

**AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ÖN
LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİNE
YÖNELİK ÖNERİLER**

Doktora Tezi

H. Mustafa DÖNMEZ

Eskişehir 2018

**AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ÖN
LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİNE
YÖNELİK ÖNERİLER**

Hacı Mustafa DÖNMEZ

**Doktora Tezi
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ayhan HAKAN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran 2018**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hacı Mustafa DÖNMEZ'in "Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" başlıklı tezi 25 Haziran 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Ayhan HAKAN
Üye : Prof.Dr.Mehmet KESİM
Üye : Prof.Dr.Aydın Ziya ÖZGÜR
Üye : Prof.Dr.Zuhal ÇUBUKÇU
Üye : Doç.Dr.Alper Tolga KUMTEPE


Prof.Dr.Emel ŞIKLAR
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ÖN LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Hacı Mustafa DÖNMEZ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2018

Danışman: Prof. Dr. Ayhan Gaffar HAKAN

Bir eğitim programının değerlendirilmesi süreci, bir yandan o programın uygulayıcılarına programın öğelerine dair ayrıntılı dönüt sağlarken bir yandan da programların hedef kitlesi olan öğrenenlerin programın iyileştirilmesi sürecinde etkin bir rol üstlenmesine olanak verir. Bu araştırma, bu ihtiyaçtan yola çıkarak, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı” öğelerinin öğrencilerin görüşlerine göre katılımcı bir yaklaşımla değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem ile programda öğrenim gören öğrencilerin kişisel bilgileri, bu programa ilişkin görüşleri ve beklentileri betimlenmiştir. Araştırma evreni “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı”nda 2016-2017 yılı Bahar döneminde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilere çevrimiçi bir anket yoluyla ulaşılmıştır. Anket sorularına 412 öğrenci cevap vermiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programını Değerlendirme Anketi” yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS (Sürüm 20) ile çözümlenmiş, sonuçlar sayı ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Katılımcıların en çok programdan duyulan genel memnuniyet düzeyi ve e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermeler hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan katılımcıların hakkında en az olumlu görüşlere sahip oldukları program öğelerinin ise ders kitaplarının içerikleri ve ölçme-değerlendirme uygulamaları olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda ders kitaplarının içerikleri ve ölçme-değerlendirme süreci gibi bazı öğelerin gözden geçirilerek programın iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Program değerlendirme, Katılımcı odaklı program değerlendirme, Açıköğretim fakültesi, Halkla ilişkiler ve tanıtım ön lisans programı

ABSTRACT

EVALUATION OF THE PUBLIC RELATIONS AND PUBLICITY TWO-YEAR DEGREE PROGRAM OF OPEN EDUCATION FACULTY AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

Hacı Mustafa DÖNMEZ

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June 2018

Supervisor: Prof. Dr. Ayhan Gaffar HAKAN

Evaluation of an educational program both provides the program's decision-makers and practitioners with detailed feedback on the components of the program and allows its learners, who are genuinely the target group of the program, to take an active role in the improvement of the program. Based on this need, this research was carried out in order to evaluate Anadolu University Open Education Faculty "Public Relations and Publicity" two-year degree program according to the opinions of the students based on the components of the program with a participant-oriented evaluation approach. A descriptive survey technique was used in this study. Using this method, personal information of the students studying in the program, their views and expectations about the elements of this program were described. The research universe was composed of students who attended the Public Relations and Advertising Program during the Spring term of 2016-2017 academic year. An online questionnaire was used to reach the students. A total of 412 students responded to the questionnaire. The data were collected through the "Evaluation Survey for Public Relations and Publicity Program" prepared by the researcher. The collected data were analyzed with SPSS (Version 20) and the results were then presented in numbers and percentages. The results showed that the participants had the highest levels of agreement with statements about the general level of satisfaction about the program and the e-learning portal. However, they had the lowest levels of agreement with statements regarding the content of the textbooks and measurement and evaluation practices. In the light of the results, some suggestions were made to improve the program like reviewing and revising some of the program components such as the textbooks and measurement and evaluation practices.

Keywords: Open and Distance Learning, Program evaluation, Participant-oriented program evaluation, Open education faculty, Public relations and publicity program

ÖNSÖZ

Hedeflerine ulaşan ve sürdürülebilir eğitim programları ortaya koymak ancak süreklilik temelinde gerçekleştirilecek değerlendirme etkinlikleri ile mümkün olabilmektedir. Bu açıdan baktığımızda, bir eğitim programının değerlendirilmesi ve daha iyisine ulaşma çabası, herhangi bir ürün ortaya koyan herkes için olduğu gibi, eğitim bilimciler için de deyim yerindeyse karşı konulamaz bir istektir. Bir program değerlendirme süreci, söz konusu eğitim programının içerikleri, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme süreçleri yoluyla önceden saptanmış olan öğrenme amaçlarına ne derecede ulaştığının, öğrenenlerin ne ölçüde memnun kaldıklarının ve programın güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi ve programın iyileştirilmesi açısından önem taşır. Bu bağlamda, uzaktan eğitim yaklaşımıyla yapılandırılmış öğrenme ortamlarının, yine programların katılımcıları tarafından, başka bir deyişle kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu kendileri üstlenen ve bir uzaktan eğitim programının öz kullanıcıları olan “uzaktan öğrenenler” tarafından, değerlendirilmesi program değerlendirme etkinlikleri için önem taşımaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde yer alan programlardan biri olan “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı”nın bu doğrultuda değerlendirilmesinin hem genelde ilgili alanyazına hem de özelden programın yönetici ve uygulayıcılarına dönüt verme anlamında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Tüm bu süreç boyunca bir an olsun rehberliğini ve anlayışını esirgemeyen, bir danışman-danışan ilişkisinden ziyade bir ağabey-kardeş yaklaşımıyla attığım her adımda benimle birlikte yürüme nezaketi gösteren saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ayhan HAKAN’a minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Ayrıca bu yolculuk boyunca birikim ve deneyimlerine sayısız kez başvurduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet KESİM, Prof. Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR, Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU ve Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE’ye çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana yardım eden Öğr. Gör. Mesut AYDEMİR, Öğr. Gör. Hakan YILDIRIM, Öğr. Gör. Özcan DOĞAN, Öğr. Gör. Yakup KARAKURT, Öğr. Gör. Dr. Onur ERGÜNAY, Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT’a ve Öğr. Gör. Dr. Volkan DOĞAN’a da şükranlarımı sunarım.

