirimlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Sınav sonrası, soruların e-öğrenme portalında yayınlanıyor olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sınavlarda daha önce sorulan sorular tekrar sorulmalı mı?

Ek 2. Mega Üniversite Kurum Yetkililerine Gönderilen Resmi Mektup

May 11, 2012

Dear Rector / Vice Rector,

I would like to cordially inform you about the request of one of our PhD students, Nejdet Karadag, in Department of Distance Education at Anadolu University, Open Education Faculty, who carries out a research as a PhD dissertation titled as *Assessment Tools / Techniques Used to Assess Student Learning Outcomes in Mega-Universities*. The research aims to reveal various approaches and experiences of mega-universities regarding their assessment methods. The research findings are expected not only contribute to the solution of the problems faced at Anadolu University but also to shed light on similar studies regarding assessment of student learning in ODL field in the world.

In order to carry out this research, a questionnaire has been prepared to be applied to the mega-universities, which consists of 15 questions and takes maximum 20 minutes to be completed. The questionnaire is intended to be answered online via the link below. I appreciate if you could assign one of your staff for assisting our researcher to collect data via this questionnaire by forwarding this email to your assigned staff. This collaboration and better knowing each other's systems may provide opportunities for future research.

Your timely consideration and prompt reply on this matter will be highly appreciated.

Cordially,

Prof. Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR

Vice Rector

Please click the link below to answer the questionnaire:

<http://tao-tr.com/anket/index.php?sid=64574&lang=en>

Ek 3. Mega Üniversiteler Anketi

ASSESSMENT TOOLS / TECHNIQUES USED TO ASSESS STUDENT LEARNING OUTCOMES IN MEGA-UNIVERSITIES

This questionnaire is prepared as a part of a doctoral thesis in Department of Distance Education at the Institute of Social Sciences, Anadolu University, Turkey. The aim of this questionnaire is to specify which assessment tools / techniques are being used to assess student learning outcomes in mega-universities. This questionnaire is being shared with 11 mega-universities. We will be glad to supply you a copy of the results. Thank you for taking part in this questionnaire.

Contact persons:

Prof.Dr.Aydın Ziya Özgür

Vice Rector for Open and Distance Learning

E-mail: azozgur@anadolu.edu.tr

Tel+90 (222) 335 17 78

Res.Assist. Nejdett Karadağ

Researcher at Open Education Faculty

E-mail: nejdetkarada@gmail.com

Tel+90 (222) 335 05 80 / Ext: 2700

There are 15 questions in this survey

PART 1: INSTITUTIONAL INFORMATION

1 Name of the Institution

Please write your answer here:

2 Mode of Instruction at Higher Education level

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Single mode (only distance teaching)
- ☐ Dual mode (face to face and distance teaching)
- ☐ Other

3 Number of Instructors who have direct teaching contact with students in Higher Distance Education Programs at Higher Education Level

Please write your answer(s) here:

Full time:

Part time:

4 Weight of continuous and end of course assessments within overall assessment activities

Please write your answer(s) here:

Continuous assessment (%):

End of course assessment (%):

5 How would you define the degree of online assessment practices in your institution?

Please choose **only one** of the following:

- ☐ High (More than 60% of assessment)
- ☐ Medium (Between 30% and 60% of assessment)
- ☐ Low (less than 30% of assessment)
- ☐ Only paper-based

6 Evaluation Method Adopted to Determine Student Achievement *

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Criterion-referenced evaluation
- ☐ Norm-referenced evaluation
- ☐ Both

7 Degrees Offered Via Distance Learning and Number of Programs

Please write your answer(s) here:

Certificate:

Associate Degree / Sub Degree:

Bachelor :

Master:

Doctorate:

8 Degrees Offered Via Distance Learning and Number of Students (Current year)

Please write your answer(s) here:

Certificate:

Associate Degree / Sub Degree:

Bachelor :

Master:

Doctorate:

PART 2: ASSESSMENT TOOLS / TECHNIQUES USED TO ASSESS STUDENT LEARNING OUTCOMES IN MEGA-UNIVERSITIES

9

Directions: Please examine the assessment tools / techniques below. Choose the ones that your institution uses for assessing student learning outcomes and score them on a 10-point scale. Please write your scores in the comment boxes next to the related items. In scoring, please consider in how many programs and how frequently your institution utilize them.

<u>Value</u>	<u>%</u>	<u>Value</u>	<u>%</u>
1	0-10	6	51-60
2	11-20	7	61-70
3	21-30	8	71-80
4	31-40	9	81-90
5	41-50	10	91-100

Example: If you think that your institution utilizes “peer assessment” between 51-60%, please enter “6”.

Please choose **all** that apply and provide a comment:

1. MULTIPLE CHOICE TESTS: A multiple-choice test has several questions or "items." For each question, the test-taker is required to select the "best" choice among a set of options.

2. TRUE-FALSE TESTS: A true-false question is a specialized form of the multiple-choice format in which there are only two possible alternatives.

3. MATCHING: Matching questions allow students to pair items in one column to items in another column.

4. SHORT ANSWER AND COMPLETION QUESTIONS: Short answer and completion items are both forms of "supply" items in which students have to provide the response, rather than selecting a response from among several provided in the test.

5. ORAL EXAMINATION (Face-to-face): An examination conducted by spoken communication.

6. OPEN-ENDED QUESTIONS: This is a form of question, which cannot be answered with a simple "yes/no" or a specific piece of information.

7. RESEARCH PAPER / THESIS: Learners develop an argument and support it with information or data they have gathered. They present their ideas in writing that is organized and coherent.