Son olarak, 33 yıldır okula giden birisiyle birlikte olma cesaretini gösteren, karşılaştığım her türlü zorlukta koşulsuz desteğini yorulmaksızın sunan ve bu araştırmanın tamamlanmasında paha biçilemez emeği geçen sevgili eşim Asuman DÖNMEZ’e de teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

25/06/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hacı Mustafa DÖNMEZ

25/06/2018

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Hacı Mustafa DÖNMEZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxx
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	5
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. Uzaktan Eğitimden Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Doğru	7
2.1.1. Açık ve uzaktan öğrenmenin gelişim seyri	10
2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme	18
2.1.2.1. Dünyada açık ve uzaktan öğrenme	18
2.1.2.2. Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme	22
2.1.3. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi.....	27
2.1.3.1. Örgüt yapısı ve işleyişi	31
2.1.3.2. AÖF programları	33
2.1.4. AÖF Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı’nın öğeleri.....	35

2.1.4.1. Programın amaçları.....	36
2.1.4.1.1. Program yeterlilikleri (çıktıları).....	36
2.1.4.1.2. Alan yeterlilikleri	37
2.1.4.1.3. Alan ve program yeterlilik ilişkileri	38
2.1.4.2. Programın ders içerikleri	41
2.1.4.2.1. Dönemlerine göre dersler	41
2.1.4.2.2. Dersler ve program yeterlilik ilişkileri	42
2.1.4.3. Programın öğrenme ortamları	36
2.1.4.3.1. Kitap hizmetleri	36
2.1.4.3.2. Anadolu eKampüs sistemi.....	37
2.1.4.3.3. Yüz yüze öğretim hizmetleri	38
2.1.4.4. Programın ölçme-değerlendirme süreci.....	38
2.2. Eğitimde Program Değerlendirme	41
2.2.1. Öğrenme-öğretme süreci bağlamında program olgusu	41
2.2.2. Program değerlendirme	43
2.2.3. Uzaktan eğitimde program değerlendirme	47
2.2.4. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri	50
2.2.4.1. Programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı	53
2.2.4.2. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı	56
3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	59
3.4. Veri Analizi	62
4. BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.1.1. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin dağılımı	64
4.1.2. Yaşlarına göre öğrencilerin dağılımı	65
4.1.3. Medeni durumlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	66
4.1.4. Mezun olunan lise türlerine göre öğrencilerin dağılımı.....	67
4.1.5. İkamet ettikleri illere göre öğrencilerin dağılımı	67

4.1.6. Öğrenim gördükleri dönemlere göre öğrencilerin dağılımı.....	68
4.1.7. Çalışma durumlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	69
4.1.8. Programa kayıt yaptıırma nedenlerine göre öğrencilerin dağılımı	69
4.1.8.1. Çalışma durumuna göre programa kayıt yaptıırma nedenleri....	71
4.1.9. Programa kayıt yaptıırma şekillerine göre öğrencilerin dağılımı	72
4.1.9.1. Çalışma durumuna göre programa kayıt yaptıırma şekli	73
4.1.9.2. Programa kayıt yaptıırma nedenine göre programa kayıt yaptıırma şekli.....	73
4.1.10. Lisans tamamlamayı isteme durumlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	74
4.1.10.1. Çalışma durumuna göre lisans tamamlamayı isteme durumu	75
4.1.10.2. Programa kayıt yaptıırma nedenine göre lisans tamamlamayı isteme durumu	75
4.1.10.3. Programa kayıt yaptıırma şekline göre lisans tamamlamayı isteme durumu	76
4.1.11. Programın öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	77
4.1.11.1. Çalışma durumuna göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu.....	79
4.1.11.2. Programa kayıt yaptıırma nedenine göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu.....	80
4.1.11.3. Programa kayıt yaptıırma şekline göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu.....	83
4.1.11.4. Lisans tamamlamayı isteme durumuna göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu.....	85
4.1.12. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumlarına göre öğrencilerin dağılımı.....	87
4.1.12.1. Çalışma durumuna göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu	88
4.1.12.2. Programa kayıt yaptıırma nedenine göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu.....	88

4.1.12.3. Programa kayıt yaptıırma şekline göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu	89
4.1.12.4. Lisans tamamlamayı isteme durumuna göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu	90
4.1.12.5. Programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu	90
4.2. Programın Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	92
4.2.1. “Programın amaçları anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir” önermesine ilişkin veriler.....	92
4.2.2. “Programın amaçları öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir” önermesine ilişkin veriler	93
4.2.3. “Programın amaçları günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir” önermesine ilişkin veriler.....	94
4.2.4. Amaçlara ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü	95
4.2.5. Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenine göre görünümü.....	96
4.2.6. Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekline göre görünümü	97
4.2.7. Amaçlara ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü.....	97
4.2.8. Amaçlara ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü.....	98
4.3. Programın İçeriklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	99
4.3.1. “Programda yer alan derslerin içerikleri amaçlara ulaştıracak niteliktedir” önermesine ilişkin veriler	100
4.3.2. “Programda yer alan derslerin içerikleri genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir” önermesine ilişkin veriler	101
4.3.3. “Programda yer alan derslerin içerikleri yeterince kapsamlıdır” önermesine ilişkin veriler.....	102
4.3.4. “Programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımı sade ve anlaşılırdır” önermesine ilişkin veriler	103

4.3.5. “Programda yer alan derslerin içerikleri birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluşmaktadır” önermesine ilişkin veriler	104
4.3.6. “Programda yer alan derslerin içerikleri mesleki açıdan yetiştiricidir” önermesine ilişkin veriler	105
4.3.7. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü	106
4.3.8. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü	106
4.3.9. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekline göre görünümü	107
4.3.10. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü	108
4.3.11. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü	108
4.4. Programın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	110
4.4.1. Programın ders kitaplarına ilişkin öğrenci görüşleri.....	110
4.4.1.1. “Kitapların baskı kalitesi okumayı kolaylaştırmaktadır” önermesine ilişkin veriler	110
4.4.1.2. “Kitapların sayfa sayısı yeterlidir” önermesine ilişkin veriler.....	111
4.4.1.3. “Kitapların üniteleri arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge vardır” önermesine ilişkin veriler	112
4.4.1.4. “Kitapların örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası kısımları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır” önermesine ilişkin veriler.....	113
4.4.1.5. “Kitapların her ünitesi için yeterli sayıda alıştırma sorusu bulunmaktadır” önermesine ilişkin veriler.....	114
4.4.1.6. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü.....	115
4.4.1.7. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü	116

4.4.1.8. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekline göre görünümü.....	117
4.4.1.9. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü	117
4.4.1.10. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü.....	118
4.4.2. Programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenci görüşleri.....	119
4.4.2.1. “e-Öğrenme ortamları program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır” önermesine ilişkin veriler.....	120
4.4.2.2. “e-Öğrenme ortamları ders kitaplarını destekleyici niteliktedir” önermesine ilişkin veriler	121
4.4.2.3. “e-Öğrenme ortamları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir” önermesine ilişkin veriler	122
4.4.2.4. “e-Öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” önermesine ilişkin veriler	123
4.4.2.5. “e-Öğrenme ortamları konu tekrarı yapmayı sağlamaktadır” önermesine ilişkin veriler	124
4.4.2.6. “e-Öğrenme ortamları bireysel öğrenmeye uygundur” önermesine ilişkin veriler	125
4.4.2.7. “e-Öğrenme ortamları bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir” önermesine ilişkin veriler.....	126
4.4.2.8. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü.....	127
4.4.2.9. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü	127
4.4.2.10. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa yaptırma şekline göre görünümü.....	128
4.4.2.11. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü	129
4.4.2.12. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü.....	130
4.5. Programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	131

4.5.1. “Sınav soruları kitap içerikleri ile tutarlıdır” önermesine ilişkin veriler	132
4.5.2. “Sınavlarda çıkan sorular, sayı olarak yeterlidir” önermesine ilişkin veriler	133
4.5.3. “Sınavlarda verilen süre yeterlidir” önermesine ilişkin veriler	134
4.5.4. “Ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresi yeterlidir” önermesine ilişkin veriler	135
4.5.5. “Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30’unun ve dönem sonu sınavının %70’inin alınması uygundur” önermesine ilişkin veriler	136
4.5.6. “Çoktan seçmeli testler akademik başarının belirlenmesinde uygundur” önermesine ilişkin veriler	137
4.5.7. “Sınavlarda çıkan sorular bilgiyi ölçecek niteliktedir” önermesine ilişkin veriler	138
4.5.8. “Başarı notu alt sınırı uygulanması uygundur” önermesine ilişkin veriler	139
4.5.9. “Başarı notumun grup içindeki durumuma göre belirlenmesi doğru bir değerlendirmedir” önermesine ilişkin veriler	139
4.5.10. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü	140
4.5.11. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü	141
4.5.12. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekline göre görünümü	142
4.5.13. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü	143
4.5.14. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü	143
4.6. Programın Geliştirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri	145
4.6.1. “Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur” önermesine ilişkin veriler	145

4.6.2. “Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine ilişkin veriler	146
4.6.3. “e-Öğrenme ortamlarına kolayca erişilmektedir” önermesine ilişkin veriler	147
4.6.4. “Kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine ilişkin veriler	148
4.6.5. “Kitaplar rahatlıkla taşınabilmektedir” önermesine ilişkin veriler	149
4.6.6. “Yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine ilişkin veriler	150
4.6.7. “Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır” önermesine ilişkin veriler	151
4.6.8. “Mezun olduğumda bana verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verilmektedir” önermesine ilişkin veriler	152
4.6.9. “Bu program sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmalıdır” önermesine ilişkin veriler	153
4.6.10. “Seçmeli dersler çeşitlendirilmelidir” önermesine ilişkin veriler ...	154
4.6.11. “Başka programlardan da ders alma imkanı verilmelidir” önermesine ilişkin veriler	155
4.6.12. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü	156
4.6.13. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü.....	157
4.6.14. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekline göre görünümü	158
4.6.15. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü.....	158
4.6.16. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü	159

4.7. Programa Yönelik Genel Memnuniyet Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	160
4.7.1. “Bu programda öğrenim görmekten memnunum” önermesine ilişkin veriler	161
4.7.2. “Bu programı başka bir arkadaşşıma öneririm” önermesine ilişkin veriler	162
4.7.3. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü	163
4.7.4. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenine göre görünümü	163
4.7.5. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekline göre görünümü.....	164
4.7.6. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü	165
4.7.7. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü	165
4.8. Öğrencilerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplarla Programın Öğelerine İlişkin Belirttikleri Görüş ve Önerileri.....	167
4.8.1. Ders kitapları ve içeriklerine ilişkin görüş ve öneriler.....	167
4.8.2. Derslerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve öneriler	171
4.8.3. Derslerin sınavlarına ilişkin görüş ve öneriler	174
4.8.4. Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacına ilişkin görüş ve öneriler	179
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	184
5.1. Sonuç	184
5.1.1. Programın öğrencilerine ilişkin sonuçlar	185
5.1.1.1. Katılımcuların kişisel özelliklerine ilişkin sonuçlar.....	185
5.1.1.2. Katılımcuların kişisel özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından görünümüne ilişkin sonuçlar.....	186
5.1.2. Programın öğelerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin sonuçlar	188

5.1.2.1. Programın amaçlarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar	189
5.1.2.2. Programın içeriklerine yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar	189
5.1.2.3. Programın öğrenme ortamlarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar	190
5.1.2.3.1. Programın ders kitaplarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar	190
5.1.2.3.2. Programın e-öğrenme ortamlarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar.....	190
5.1.2.4. Programın ölçme-değerlendirme sürecine yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar	191
5.1.2.5. Programın geliştirilmesine yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar	192
5.1.2.6. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin sonuçlar	193
5.1.2.7. Programın öğelerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin çeşitli değişkenler açısından görünümüne ilişkin sonuçlar	193
5.1.3. Açık uçlu sorulara verilen cevaplara ilişkin sonuçlar	198
5.1.3.1. “Derslerinizin kitaplarına ve içeriğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar	198
5.1.3.2. “Derslerinizin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar	198
5.1.3.3. “Derslerinizin sınavlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar.....	199
5.1.3.4. “Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar	200
5.2. Tartışma	200
5.3. Öneriler	210

	<u>Sayfa</u>
5.3.1. Programın geliştirilmesine yönelik öneriler	210
5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	211
KAYNAKÇA	213
EKLER	
ÖZGEÇMİŐ	