8. **ASSIGNMENTS:** Learners need to study a subject in order to respond to questions given by the instructor.
9. **SURVEYS:** Instructors can use surveys to ask students themselves to make an estimate of how much they have learned. Surveys inform faculty if educational approaches are working.
10. **INTERNSHIP:** Learners perform a professional service in a real-life setting.
11. **DEVELOPING A PRODUCT:** Learners develop a tangible product. The process and the product become the focus of assessment. The product itself, as well as the process and the quality of reasoning that led to it, is evaluated.
12. **INTERVIEW (Face-to-face):** Instructor interviews the learner.
13. **PRE-TESTING / POST-TESTING:** Instructor uses the same assessment instrument at the beginning of a course and at the end of a course. By having this longitudinal data available, the institution is in a position to measure actual growth or change in the competencies and skills being measured.
14. **NATIONALLY NORMED INSTRUMENTS:** Instructor use standardized, norm-referenced instruments to assess a student's knowledge in regard to specific educational outcomes.
15. **FOCUS GROUP INTERVIEWS:** Focus group interviews are rapid appraisal techniques that can provide instructors with a wealth of qualitative information on performance of students.
16. **DISCUSSION QUESTIONS:** Learners give their opinions related a question asked by instructor or their peer.
17. **REFLECTIVE WRITING:** Reflective writing provides an opportunity for learners to gain further insights from their work through deeper reflection on their experiences, and through further consideration of other perspectives from people and theory.
18. **ONLINE EXAMINATION:** It saves time as it allows number of students to give the exam at a time and displays the results as the test gets over, so no need to wait for the result. It is automatically generated by the server.
19. **ONLINE DISCUSSION:** It is a relatively new form of communication, facilitated usually by computer networks. Instructor evaluates learners' participation level and quality in the context of discussion.
20. **WEEKLY JOURNAL:** It is a structured journal form of formative assessment that allows instructors to receive information from students and alter their instruction based on student needs.
21. **CONCEPT MAPS:** A concept map is a diagram showing the relationships among concepts. It is a graphical tool for organizing and representing knowledge.

22. **PORTFOLIO:** A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas of the curriculum.
23. **EPORTFOLIO:** ePortfolio is a purposeful collection of information and digital artifacts that demonstrates development or evidences learning outcomes, skills or competencies.
24. **PERFORMANCE ASSESSMENT:** Performance assessment measures students' skills based on authentic tasks such as activities, exercises, or problems that require students to show what they can do.
25. **RUBRIC:** A rubric is an assessment tool that clearly indicates marking criteria. It can be used for marking assignments, class participation, or overall grades.
26. **DEMONSTRATION:** Learners prepare and present an important activity.
27. **DRAMA:** Learners use techniques such as improvisation and role playing to demonstrate their understanding.
28. **PROJECT:** Learners complete an assignment over a prolonged period of time. To be successful, they must set goals, plan, use resources, organize, make judgments, and craft a written and /or visual presentation of material. The project may require working with others, as well as an oral presentation.
29. **CASE STUDY:** Learners are given a realistic example of an application in their field. Learners respond with an analysis or professional response, using information and skills that have been acquired.
30. **STRUCTURED GRID:** Structured grid may be seen as an alternative to multiple choice tests because it is formed of boxes which may contain more than one correct answer that students are asked to select. Since students should consider the possibility of more than one answer it may encourage students to make mindful decisions.
31. **DIAGNOSTIC TREE:** In diagnostic tree, students are asked to make the best choice by choosing among true or false statements in a way that is from the most basic to the most detailed one.
32. **PEER ASSESSMENT:** Peer assessment requires students to provide either feedback or grades (or both) to their peers on a product or a performance, based on the criteria of excellence for that product or event which students may have been involved in determining.
33. **GROUP WORK ASSESSMENT:** Group work assessment measures the quantity and quality of students' learning as a team. Group work or teamwork is a collaborative learning situation in which students share the task of developing a product presented at the end of the course.

34. SELF-ASSESSMENT: Self-assessment is a process of formative assessment during which students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work, and revise accordingly.

35. INTERVIEW (Online): Instructor interviews the learner via online technologies.

36. ORAL EXAMINATION (Online): An examination conducted by spoken communication via online technologies.

PART 3: ASSESSMENT TOOLS / TECHNIQUES NOT LISTED IN PART 2 THAT ARE USED BY YOUR INSTITUTION

10

Please indicate the names of each assessment tools / techniques that are not listed in PART 2 and score them on a 10-point scale.

Value	%	Value	%
1	0-10	6	51-60
2	11-20	7	61-70
3	21-30	8	71-80
4	31-40	9	81-90
5	41-50	10	91-100

*

Please write your answer here:

.....

PART 4: MOST FREQUENTLY USED THREE ASSESSMENT TOOLS

Directions: Of the assessment tools / techniques that you use in your institution to assess student learning, please indicate the most frequently used three tools / techniques in order.

11 MOST FREQUENTLY USED THREE ASSESSMENT TOOLS

Please write your answer(s) here:

1st frequently used tool / technique:

2nd frequently used tool / technique:

3rd frequently used tool / technique:

PART 5:FACTORS THAT INFLUENCE YOUR CHOICES REGARDING ASSESSMENT TOOLS/TECHNIQUES IN YOUR INSTITUTION

12

Please choose **all** that apply:

- ☐ Number of students
- ☐ Number of instructors
- ☐ Time
- ☐ Technological infrastructure
- ☐ Costs
- ☐ Organisational structure
- ☐ Pedagogical issues
- ☐ Other:

DOCUMENTS REGARDING ASSESSMENT POLICIES AND REGULATIONS

13

Do you have any written documents regarding regulations and policies for assessment of student learning activities? If your answer is "Yes", could you indicate how to reach these documents (via e-mail, fax, website, etc.) in the comment box below?

Please choose **only one** of the following:

- ☐ Yes
- ☐ No

Make a comment on your choice here:

14

ADDITIONAL COMMENTS

If you wish to make additional comments regarding the assessment activities in your institution, please indicate it in the box below.

Please write your answer here:

.....
.....
.....

15

CONTACT INFORMATION

Please write your answer(s) here:

Name:

Email Address:

Ek 4. Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi

Değerli öğrencilerimiz,

Bir doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan bu anketle, öğreniminiz boyunca bilgilerinizin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarını değerlendirmenizi ve sistemde başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceği konusundaki görüşlerinizi almak istiyoruz.

Ankette yer verilen maddeleri “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen katılmıyorum” “Fikrim yok” seçeneklerinden durumunuzu en iyi yansıtacak biçimde cevaplamanız istenmektedir. Samimiyetle vereceğiniz yanıtlar bu konuda sizlere sunulan hizmetlerin iyileştirilmesi çalışmalarına ışık tutacaktır.