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. Uzaktan eğitim modelleri – kavramsal bir çerçeve	14
Çizelge 2.2. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin önemli olaylar.....	24
Çizelge 2.3. AÜAS tarihsel gelişimi	29
Çizelge 2.4. AÖF lisans programları.....	33
Çizelge 2.5. AÖF ön lisans programları.....	34
Çizelge 2.6. AÖF e-sertifika programları.....	34
Çizelge 2.7. 2016-2017 öğretim döneminde HİTÖLP’e kayıtlı öğrenci sayıları	35
Çizelge 2.8. HİTÖLP hedefleri ve TYYÇ.....	39
Çizelge 2.9. HİTÖLP dersleri	41
Çizelge 2.10. HİTÖLP dersleri ve TYYÇ	43
Çizelge 2.11. Açıköğretim sistemi harf notu ve katsayı değerleri.....	40
Çizelge 4.1. Katılımcıların cinsiyet açısından görünümü	64
Çizelge 4.2. Katılımcıların yaş açısından görünümü	65
Çizelge 4.3. Katılımcıların medeni durum açısından görünümü	66
Çizelge 4.4. Katılımcıların mezun oldukları lise türleri açısından görünümü	67
Çizelge 4.5. Katılımcıların öğrenim görülen dönem açısından görünümü	68
Çizelge 4.6. Katılımcıların çalışma durumu açısından görünümü.....	69
Çizelge 4.7. Katılımcıların programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü	70
Çizelge 4.8. Programa kayıt olma nedenlerinin çalışma durumu açısından görünümü	71
Çizelge 4.9. Katılımcıların programa kayıt olma şekilleri açısından görünümü	72
Çizelge 4.10. Programa kayıt olma şekillerinin çalışma durumu açısından görünümü	73
Çizelge 4.11. Programa kayıt olma şekillerinin programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü	73
Çizelge 4.12. Katılımcıların lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	74
Çizelge 4.13. Lisans tamamlamayı isteme durumunun çalışma durumu açısından görünümü	75
Çizelge 4.14. Lisans tamamlamayı isteme durumunun programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü.....	76

Çizelge 4.15. Lisans tamamlamayı isteme durumunun programa kayıt olma şekli açısından görünümü.....	76
Çizelge 4.16. Katılımcıların basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	77
Çizelge 4.17. Katılımcıların Anadolu eKampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü	78
Çizelge 4.18. Katılımcıların yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma durumu açısından görünümü	78
Çizelge 4.19. Basılı kitap kullanımının çalışma durumu açısından görünümü	79
Çizelge 4.20. Anadolu eKampüs kullanımının çalışma durumu açısından görünümü	80
Çizelge 4.21. Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının çalışma durumu açısından görünümü	80
Çizelge 4.22. Basılı kitap kullanımının programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü	81
Çizelge 4.23. Anadolu eKampüs kullanımının programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü	81
Çizelge 4.24. Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının programa kayıt olma nedeni açısından görünümü.....	82
Çizelge 4.25. Basılı kitap kullanımının programa kayıt olma şekli açısından görünümü	84
Çizelge 4.26. Anadolu eKampüs kullanımının programa kayıt olma şekli açısından görünümü	84
Çizelge 4.27. Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının programa kayıt olma şekli açısından görünümü.....	85
Çizelge 4.28. Basılı kitap kullanımının lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	85
Çizelge 4.29. Anadolu eKampüs kullanımının lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	86
Çizelge 4.30. Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	86
Çizelge 4.31. Katılımcıların AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü	87

Çizelge 4.32. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun çalışma durumu açısından görünümü	88
Çizelge 4.33. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü	88
Çizelge 4.34. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun programa kayıt olma şekli açısından görünümü.....	89
Çizelge 4.35. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	90
Çizelge 4.36. Basılı kitap kullanımının AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü	90
Çizelge 4.37. Anadolium eKampüs kullanımının AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü.....	91
Çizelge 4.38. Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü	91
Çizelge 4.39. Anketin 1. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	92
Çizelge 4.40. Anketin 2. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	93
Çizelge 4.41. Anketin 3. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	94
Çizelge 4.42. Amaçlara ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü	95
Çizelge 4.43. Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü	96
Çizelge 4.44. Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekli açısından görünümü	97
Çizelge 4.45. Amaçlara ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	97
Çizelge 4.46. Amaçlara ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	98
Çizelge 4.47. Amaçlara ilişkin görüşlerin Anadolium e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü	98
Çizelge 4.48. Amaçlara ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü.....	99
Çizelge 4.49. Anketin 4. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	100
Çizelge 4.50. Anketin 5. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	101

Çizelge 4.51. Anketin 6. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	102
Çizelge 4.52. Anketin 7. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	103
Çizelge 4.53. Anketin 8. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	104
Çizelge 4.54. Anketin 9. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	105
Çizelge 4.55. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü.....	106
Çizelge 4.56. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü.....	106
Çizelge 4.57. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekli açısından görünümü.....	107
Çizelge 4.58. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü.....	108
Çizelge 4.59. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü.....	108
Çizelge 4.60. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü.....	109
Çizelge 4.61. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü.....	109
Çizelge 4.62. Anketin 10. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	111
Çizelge 4.63. Anketin 11. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	112
Çizelge 4.64. Anketin 12. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	113
Çizelge 4.65. Anketin 13. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	114
Çizelge 4.66. Anketin 14. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü.....	115
Çizelge 4.67. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü.....	116
Çizelge 4.68. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü.....	116
Çizelge 4.69. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekli açısından görünümü.....	117
Çizelge 4.70. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü.....	118

Çizelge 4.71. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	118
Çizelge 4.72. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü	119
Çizelge 4.73. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü	119
Çizelge 4.74. Anketin 15. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	120
Çizelge 4.75. Anketin 16. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	121
Çizelge 4.76. Anketin 17. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	122
Çizelge 4.77. Anketin 18. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	123
Çizelge 4.78. Anketin 19. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	124
Çizelge 4.79. Anketin 20. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	125
Çizelge 4.80. Anketin 21. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	126
Çizelge 4.81. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü	127
Çizelge 4.82. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıрма nedenleri açısından görünümü	128
Çizelge 4.83. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıрма şekli açısından görünümü	129
Çizelge 4.84. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	129
Çizelge 4.85. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	130
Çizelge 4.86. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü	130
Çizelge 4.87. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü	131
Çizelge 4.88. Anketin 22. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	132
Çizelge 4.89. Anketin 23. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	133
Çizelge 4.90. Anketin 24. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	134
Çizelge 4.91. Anketin 25. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	135
Çizelge 4.92. Anketin 26. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	136

Çizelge 4.93. Anketin 27. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	137
Çizelge 4.94. Anketin 28. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	138
Çizelge 4.95. Anketin 29. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	139
Çizelge 4.96. Anketin 30. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	140
Çizelge 4.97. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü	141
Çizelge 4.98. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıрма nedenleri açısından görünümü	141
Çizelge 4.99. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıрма şekli açısından görünümü	142
Çizelge 4.100. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	143
Çizelge 4.101. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	143
Çizelge 4.102. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin Anadolun e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü.....	144
Çizelge 4.103. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü	144
Çizelge 4.104. Anketin 31. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	145
Çizelge 4.105. Anketin 32. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	146
Çizelge 4.106. Anketin 33. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	147
Çizelge 4.107. Anketin 34. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	148
Çizelge 4.108. Anketin 35. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	149
Çizelge 4.109. Anketin 36. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	150
Çizelge 4.110. Anketin 37. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	151
Çizelge 4.111. Anketin 38. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	152
Çizelge 4.112. Anketin 39. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	153
Çizelge 4.113. Anketin 40. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	154
Çizelge 4.114. Anketin 41. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	155
Çizelge 4.115. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü.....	156