Anketi yanıtlamanız en fazla 10 dakikanızı alacaktır. Anketi aşağıda görüntüleyemiyorsanız yukarıdaki linke tıklayarak cevaplayınız ve doldurduktan sonra sayfanın altında bulunan "Submit" butonuna basmayı unutmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Prof.Dr.Aydın Ziya ÖZGÜR
Tez Danışmanı
e-posta: azozgur@anadolu.edu.tr

Öğr.Gör.Nejdet KARADAĞ
Araştırmacı
e-posta: nkaradag@anadolu.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

2. Yaşınız

- ≤ 19
- 20-22
- 23-25
- 26-28
- 29-31
- 32+

3. Medeni durumunuz

- Evli
- Bekar

4. İş durumunuz

- Çalışıyorum
- Çalışmıyorum

5. Çalışıyorsanız mesleki durumunuz

- Kamuda çalışan
- Özel sektörde çalışan
- Serbest çalışan
- Emekli
- Öğrenci
- Esnaf
- Ev hanımı
- Diğer

6. Devam etmekte olduğunuz fakülte(Lütfen seçiniz)

- İktisat Fakültesi
- İşletme Fakültesi
- Açıköğretim Fakültesi

7. Bölümünüz(Lütfen seçiniz)

İktisat, Maliye, Kamu Yönetimi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler, Uluslararası İlişkiler, İşletme, Konaklama İşletmeciliği, Adalet, Adalet MEÖP, Bankacılık ve Sigortacılık, Bilgi Yönetimi, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı, Coğrafi Bilgi Sistemleri, Çağrı Merkezi Hizmetleri, Deniz Kuvvetleri Meslek Eğitimi, Dış Ticaret, Eczane Hizmetleri, Elektrik Enerjisi Üretim, İletimi ve Dağıtım, Emlak ve Emlak Yönetimi, Ev İdaresi, Felsefe, Fotoğrafçılık ve Kameramanlık, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Hava Kuvvetleri Meslek Eğitimi, İlahiyat, İngilizce Öğretmenliği, İnsan Kaynakları Yönetimi, İşletme Yönetimi, Jandarma Meslek Eğitimi, Kara Kuvvetleri Meslek Eğitimi, Kimya Teknolojisi, Kültürel Miras ve Turizm, Laborant ve Veteriner Sağlık, Lojistik, Marka İletişimi, Medya ve İletişim, Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Okulöncesi Öğretmenliği, Özel Güvenlik ve Koruma, Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi, Polis Meslek Eğitimi, Radyo ve Televizyon Programcılığı, Sağlık Kurumları İşletmeciliği, Sınıf Öğretmenliği Lisans Tamamlama, Sosyal Bilimler, Sosyal Hizmetler, Sosyoloji, Spor Yönetimi, Tarım, Tarih, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri, Tıbbi ve Aromatik Bitkiler, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Turizm ve Seyahat Hizmetleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Yerel Yönetimler, İLTP Fen Bilgisi Öğretmenliği İLTP Matematik Öğretmenliği, İLTP Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İLTP Türkçe Öğretmenliği, Sağlık Önlisans-Ebelik, Sağlık Önlisans-Hemşirelik, Sağlık Önlisans-Sağlık Memurluğu

8. Uzaktan eğitimi tercih etme nedeniniz(Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

- Devam zorunluluğu olmadığı için
- Sınavsız geçiş olduğu için
- Örgün eğitim göreceğim puanım olmadığı için
- Engelli olduğum için
- Ailem örgün eğitime izin vermediği için
- Çalışıyor olduğum için
- Daha kolay olduğunu düşündüğüm için
- Üniversite diplomasına sahip olmak için
- Okumaktan ve uğraşmaktan zevk aldığım alanda kendimi geliştirmek için
- İşimde terfi ve yükselmek için
- Geçmişte kaçırdığım, ilgi duyduğum eğitim imkânını yakalamak için
- Örgün öğretim görebilecek gelir düzeyine sahip olmadığım için
- Yedek subay ya da kısa dönem askerlik için (erkek öğrenciler)
- Askerliğimi ertelemek için (erkek öğrenciler)
- Diğer

9. İnternet erişimine sahip misiniz?

- Evet
- Hayır

10. Okuduğunuz bölümle ilgili derslerinizde en çok hangi öğrenme ortamlarından yararlanıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz).

- Bölümün ders kitapları
- Akademik danışmanlık hizmetleri
- e-kitap hizmeti
- Televizyon (TRT Okul)
- Yardımcı ders kitapları
- Dershane
- Özel ders

ÜNİTE SONLARINDA YER ALAN "KENDİMİZİ SINAYALIM" SORULARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

11. Kitaplarda ünite sonlarında yer verilen “Kendimizi Sınayalım” soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

12. “Kendimizi Sınayalım” soruları sayıca yeterlidir.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

13. “Kendimizi Sınayalım” soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

14. “Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarında” verilen geribildirimler(yönlendirmeler) yeterlidir.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

SINAVLARDA SORULAN SORULARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

15. Sınavlarda sorulan sorular, ünite başlarında verilen öğrenme amaçlarına uygundur.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

16. Sınavlarda sorulan sorular sayıca yeterlidir.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

17. Sınavlarda, soruların cevaplanması için verilen süre yeterlidir.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

18. Sınavlarda sorulan soruların zorluk düzeyini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?

- Zor
- Orta
- Kolay

19. Sınavlarda sorulan sorular kolayca anlaşılacak bir dilde hazırlanmaktadır.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

DİĞER UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE TERCİHLER

20. Sınavlarda, cevabı kitapta doğrudan yer almayan, yorum gerektiren sorular da olmalıdır.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

21. Sınavlarda daha önce çıkmış sorular sorulmamalıdır.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

22. Sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrendiklerimi ölçmede yeterli olduğunu düşünüyorum.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

23. Sınav sonrası, soruların yayınlanması yararlıdır.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

24. Başarının dersi alan grubun ortalamasına göre belirlendiği bağıl değerlendirme yöntemini olumlu buluyorum.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

25. Sınavlarda yanlış cevapladığım sorulara ilişkin detaylı geribildirim almak isterim.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

26. Sınavların istediğim yerden(ev, iş yeri vb.) bilgisayarla yapılmasını tercih ederim.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

27. Sınavların, hazır olduğumda randevu alarak belli merkezlerde gözetimli olarak bilgisayarla yapılmasını tercih ederim.

- Tamamen Katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Tamamen Katılmıyorum
- Fikrim Yok

28. Bilgilerinizin ölçülmesinde kullanılması gerektiğini düşündüğünüz diğer ölçme araç ve tekniklerini seçiniz.(Birden fazla seçim yapabilirsiniz).