Çizelge 4.116. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü	157
Çizelge 4.117. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekli açısından görünümü	158
Çizelge 4.118. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü	158
Çizelge 4.119. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	159
Çizelge 4.120. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü	159
Çizelge 4.121. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü	160
Çizelge 4.122. Anketin 42. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	161
Çizelge 4.123. Anketin 43. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü	162
Çizelge 4.124. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü	163
Çizelge 4.125. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü	163
Çizelge 4.126. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma şekli açısından görünümü	164
Çizelge 4.127. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumları açısından görünümü	165
Çizelge 4.128. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü	166
Çizelge 4.129. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü	166
Çizelge 4.130. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü	167
Çizelge 4.131. Ders kitapları ve içeriğine ilişkin görüş ve öneriler	168

Sayfa

Çizelge 4.132. Derslerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve öneriler	171
Çizelge 4.133. Derslerin sınavlarına ilişkin görüş ve öneriler	174
Çizelge 4.134. Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla ilişkin görüş ve öneriler	179

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Uzaktan eğitim	10
Şekil 2.2. Dünyadaki bazı uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıç tarihleri	11
Şekil 2.3. Uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye doğru dönem ve evreler.....	17
Şekil 2.4. AÜAS'nin örgütsel yapısı.....	31
Şekil 2.5. AÖF organizasyon şeması	32
Şekil 2.6. Eğitimde program yapısının şematik görünümü	43
Şekil 2.7. Program değerlendirme aşamaları.....	54
Şekil 4.1. Cinsiyet dağılımı	65
Şekil 4.2. Yaş dağılımı	66
Şekil 4.3. Medeni durum dağılımı	66
Şekil 4.4. Mezun olunan lise türü dağılımı.....	67
Şekil 4.5. Öğrenim görülen dönem dağılımı	68
Şekil 4.6. Çalışma durumları dağılımı	69
Şekil 4.7. Programa kayıt olma nedenleri dağılımı.....	71
Şekil 4.8. Programa kayıt olma şekilleri dağılımı.....	72
Şekil 4.9. Lisans tamamlamayı isteme durumu dağılımı	75
Şekil 4.10. Basılı kitap kullanma durumu dağılımı	77
Şekil 4.11. Anadolium eKampüs'ü kullanma durumu dağılımı	78
Şekil 4.12. Yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu dağılımı	79
Şekil 4.13. AÖF sınavlarına hazırlık sürecine uyma durumları dağılımı.....	87
Şekil 4.14. Anketin 1. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	93
Şekil 4.15. Anketin 2. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	94
Şekil 4.16. Anketin 3. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	95
Şekil 4.17. Anketin 4. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	100
Şekil 4.18. Anketin 5. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	101
Şekil 4.19. Anketin 6. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	102
Şekil 4.20. Anketin 7. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	103
Şekil 4.21. Anketin 8. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	104
Şekil 4.22. Anketin 9. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	105
Şekil 4.23. Anketin 10. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	111

Şekil 4.24. Anketin 11. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	112
Şekil 4.25. Anketin 12. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	113
Şekil 4.26. Anketin 13. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	114
Şekil 4.27. Anketin 14. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	115
Şekil 4.28. Anketin 15. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	121
Şekil 4.29. Anketin 16. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	122
Şekil 4.30. Anketin 17. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	123
Şekil 4.31. Anketin 18. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	124
Şekil 4.32. Anketin 19. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	125
Şekil 4.33. Anketin 20. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	126
Şekil 4.34. Anketin 21. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	127
Şekil 4.35. Anketin 22. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	132
Şekil 4.36. Anketin 23. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	133
Şekil 4.37. Anketin 24. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	134
Şekil 4.38. Anketin 25. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	135
Şekil 4.39. Anketin 26. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	136
Şekil 4.40. Anketin 27. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	137
Şekil 4.41. Anketin 28. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	138
Şekil 4.42. Anketin 29. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	139
Şekil 4.43. Anketin 30. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	140
Şekil 4.44. Anketin 31. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	146
Şekil 4.45. Anketin 32. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	147
Şekil 4.46. Anketin 33. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	148
Şekil 4.47. Anketin 34. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	149
Şekil 4.48. Anketin 35. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	150
Şekil 4.49. Anketin 36. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	151
Şekil 4.50. Anketin 37. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	152
Şekil 4.51. Anketin 38. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	153
Şekil 4.52. Anketin 39. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	154
Şekil 4.53. Anketin 40. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	155
Şekil 4.54. Anketin 41. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	156
Şekil 4.55. Anketin 42. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....	161

Şekil 4.56. Anketin 43. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı.....162

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AÖF	: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
AÜ	: Anadolu Üniversitesi
AÜAS	: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi
AUÖ	: Açık ve Uzaktan Öğrenme
BAUM	: Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi
HİTÖLP	: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖTAG	: Anadolu Üniversitesi Öğrenme Teknolojileri ARGE Birimi
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın “Sorun”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlıklar” ve “Tanımlar” alt başlıklarına yer verilmektedir.