- ÖDEV: Öğretimi yapılan bir dersin uygulaması ya da pekiştirilmesi amacıyla verildiği gibi öğrenciyi çeşitli bilgileri keşfetmeye, araştırmaya yönlendirmek amaçlı da verilen çalışmalardır.
- BİTİRME TEZİ: Uzun bir çalışma süresinde edinilen bilgileri, deneyimleri içeren, araştırmaya dayalı kapsamlı raporlardır.

- **PROJE:** Normal şartlarda öğrencilerin uzunca bir dönem süresinde tamamlamaları beklenen ödevlerdir. Öğrencilerden çalışma kapsamında amaç belirleme, planlama yapma, ulaşılabilir kaynakları kullanma, düşüncelerini organize etme ve gerekirse başkalarıyla işbirliği yapma gibi yeterlikleri göstermeleri istenir.
- **PORTFOLYO/E-PORTFOLYO:** Belirli bir süreç içinde öğrencilerin göstermiş oldukları çaba ve ilerleme ile gelmiş oldukları başarı düzeyini yansıtan ürünlerden oluşan çalışma kanıtlarını içerir.
- **STAJ:** Öğrencilerin gerçek hayatta mesleki bir görevi yerine getirmesini içeren çalışmalardır.
- **KLASİK(AÇIK UÇLU) YAZILI SINAV:** Öğrencilerin sorulan soruların yanıtlarını düşünüp hatırlayarak ve hatırladığı yanıtları organize edip yazılı olarak sunduğu sınav türüdür.
- **DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ:** Bir kısmı doğru bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Bir doğru-yanlış maddesi cevaplayıcının doğru ya da yanlış olarak sınıflaması gereken bir önermedir.
- **EŞLEŞTİRME TESTLERİ:** Bu tür testlerde birbiriyle ilişkili olan bilgi öğeleri belli bir açıklama doğrultusunda eşleştirilir.
- **ÖRNEK OLAY:** Öğrencilere alanları ile ilgili gerçek bir uygulama örneği verilir. Kazanmış oldukları bilgi ya da becerileri profesyonel bir şekilde sergilemeleri beklenir.
- **ÇEVİRİMİÇİ KISA SINAV:** Sınav sorularının bilgisayar tarafından üretildiği her konu sonunda o konuyla ilgili bilgilerin ölçüldüğü kısa sınavlardır.
- **ÇEVİRİMİÇİ SINAV:** Sınavın ana bilgisayar tarafından otomatik olarak üretildiği, çok sayıda öğrencinin aynı anda sınava alınabilmesine olanak sağlayan, sonuçların sınav biter bitmez ilan edildiği yöntemdir.

Ek 5. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Bölümlere Göre Ölçme Aracı Tercihleri

Bölüm	Bilgilerinizin ölçülmesinde kullanılması gerektiğini düşündüğünüz diğer ölçme araç ve tekniklerini seçiniz.											Toplam
	Ödev	Bitirme Tezi	Proje	Portfolyo / e-Portfolyo	Staj	Doğru - Yanlış Testleri	Eşleştirme Testleri	Örnek Olay	Çevrimiçi Kısa Sınav	Çevrimiçi Sınav	Klasik Yazılı Sınav	
Adalet	9.2%	6.4%	5.9%	3.5%	13.2%	17.2%	9.5%	10.0%	11.5%	12.9%	0.8%	100.0%
Adalet MEÖP	8.8%			1.8%	10.5%	17.5%	14.0%	10.5%	17.5%	17.5%	1.8%	100.0%
Bankacılık ve Sigortacılık	10.1%	4.5%	4.5%	4.9%	15.7%	17.8%	7.7%	7.7%	12.2%	14.6%	0.3%	100.0%
Bilgi Yönetimi	23.8%	4.8%	4.8%	4.8%	9.5%	14.3%	4.8%	14.3%	9.5%	9.5%		100.0%
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	9.8%	1.6%	4.1%	4.1%	14.8%	21.3%	4.9%	4.9%	15.6%	16.4%	2.5%	100.0%
Çağrı Merkezi Hizmetleri	9.5%		4.8%	9.5%	14.3%	14.3%	9.5%	9.5%	14.3%	14.3%		100.0%
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler	9.8%	7.4%	7.9%	3.5%	11.1%	17.8%	6.9%	7.7%	13.2%	13.7%	1.0%	100.0%
Coğrafi Bilgi Sistemleri	28.6%	28.6%	14.3%		28.6%							100.0%
Deniz Kuvvetleri Meslek Eğitimi						50.0%				50.0%		100.0%
Dış Ticaret	8.9%	6.0%	7.0%	4.6%	14.9%	16.3%	8.1%	9.2%	11.4%	13.3%	0.3%	100.0%
Eczane Hizmetleri	33.3%				33.3%			33.3%				100.0%
Elektrik Enerjisi Üretim, İletimi ve Dağıtım	9.2%	7.1%	9.2%	4.1%	12.2%	14.8%	8.7%	7.1%	14.8%	12.2%	0.5%	100.0%
Emlak ve Emlak Yönetimi	15.2%	4.5%	6.1%	3.0%	9.1%	21.2%	7.6%	4.5%	15.2%	10.6%	3.0%	100.0%
Ev İdaresi	14.0%	7.0%	5.3%	2.6%	9.6%	22.8%	6.1%	5.3%	10.5%	13.2%	3.5%	100.0%
Felsefe	10.4%	9.4%	7.1%	4.8%	10.4%	13.6%	9.7%	8.1%	11.5%	13.4%	1.6%	100.0%
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	10.1%	4.8%	9.6%	9.6%	12.0%	12.0%	7.7%	4.8%	14.9%	13.9%	0.5%	100.0%
Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	18.8%				12.5%	18.8%	6.3%	6.3%	18.8%	18.8%		100.0%
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	11.0%	5.3%	5.2%	2.7%	8.8%	21.1%	6.8%	8.3%	14.2%	14.8%	1.9%	100.0%