1.1. Sorun

Öğrenme-öğretme çabası insanlığın varoluşunun ilk anlarından bu yana ortaya koyduğu kültürel gelişmenin itici gücü olagelmıştır. Bu çabanın sonucunda ortaya çıkan her bir dönüm noktası da eğitim-öğretim alanında erişilecek bir sonraki eşige ulaşmamızın aracı olmuştur. Günümüz eğitim çalışma alanı için dönüm noktası olarak değerlendirebileceğimiz gelişmelerden biri de “açık ve uzaktan öğrenme” (AUÖ) sistemlerinin ortaya çıkışı olmuştur. Gelişen teknolojilerin bir uzantısı olarak ortaya çıktığı değerlendirilen ve “ana akım eğitim” olarak da nitelendirebileceğimiz geleneksel eğitim sistemi içinde kendisine her geçen gün daha geniş bir yer bulan AUÖ, farklı fiziksel ortamlardaki öğrenci ve öğretim elemanlarını çeşitli teknolojiler kullanarak, özel iletişim yöntemleri, ders ve öğretme tekniklerini de kapsayan bir model ile bir araya getiren planlı bir öğrenme etkinliğidir (Moore ve Kearsley, 2005, s. 2). Posta hizmetlerinin sunduğu olanaklarla başlayan, radyo ve televizyon ile kitlesel bir yapıya kavuşan, bilgisayar destekli uygulamalarla dijitalleşen açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları, internet ve yeni bilişim teknolojileri ile durmaksızın gelişen bir sürece yön vermektedirler. Bu bağlamda, ülkemizde Anadolu Üniversitesi (AÜ) bu sürece 36 yıldır katkıda bulunmakta, bilginin değişen miktarı ve niteliğine uygun olarak geliştirip hizmete sunduğu öğrenme ortamlarıyla, “Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi” (AÜAS) hedef kitlesine esnek ve her zaman her yerde ulaşılabilir öğrenme olanakları sunmaktadır. 1980’lerde yükseköğretimde artan talebi karşılamak için kurulan AÜAS, 2014 yılında öğrenci sayısı bakımından Türkiye yükseköğretiminin %47’sini oluşturmuştur (Çetinsaya, 2014, s. 77). 2018 yılına geldiğimizde bu oran %41’e düşmüş olsa da (YÖK, 2018c) AÜAS halen bu anlamda öncü bir konumdadır.

Yıllık ortalama 80.986 kişi (%10,3) mezun veren AÜAS, 1982-2017 yılları arasında toplam 2.739.464 mezun vermiş olup, 2016-2017 öğretim yılı itibarıyla 58’i aktif olmak üzere toplam 86 program ile 1.469.391 aktif öğrenciye eğitim olanağı sağlayarak (Büyük vd., 2018) Türkiye’nin değişen ve gelişen öğrenme ortamlarına olan ihtiyacını karşılamada anahtar bir rol üstlenmektedir. AÜAS Açıköğretim, İktisat ve İşletme fakülteleri bünyesinde toplam 19 lisans, 39 ön lisans programıyla sadece

Türkiye’de değil diğer ülkelerde de faaliyet göstermektedir (AÜ, 2018a). Dolayısıyla sistemin artık uluslararası bir düzeyde faaliyet gösterdiği ve hem ulusal hem de küresel düzeyde açık ve uzaktan öğrenme olgusunun eğitimde bir dönüm noktası olmasında pay sahibi olduğu söylenebilir.

İnsanoğlunun öğrenme-öğretme çabasıyla çıktığı yolculukta karşısına çıkan bir başka dönüm noktası ise “eğitim planlaması” ve beraberinde gelen “eğitim programı” kavramlarının ortaya çıkışıdır. Elbette eğitim programları da bir kez ortaya koyulduktan sonra görevini tamamladığı kabul edilen veya değiştirilip geliştirilmesine ihtiyaç duyulmayan durağan yapılar değildir. Tam tersine, program geliştirme dinamik bir etkinliktir. Program geliştirmenin altında yatan ana ilkelerden biri de bu etkinliğin süreklilik arz etmesidir. Hedeflerine ulaşabilen ve sürdürülebilir eğitim programları ortaya koymak, ancak sürekli değerlendirme ile mümkün olabilmektedir. Bu açıdan baktığımızda, bir eğitim programının değerlendirilmesi ve daha iyisine ulaşma çabası, herhangi bir ürün ortaya koyan herkes için olduğu gibi, eğitim bilimciler için de deyim yerindeyse karşı konulamaz bir istektir. Program değerlendirme kavramı, “bir eğitim programının etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlanabilir (Erden, 1998, s. 10). Bu karar verme süreci, bir programa ilişkin kararları bilgi üzerine temellendirmede program değerlendirme uzmanlarına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2012). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, program geliştirme etkinliğinde bir eğitim kurumunun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için tasarlanan uygulamaların ve içeriklerin doğru yöntemler, teknikler, araçlar ve gereçlerle geliştirilmesi esastır (Hakan, 1991). Bir program değerlendirme süreci, söz konusu eğitim programının, önceden saptanmış olan öğrenme hedeflerine ne derecede ulaştığının, öğrenenlerin ne derecede memnun kaldıklarının, programın güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi ve programın iyileştirilmesi açısından önem taşır.

AUÖ sistemlerine geçiş, kesintisiz olarak yapılacak program değerlendirme ve geliştirme etkinliklerini de bir ihtiyaç olarak beraberinde getirmektedir. Genelde AUÖ programları, özelde ise AÜAS göz önüne alındığında, sunulan programların sürekli olarak değerlendirilmesi, gerekli güncelleme ve iyileştirmelerin gecikmeden yapılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, AUÖ yaklaşımıyla yapılandırılmış öğrenme ortamlarının, yine programların katılımcıları tarafından, başka bir deyişle kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu kendileri üstlenen ve bir AUÖ programının öz kullanıcıları olan ‘uzaktan öğrenenler’ tarafından değerlendirilmesi, program geliştirme ve

değerlendirme faaliyetleri için önem taşımaktadır. Dolayısıyla, özellikle AUÖ sistemleri ile yürütülen eğitim programlarının “program amaçları”, “ders içerikleri”, “öğrenme ortamları” ve “ölçme-değerlendirme süreçleri” olarak sınıflandırabileceğimiz öğelerinin, bu programların öğrencileri tarafından katılımcı odaklı bir program değerlendirme yaklaşımıyla ele alınmasının, programların değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından katkısının ve öneminin büyük olacağı düşünülebilir.

AÜAS’de sunulan programlardan biri de “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı”dır (HİTÖLP). AÜ Öğrenme Teknolojileri ARGE Birimi (ÖTAG) verilerine göre, 2017-2018 yılı itibarıyla 19.060 aktif öğrencisi bulunan (ÖTAG, 2017) ve 25 yıldır hizmet veren bu programın niteliğinin artırılabilmesi için paydaşlarının beklentileri ve programa ilişkin algılarının belirlenmesi bir ihtiyaç olarak değerlendirilebilir. Bir eğitim programının paydaşları içinde en önemli girdileri olarak kabul edilen öğrencilerin önemli bir yeri vardır. Öğrenci beklentilerinin ve algılarının belirlenmesi kendilerine sunulan programın geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle mezunları toplumsal yaşama diploma sahibi yetişkin bireyler olarak katılan tüm yükseköğretim programları için olduğu gibi HİTÖLP öğrencilerinin de programa ilişkin beklenti ve algılarının da düzenli aralıklarla belirlenmesi gerekmektedir. Her ne kadar AÜ, zaman yaptığı anketlerle tüm AÜAS’a yönelik öğrenci görüşlerini belirleme çalışmaları yapsa da, bu çalışmalar program özelinde olmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, HİTÖLP öğelerinin öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin önerilerin belirlenmesi ihtiyacı bir sorun olarak görülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı”nın değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik önerilerin ortaya çıkarılmasıdır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı” öğrencilerinin programın amaçları, içeriği, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ve program geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

2. Bu görüşler, öğrencilerin “çalışma durumları”, “programa kayıt yaptırma nedeni”, “programa kayıt yaptırma şekli”, “lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları” ve “öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına” göre değişiklik göstermekte midir?