Hava Kuvvetleri Meslek Eğitimi	14.3%				14.3%	14.3%	28.6%	14.3%		14.3%		100.0%
İktisat	11.3%	7.4%	6.8%	3.1%	11.1%	18.7%	7.5%	6.3%	12.2%	14.1%	1.5%	100.0%
İlahiyat	11.0%	6.8%	5.1%	2.2%	14.0%	15.6%	9.4%	7.1%	13.5%	13.9%	1.5%	100.0%
İngilizce Öğretmenliği	7.9%	5.3%	6.6%	11.2%	19.7%	11.8%	9.9%	8.6%	7.9%	10.5%	0.7%	100.0%
İnsan Kaynakları Yönetimi	10.4%	6.1%	6.5%	1.7%	13.0%	16.5%	9.1%	7.4%	13.4%	14.7%	1.3%	100.0%
İÖLTP Türkçe Öğretmenliği	100.0%											100.0%
İşletme	11.0%	6.7%	6.2%	2.6%	10.7%	19.1%	7.6%	6.7%	13.3%	14.6%	1.6%	100.0%
İşletme Yönetimi	11.6%	6.4%	5.9%	2.6%	11.9%	18.3%	8.6%	7.7%	11.9%	13.6%	1.6%	100.0%
Jandarma Meslek Eğitimi	11.1%	5.6%	4.2%		6.9%	16.7%	6.9%	11.1%	20.8%	16.7%		100.0%
Kamu Yönetimi	10.4%	6.4%	5.9%	2.9%	11.4%	19.1%	8.0%	6.5%	13.2%	14.7%	1.5%	100.0%
Kara Kuvvetleri Meslek Eğitimi	12.1%	6.1%		1.5%	6.1%	24.2%	4.5%	12.1%	13.6%	15.2%	4.5%	100.0%
Kimya Teknolojisi	40.0%				20.0%	20.0%			20.0%			100.0%
Konaklama İşletmeciliği	11.3%	5.8%	6.2%	3.1%	13.2%	18.7%	7.0%	6.2%	13.2%	13.6%	1.6%	100.0%
Kültürel Miras ve Turizm	8.3%	8.3%	4.2%	4.2%	8.3%	25.0%	16.7%		12.5%	8.3%	4.2%	100.0%
Laborant ve Veteriner Sağlık	10.3%	6.3%	7.1%	4.0%	21.2%	16.7%	9.3%	6.6%	7.7%	10.1%	0.8%	100.0%
Lojistik	12.5%	8.0%	10.7%	3.6%	14.3%	16.1%	6.3%	6.3%	9.8%	9.8%	2.7%	100.0%
Maliye	10.4%	8.8%	7.7%	2.5%	16.6%	15.7%	7.3%	6.6%	12.0%	11.0%	1.3%	100.0%
Marka İletişimi	9.0%	4.0%	10.0%	2.0%	11.0%	17.0%	7.0%	11.0%	17.0%	12.0%		100.0%
Medya ve İletişim	2.6%	7.9%	5.3%	5.3%	23.7%	14.5%	3.9%	7.9%	15.8%	13.2%		100.0%
Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	7.4%	11.1%	7.4%	3.7%	11.1%	14.8%	7.4%	11.1%	7.4%	14.8%	3.7%	100.0%
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	13.0%	6.1%	5.2%	3.5%	14.1%	16.7%	5.8%	7.2%	14.4%	13.0%	1.2%	100.0%
Okulöncesi Öğretmenliği	6.9%	4.6%	5.0%	15.4%	25.4%	11.3%	7.4%	7.2%	6.5%	8.9%	1.5%	100.0%
Özel Güvenlik ve Koruma	6.1%	3.0%	9.1%	6.1%	15.2%	18.2%	6.1%	6.1%	12.1%	18.2%		100.0%

Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	8.7%		4.3%		8.7%	17.4%	8.7%	13.0%	13.0%	21.7%	4.3%	100.0%
Polis Meslek Eğitimi	10.4%	6.5%	3.9%	1.3%	6.5%	20.8%	6.5%	7.8%	16.9%	19.5%		100.0%
Radyo ve Televizyon Programcılığı	11.5%	4.6%	8.4%	4.6%	14.5%	16.0%	7.6%	6.9%	11.5%	13.7%	0.8%	100.0%
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	7.1%	5.2%	5.9%	3.0%	14.1%	20.3%	7.3%	6.8%	14.1%	15.0%	1.2%	100.0%
Sağlık Önlisans-Ebelik										100.0%		100.0%
Sağlık Önlisans-Hemşirelik					33.3%	33.3%				33.3%		100.0%
Sağlık Önlisans-Sağlık Memurluğu					100.0%							100.0%
Sınıf Öğretmenliği Lisans Tamamlama				7.7%	7.7%	30.8%	15.4%	7.7%	15.4%	15.4%		100.0%
Sosyal Bilimler	11.0%	8.3%	5.0%	3.9%	7.7%	17.7%	7.7%	6.1%	17.1%	14.9%	0.6%	100.0%
Sosyal Hizmetler	9.9%	4.5%	5.6%	2.2%	25.6%	17.5%	6.3%	7.5%	10.0%	10.0%	0.8%	100.0%
Sosyoloji	9.5%	8.8%	6.9%	4.3%	12.9%	15.7%	8.7%	9.5%	10.3%	12.9%	0.6%	100.0%
Spor Yönetimi	13.8%	8.6%	10.3%	5.2%	13.8%	13.8%	6.9%	10.3%	6.9%	10.3%		100.0%
Tarih	10.8%	10.8%	7.3%	2.2%	9.8%	17.4%	10.1%	5.7%	11.1%	13.9%	0.9%	100.0%
Tarım	11.2%	7.5%	5.0%	1.9%	9.3%	18.6%	8.7%	6.8%	13.7%	16.1%	1.2%	100.0%
Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	33.3%				33.3%			33.3%				100.0%
Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	22.2%				11.1%	22.2%	11.1%	11.1%	11.1%	11.1%		100.0%
Turizm ve Otel	11.0%	6.6%	7.7%	1.1%	19.8%	14.3%	3.3%	3.3%	16.5%	15.4%	1.1%	100.0%
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	6.7%	13.3%	6.7%	13.3%	26.7%	6.7%	6.7%	13.3%		6.7%		100.0%
Türk Dili ve Edebiyatı	11.1%	9.4%	7.1%	3.5%	17.7%	15.5%	7.4%	5.2%	10.5%	11.3%	1.3%	100.0%
Uluslararası İlişkiler	9.1%	8.7%	7.1%	3.8%	10.7%	16.9%	8.2%	7.9%	12.5%	14.3%	0.8%	100.0%
Yerel Yönetimler	10.1%	2.9%	8.7%	2.9%	7.2%	23.2%	8.7%	7.2%	13.0%	14.5%	1.4%	100.0%
Toplam	10.5%	6.9%	6.3%	3.3%	12.6%	17.8%	7.9%	7.2%	12.5%	13.7%	1.3%	100.0%