1.3. Önem

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımızın her alanına giderek daha derinden nüfuz ettiği bugünün dünyasında, bireyler internet ve sosyal medya kanallarıyla kullandıkları ürünler ve faydalandıkları hizmetler hakkında değerlendirmelerde bulunmakta ve aynı zamanda diğer kullanıcıların yaptıkları değerlendirmelerden de yararlanmaktadırlar (Duan, Gu ve Whinston, 2008, s. 1008). Elbette bu değerlendirmeler sadece diğer potansiyel kullanıcılara değil, dönüt olarak hizmeti sunanlara ve bu sürecin diğer tüm paydaşlarına da yol gösterebilmektedir. Bu anlamda, HİTÖLP öğrencilerinin program hakkındaki tutum ve görüşleri ile ne tür beklentiler içinde olduklarının belirlenmesi yoluyla bu araştırmanın, programın tüm paydaşlarına katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca, yaklaşık 1 milyona yakın aktif kayıtlı öğrencisi olan AÜAS programlarının değerlendirilmesi hakkında alanyazında az sayıda çalışmaya ulaşılmış olmasından hareketle, bu araştırmanın bu alandaki boşluğu gidermeye katkı sağlayacağı ve ay zamanda halkla ilişkiler ve tanıtım sektörüne ve öğrencilere de faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu açıdan bakıldığında, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların özellikle HİTÖLP'ün nasıl daha etkili ve verimli olabileceği hususunda ilgili program yöneticilerini bilgilendirmesi beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

- Bu araştırma için geliştirilen “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programını Değerlendirme Anketi”nin uzman görüşüne dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliği yeterli düzeydedir.
- Araştırmaya katılan Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans öğrencileri, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programını Değerlendirme Anketindeki soruları kendi görüşlerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılı Bahar döneminde “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı”ndaki dersleri alan ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin bu programın öğelerine ilişkin görüşleri, yöntem açısından tarama modeli ve veri toplama araçları açısından anket formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırma için önem taşıyan bazı kavramlar ve tanımları şu şekildedir:

Açık Eğitim: 2547 sayılı Yükseköğretim kanununun 3. maddesine (YÖK, 2018a) göre, yükseköğretimde eğitim-öğretim türleri *örgün, açık, dışarıdan (ekstern)* ve *yaygın* eğitimidir. *Açık eğitim*, öğrencilere radyo, televizyon ve eğitim araçları vasıtasıyla yapılan bir eğitim-öğretim türüdür.

Açıköğretim: “Kitap, video, televizyon, radyo türü geleneksel teknolojilerle geniş kitlelere bireysel öğrenme imkânı sunan açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleri” (Aydın, 2011, s. 16).

Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenenler ile okul, sınıf, öğretmen ve ders gibi öğrenme kaynaklarının mekân bağımsız olarak yapılandırıldığı öğrenme-öğretme faaliyetleri genel olarak açık ve uzaktan öğrenme alanı kapsamında ele alınmaktadır (Kaya, 2002; Özgür ve Ersin, 2016). Ulusal ve uluslararası alanyazında *açıköğretim, uzaktan eğitim, uzaktan öğretim, yaygın eğitim* gibi farklı kavramlarla da ifade edilen *açık ve uzaktan öğrenme*; zaman ve/veya mekân bağlamında öğrenenlerin birbirlerine ve öğrenme kaynaklarına uzak olduğu, paydaşlar arasındaki etkileşimin iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirildiği bir öğrenme sürecidir (Aydın, 2011, s. 12; Simonson vd., 2006, s. 31).

Uzaktan Eğitim: “Yüz yüze eğitim programlarında yer alan programların internete dayalı uzaktan eğitim yoluyla sunulması ve öğrencilerin bazen, sınav ya da uygulama dersleri gibi farklı nedenlerle kampüslere gelmelerini gerektiren uygulamalar” (Aydın, 2011, s. 24).

Uzaktan Öğretim: “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar”a (YÖK, 2018b) göre, *uzaktan öğretim*; yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretim türüdür.

Eğitim Programı: “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı

milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri” (Varış, 1996, s. 14).

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde yer alan ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikler (Varış, 1996, s. 14).

Program Değerlendirme: Programla ilgili çeşitlere yargılara varmak, program etkililiğini artırmak ve/veya gelecekte yapılacak program geliştirme etkinliklerine ilişkin alınacak kararların dayanacağı bilgi temelini oluşturmak için programların faaliyetleri, özellikleri ve çıktıları hakkında sistematik olarak bilgi toplanması (Patton, 1997, s. 23).

Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Yaklaşımı: Bir eğitim programının değerlendirilmesi planlanırken cevap aranan soruları göz önünde bulundurduğumuzda genellikle karşımıza çıkan ve “hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme” şeklinde sıralanan dört temel program ögesine yönelik program değerlendirme yaklaşımı (Erden, 1998, s. 15).

Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı: Bir eğitim programının paydaşlarının çoklu ihtiyaçlarını, değerlerini ve bakış açılarını çoklu bilgi kaynaklarını kullanarak tanımlamaya çalışan program değerlendirme yaklaşımı (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 149).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle AUÖ kavramına ve tarihsel gelişimine dair açıklamalar yapılarak genelde Dünya’da ve Türkiye’de AUÖ’nün mevcut durumu, özelde ise HİTÖLP ile ilgili bilgiler verilmektedir. Daha sonra, program değerlendirme ve uzaktan eğitimde program değerlendirme kavramlarına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Uzaktan Eğitimden Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Doğru