Kaynakça

- Aisha, R. (2007). *Evaluation of continuous assessment and final examination in teacher training programmes of AIOU*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İslamabad: Allama Iqbal Open University.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Allen, İ. E. ve Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Amerika Birleşik Devletleri: Babson Survey Research Group ve Quahog Research Group, LLC. <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf> (Erişim tarihi: 18.01.2013)
- Altan, T. ve Seferoğlu, S.S. (2009). Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci: Öğrenci görüşlerinin sistemin gelişimine katkıları. 3. *Uluslararası Bilgisayar & Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. http://www.academia.edu/503565/Uzaktan_egitimde_degerlendirme_sureci_Ogrenci_goruslerinin_sistemin_gelisimine_katkilari (Erişim tarihi: 10.12.2012)
- Anadolu Üniversitesi (2013a). *Uzaktan eğitim sistemi*. Eskişehir. <http://www.anadolu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-sistemi> (Erişim tarihi: 12.06.2014)
- Anadolu Üniversitesi (2013b). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakülteleri dönemlik-kredili sistem 2012-2013 öğretim yılı öğrenci kılavuzu*. Eskişehir. http://www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/2012_2013_Ogrenci_Kilavuzu.pdf (Erişim tarihi: 26.02.2013)

Anadolu Üniversitesi (2013c). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakülteleri Dönemlik-Kredili Sistem Ölçme ve Değerlendirme Kılavuzu*. Eskişehir.

<http://eogrenme.anadolu.edu.tr/Documents/DonemlikKrediliSistemKilavuzu.pdf>

(Erişim tarihi: 24.02.2013)

Atılğan, H. (2009). Test geliştirme. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 315-348.

Astin A.W.; Banta, T.W.; Cross, K.P.; El-Khawas, E.; Ewell, P.T.; Hutchings, P.; Marchese, T.J.; McClenney, K.M.; Mentkowski, M.; Miller, M.A.; Moran, E.T. ve Wright, B.D. (1996). 9 principles of good practice for assessing student learning. *AAHE Assessment Forum*, July 25, 1996. <http://www.aahe.org/principl.htm> (Erişim tarihi: 24.03.2013)

Aydın, C.H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.

Bahar, M.; Nartgün, Z.; Soner, D. ve Bayram, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 62-68.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM yayınları.

Bell, R. ve Tight, M.(1993). *Open universities: A British tradition?* Buckingham: SRHE&Open University Press.

- Bloom, B.S., (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: *Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- Borat, O. (2005). AB Kopenhag süreci ve Mastriht bildirgesi açısından yeterlilikler çerçevesi. 5.*Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chander, N.J. (1991). *Management of distance education*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.
- Chaudhary, S.V.S. ve Dey, N. (2013). Assessment in open and distance learning system (ODL): A challenge. *Open Praxis*, 5(3), 207-216.
- Chetwynd, F. ve Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(1), 67-78.
- Cömert, M.(2008). *Bireye uyarlanmış bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme yazılımı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3. baskı). New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Boston: Pearson.

Current Perspectives on Assessment. Assessment and reporting unit learning policies branch office of learning and teaching, September, 2005. https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/assessment_current_per.pdf (Erişim tarihi: 26.01.2013)

Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss.91-126.

D.Min, B.M. (2002). Relevant assessment strategies for online colleges&universities. *USDLA Journal*, 16(2).

Daniel J.S. (1998). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.

Daniel, S. J. (1995). *The mega universities and the knowledge media: Implications of new technologies for large distance teaching universities*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Canada: Concordia University.

Dietel, R.J., Herman, J.L., ve Knuth, R.A. (1991). What does research say about assessment? <http://methodenpool.unikoeln.de/portfolio/What%20Does%20Research%20Say%20About%20Assessment.htm> (Erişim tarihi: 20.11.2011)

Duffy, T.M. ve Kirkley, J.R. (2004). *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Durmuş, S. ve Karakırık, E. (2005). A computer assessment tool for structural communication grid. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (4), 3-6.

Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106.

Freeman, R.(1997). *Managing open systems*. London: Kogan Page.

Gagné, P.; Deschênes, A.J.; Bourdages L.; Bilodeau, H. ve Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: Le point de vue des apprenants. *Journal of Distance Education*, (17)1, 25-56.

Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1802

Gibbs, G. (2010). Does assessment in open learning support students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(2), 163-166.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris: Presses Universitaire de France.

Gömlüksiz, M. N.; Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-journal of new world science academy*, 6(1), 823-840.

Grover, K.T. (2009). *Student assessment: An exploratory mixed methods study of teachers' perceptions and resulting practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. St Charles, MO: Lindenwood University.

Gunawardena, C.N. ve LaPointe, D.K. (2003). Planning and management of student assessment. *Planning&Management in Distance Education* (Ed: S. Panda). London: Kogan Page. 195-205.

Hakan, A.; Özgür, A.Z.; Kara, E.; Kürüm, D. ve Özkanal, B. (2004). *Açıköğretim sistemi lisans programlarının değerlendirilmesi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:819.

- Haque, R. ve Batool, N. (2000). Allama Iqbal Open University. *The world of open and distance learning* (Ed: V.Venugopal Reddy ve M. Srivastava). New Delhi, Mumbai, Chennai: Viva Books Private Limited. Pp.177-192.
- Hall, K. ve Burke, W.M. (2003). *Making formative assessment work*. Maidenhead: Open University Press.
- Hakan, A.; Özgür, A.Z.; Toprak, E.; Aydın, S. ve Fırat, M. (2013). *Açıköğretim öğrencilerinin özellikleri ile öğrenme ve iletişim ortamlarına ilişkin eğilimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hartas, D. (2010). The epistemological context of quantitative and qualitative research. *Educational research and inquiry: qualitative and quantitative approaches* (Ed: D. Hartas). London, New York: Continuum International Publishing Group, pp. 33-53.
- Holmberg, B. (1981). *Status and trends of distance education*. London: Kogan Page.
- Holmberg, B. (2003). *Distance education in essence. An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (2. Baskı). Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Huba, M. E. ve Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- İşman, A., Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (3. baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (4. baskı). Ankara: Pegem akademi.

- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). Educational research, quantitative, qualitative and mixed research. <http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures> (Erişim tarihi: 08.02.2013)
- Jonassen, D. H.(1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.
- Jung, I. S. (2005). Quality assurance survey of mega universities. *Perspectives on Distance Education: Lifelong learning and distance higher education* (Ed: C. McIntosh). Vancouver, BC.: Commonwealth of Learning & Paris: UNESCO, pp. 79-96.
- Kan, A. (2009). Ölçmenin temel kavramları. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed: H. Atılgan). Ankara: Anı Yayıncılık, ss.1-22.
- Kara, E. (2009). *Uzaktan yükseköğretimde ölçme değerlendirme ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karakaya, Z. (2002). Çevrimiçi(On-line) sınav sistemi geliştirilmesi ve uygulanması. aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ziya_Karakaya.doc (Erişim tarihi: 26.10.2011)
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Läge, D.; Dobricki, M. ve Häne, M. (2008). Multiple choice tests in distance learning: Solving the problem of poorly evaluated question pools through nonmetric multidimensional scaling. http://www.zora.uzh.ch/12102/1/EDEN_paper_Laegel_V.pdf (Erişim tarihi: 10.01.2013)

- Latchem, C.; Özkul, A.E.; Aydın, C.H. ve 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), 221-235.
- Lewis, R. (1999). Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches. *Open Learning*, (14)3, 64-65.
- Lindler, P. (1998). Assessment tools for distance learning: A review of the literature. Washington State Board for Community and Technical Colleges, Olympia. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426725.pdf> (Erişim tarihi: 09.02.2013)
- Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional texts*. London: Kogan Page.
- Majdoddin, K. (2010). Peer assessment: An alternative to traditional testing. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 396-405.
- Manjulika S. ve Reddy, V. V. (2000). Indira Gandhi National Open University. *The world of open and distance learning* (Ed: V.Venugopal Reddy ve M. Srivastava). New Delhi, Mumbai, Chennai: Viva Books Private Limited. pp.208-236.
- Markel, S.L.(2001). Technology and education online discussion forums: It's in the response. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(2). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/markel42.html> (Erişim tarihi: 09.02.2013)
- McIsaac, M.S. ve Gunawardena, C.N. (1996). Distance education. *Handbook of research for educational communications and technology* (Ed: D. Jonassen). New York: Simon and Schuster Macmillan, ss. 403.

- Mergel, B. (1998). Instructional design and learning theory.
www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm (Erişim tarihi: 12.05.2013)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3. baskı). Belmont, CA: Wadsworth.
- Moore, M.G. (1983). *On a theory of independent study. Distance education: International perspectives* (Ed: D. Stewart, D. Keegan ve B. Holmberg). New York: St. Martin's Pres, pp. 68-94.
- Morgan, C. ve Meg O'R. (1999). *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page.
- Morley, J. (2000). Methods of assessing learning in distance education courses. *Education at a Distance*, 3(1). http://www.usdla.org/html/journal/JAN00_Issue/Methods.htm (Erişim tarihi: 12.05.2013)
- Mutlu, M.E. (2000). *Türkiye'de Uzaktan Eğitim. Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü'nde düzenlenen İtalya ve Avrupa Birliği'nde Uzaktan Eğitim Seminerinde yapılan sunum.*
<http://www.slideshare.net/memutlu/turkiyede-uzaktanegitim> (Erişim tarihi: 26.06.2014)
- Nathenson, M. B. ve Euan S. H. (1980). *Using student feedback to improve learning materials*. England: Biddles Ltd.
- Ngara, R.; Ngwarai, R. ve Mhute, I. (2012). Assessment in ODL: Practices, opportunities and challenges. *International J. Soc.Sci.&Education*, (3)1, 166-177.

- Nicol, D.J. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility* Konferansı'nda sunulan bildiri. <http://ewds.strath.ac.uk/REAP07> (Erişim tarihi: 12.05.2013)
- Nicol, D.J. ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Oermann, M.H. ve Gaberson, K.B. (2009). *Evaluation and testing in nursing education*. New York: Springer Publishing Company. http://www.springerpub.com/samples/9780826110619_chapter.pdf (Erişim tarihi: 10.12.2012)
- Oosterhof, A.; Conrad, R.M. ve Ely, D.P.(2008). *Assessing learners online*. New Jersey: Pearson Education.
- Osters, S. ve Tiu, F.S. (2003). Writing measurable learning outcomes. 3. *Annual Texas A&M Assessment Konferansı* 'nda sunulan bildiri. College Station, TX.
- Özbek, Ö.Y. (2010). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (Ed: S. Tekindal). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, ss.43-89.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2 / Çok değişkenli analizler* (5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, B. (1989). Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi'nin uygulamaları. [www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/1989\).Türkiye'de%20uzaktan.pdf](http://www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/1989).Türkiye'de%20uzaktan.pdf) (Erişim tarihi: 10.01.2013)

- Özgür, A.Z. ve Kaya, S. (2011). The management of the e-portfolio as an assessment tool: Sample of Anadolu University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3). 296-303.
- Özkul, A. E. (2000) Anadolu University, Turkey. *The world of open and distance learning* (Ed: V. V. Reddy ve S. Manjulika). Yeni Delhi: Viva Books Private, ss. 95-112.
- Panda, S. ve Mishra, S. (2007). E-Learning in a mega open university: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 44(4), 323-338.
- Panda, S. (2005). Higher education at a distance and national development: Reflections on the Indian experience. *Distance Education*, 26(2), 205-225.
- Parhar, M. (2000). “Bangladesh Open University”, *The World of Open and Distance Learning* (Ed: V.Venugopal Reddy ve Manjulika Srivastava). New Delhi, Mumbai, Chennai: Viva Books Private Limited. pp.247-254.
- Parker, R. L. (2005). *An investigation of assessment techniques used in American distance education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Union Institute and University Cincinnati.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. baskı). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Plano Clark, V.L. ve Cresswell, J.W.(2010). *Understanding research: A consumer's Guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Prudtikal, S. (2000). Sukhothai Thammathirat Open University. *The world of open and distance learning* (Ed: V.Venugopal Reddy ve M. Srivastava) New Delhi, Mumbai, Chennai: Viva Books Private Limited. 70-79.
- Puspitasari, K.A. (2010). Student assessment. *Policy and Practice in Asian Distance Education* (Ed: T. Belawati ve J. Baggaley). New Delhi: SAGE, pp.60-65.
- Rumble, G. ve Harry, K. (1982). *The distance teaching universities*. New York: St.Martin's Press.
- Saba, F.(2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. *Handbook of distance education* (Ed: M. G. Moore ve W. G. Anderson). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-20.
- Salem, K. (2002). *Evaluation of assignments and examination questions at M.A.(EDU) Level at A.I.O.U.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İslamabad: Allama Iqbal Open University.
- Semerci, Ç. ve Bektaş, C. (2003). İnternet temelli ölçmelerin geçerliğini sağlamada yeni yaklaşımlar. 3. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*'nda sunulan bildiri. KKTC.
- Shank, P. (2013). eLearning guild research: Reconsidering Bloom's taxonomy (old and new). *Learning Solutions Magazine*. <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1105/elearning-guild-research-reconsidering-blooms-taxonomy-old-and-new> (Erişim tarihi: 05.05.2013)

- Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Spiller, D. (2009). Assessment matters: Self assessment and peer assessment. http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/8_SelfPeerAssessment.pdf (Erişim tarihi: 20.11.2011).
- Struyven, K.; Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Student's perceptions about evaluation and assessment in higher educations: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Suen, H.K. ve Parkes, J. (1996). Challenges and opportunities in distance education evaluation. *DEOSNEWS*, 6(7).
- Tarouco, L. ve Hack, L. New tools assessment in distance education. <http://www.pgje.ufgrs.br/webfolioead/artigo1html> (Erişim tarihi: 14.12.2012)
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde lme ve değerlendirme* (8. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Thorpe, M. (1988). *Evaluating open and distance learning*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Thorpe, M. (1998). Assessment and third generation distance education. *Distance Education*, 19(2), 265-286.

- Tom, J. (2013). Options and considerations for distance education learner assessment and self-assessment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 3(3). <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde7/articles/Jonestxt.htm> (Erişim tarihi: 20.01.2013)
- Turgut, M.F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (2. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2014). Ölçme. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53a1ba571b4880.13508788 (Erişim Tarihi: 11.06. 2014)
- Türk Dil Kurumu (2014). Değerlendirme. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53a1ba5b003a89.96869124 (Erişim Tarihi: 11.06.2014)
- Verduin, J. R. ve Clark, Jr. T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (Çev: İ. Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Vu, T.T. ve Dall'Alba, G. (2007). Student's experience of peer assessment in a Professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541-556.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss. 9-41.
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.

- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Yükseköğretim Kurulu (2014). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880 (Erişim tarihi: 13.06.2014)
- Watton, P.; Collings, J. ve Moon, J. (2001). Reflective writing: Guidance notes for students. <http://www.exeter.ac.uk/fch/work-experience/reflective-writing-guidance.pdf> (Erişim tarihi: 22.11.2011)
- Wen, M.L. ve Tsai, C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- White, E. (2009). Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course. *Asian EFL Journal*, 33. http://www.asian-efl-journal.com/pta_January_09.pdf (Erişim tarihi: 29.05.2013)
- Whitelock, D. (2010). Activating assessment for learning: Are we on the way with web 2.0? *Web 2.0-Based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching* (Ed: M. J.W. Lee ve C. McLoughlin). USA: IGI Global, pp. 319–342.
- Wisher, R.A. (2004). Learning in the knowledge age: up-front or at a distance. *Learner-centered theory and practice in distance education*. (Ed: T.M. Duffy ve J.R. Kirkley). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 186-197.

Zhang, W., Tsui, C., Jedege, O., Ng, F. & Kowk, L. (2002). A comparison of distance education in selected Asian open universities. *14. Annual Conference of Asian Association of Open Universities Konferansı*'nda sunulan bildiri. Manila, Philippines.

<http://www.ouhk.edu.hk/cridal/gdenet/Management/Governance/EAM11A.html>.

(Erişim tarihi: 23.02.2013)

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2013)

http://www.azwestern.edu/learning_services/learning_support_services/assessment_program_review/resources/downloads/formative%20and_summative_assessment.pdf

(Erişim tarihi: 12.01.2013)

http://wikieducator.org/Handbook_of_Open_Universities (Erişim tarihi: 23.05.2013)

<http://www.businessdictionary.com/definition/open-ended-question.html> (Erişim tarihi: 12.04.2013)

<http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2> (Erişim tarihi: 28.01.2012)

<http://ignoumantra.com/student-evaluation-system-ignou> (Erişim tarihi: 12.01.2012)

<http://en.crtvu.edu.cn/about/general-information> (Erişim tarihi: 16.01.2013)

<http://www.crtvu.edu.cn> (Erişim tarihi: 10.12.2012)

<http://www.anadolu.edu.tr/tr/hakkinda> (Erişim tarihi: 10.12.2012)

<http://www.pnu.ac.ir> (Erişim tarihi: 10.01.2013)

<http://www.pnu.ac.ir/seminar/page3.htm> (Erişim tarihi: 10.01.2013)

<http://www.ut.ac.id/inggris/exam.htm> (Erişim tarihi: 23.02.2013)

<http://www.bou.edu.bd/home.php> (Erişim tarihi: 23.02.2013)

<http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figures> (Erişim tarihi: 11.01.2013)

http://www.open.ac.uk/foi-docs/Examination_&_Assessment_Boards.doc (Erişim tarihi:10.01.2013)

<http://www.knou.ac.kr/engknou2/> (Erişim tarihi:10.01.2013)

<http://www.knou.ac.kr/english/index.htm> (Erişim tarihi:10.01.2013)

<http://www.stou.ac.th/eng/Examinations.aspx> (Erişim tarihi: 21.03.2013)

<http://www.ataaof.edu.tr/hakkimizda.aspx> (Erişim tarihi: 20.06.2014)

<http://auzef.istanbul.edu.tr/sikca-sorulan-sorular.html> (Erişim tarihi: 20.06.2014)