Disiplinler arası bir alan olan uzaktan eğitim birbirlerinden uzakta bulunan öğrenenler, öğretmenler ve öğrenme kaynakları arasında, çoğu zaman mevcut teknolojileri işe koşarak bir eğitim etkinliği sağlamayı amaçlamaktadır. Bir terim olarak “Uzaktan eğitim” ifadesine (*İngilizcesi* Distance Education) ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 Yılı Kataloğu’nda yer verilmesi ve aynı üniversitenin yöneticisi Lighty tarafından 1906 yılında kaleme alınan bir makalede kullanılmasının ardından, bu ifade Peters tarafından 1960 ve 1970’lerde Almanya’da *Fernunterricht* olarak tanıtılmış ve Fransa’da uzaktan eğitim kurumlarını ifade etmek için *Teleenseignement* kullanılmıştır (Kaya, 2002, s. 10). Holmberg’e (1977, s. 9) göre uzaktan eğitim ifadesi, öğrenenler ve öğretmenlerin aynı fiziksel ortamda olma zorunluluklarının bulunmadığı ama yine de kurumsal ve örgütlü bir yapılanma çatısı altında öğrenme olanaklarının sunulduğu eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Uzaktan eğitimin, öğrenme-öğretme sürecinin endüstrileşmiş bir biçimi olduğunu savunan Peters (1973, s. 206’dan aktaran Keegan, 1980, s. 13) uzaktan eğitimi, buldukları yerden bağımsız olarak çok sayıda öğrenciye aynı anda öğretim yapmayı mümkün kılan, yüksek kaliteli öğretim materyallerinin üretildiği, işbölümü ve örgütsel ilkeler ile teknik ortamların yaygın kullanıldığı, bilgi, beceri ve tutumların paylaşılmasına yönelik bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Moore’a (1973, s. 664) göre uzaktan öğretim, öğretmen eylemlerinin öğrenen davranışlarından ayrı gerçekleştirilmesinin yanı sıra, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin basılı, elektronik, mekanik veya diğer araçlarla gerçekleştirilebileceği öğretim yöntemlerinin tümü olarak tanımlanabilir.

Bu ve benzeri tanımları çözümleyerek ortak bir noktaya ulaşmaya çalışan Keegan (1980) çeşitli tanımlarda yer alan altı temel tanımlayıcı unsuru içeren tüm uygulamaların uzaktan eğitim uygulamaları olarak değerlendirilebileceğini öne sürmektedir: (1) Öğreten ve öğrenenlerin ayrılması, (2) Bir eğitim kurumu çatısı altında gerçekleşmesi, (3) Öğreten

ve öğrenenleri bir araya getirmek ve eğitim içeriğini iletmek için genellikle basılı teknolojik ortamların kullanılması, (4) Öğrenenlerin diyalogdan fayda sağlayabileceği ve hatta diyalog başlatabileceği şekilde iki yönlü iletişim sağlanması, (5) Hem öğreticilik adına hem de sosyalleşme açısından için arada sırada yapılacak görüşmelere olanak tanınması ve (6) endüstrileşmiş bir eğitim biçimine katılım sağlanması. Bu tanımlayıcı unsurlar 1980 yılında yayımlandığında çok sayıda atıf ve geribildirim beraberinde getirmiş ve hatta daha sonra yapılacak araştırmaların temeli olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagoji alanında hız kesmeyen etkileri karşısında bir süre sonra bu tanım da değişimden payına düşeni almıştır. Örneğin üçüncü maddedeki “genellikle basılı” ifadesi ve altıncı maddedeki “endüstrileşmiş bir eğitim biçimi” ifadeleri ilerleyen yıllarda kapsayıcı olmaktan uzaklaşmıştır. Gerçekten de daha sonra Keegan (1986’dan aktaran Schlosser ve Simonson, 2006, s. 6) bu tanımlayıcı unsurları şu şekilde düzenlemektedir: (1) Öğretmen ve öğrencilerin ayrı yerlerde olması, (2) Bir eğitim kurumu çatısı altında faaliyet gösterilmesi, (3) Öğretmen ve öğrencileri bir araya getirmek ve öğrenme içeriklerini iletmek için teknik medyanın (basılı, sesli, video veya bilgisayar) kullanımı, (4) Öğrencinin diyalogdan fayda sağlayabileceği ya da diyalog başlatabileceği şekilde iki yönlü iletişim sağlanması ve (5) Öğretimin gruptan çok bireye odaklanması.

Bununla birlikte Garrison ve Shale (1987, s. 7), uzaktan eğitim dağıtım teknolojilerindeki gelişmeler ışığında, Keegan’ın tanımının çok dar olduğunu ve gelecekteki olasılıkların yanı sıra mevcut gerçeklerle de örtüşmediğini öne sürmektedirler. Uzaktan eğitimin net bir tanımını yapmamalarına rağmen, Garrison ve Shale (1987, s. 11), uzaktan eğitim sürecini karakterize etmek için gerekli olduğunu düşündükleri şu üç ölçütü önermektedirler: Uzaktan eğitim, (1) öğretene ve öğrenenler arasındaki eğitsel iletişiminin çoğunluğunun kesintisiz olarak gerçekleşmesini gerektirir, (2) öğretme sürecini geliştirmek için öğretene ile öğrenenler arasında çift yönlü iletişim barındırmalıdır ve (3) ihtiyaç duyulan iki yönlü iletişimde arabuluculuk yapmak için teknolojiyi kullanır. Uzaktan eğitim kavramına ilişkin teori ve uygulamalar üzerine yapılacak bir alanyazın taraması sonucunda, aralarında belirgin sınırlar olmayan farklı adlandırmalarla karşılaşılmaktadır. “Uzaktan öğretim”, “uzaktan eğitim”, “bilgisayar destekli eğitim”, “e-öğrenme”, “internete dayalı öğretim”, “uzaktan öğrenme”, “açık öğretim”, “esnek öğrenme”, “karma öğrenme” ve benzeri kavramlar bu ifadelerden birkaçıdır. Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konseyi’nin (2013) 2013-2016 stratejik

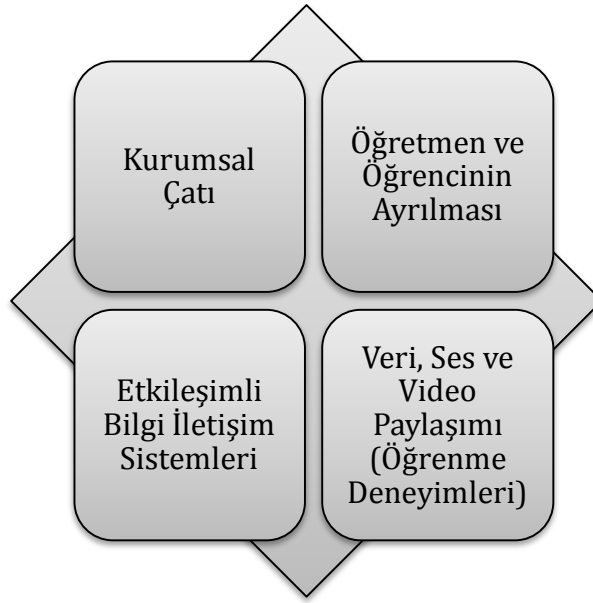
planında günümüzdeki uygulamalarda uzaktan eğitimin genellikle “çevrimiçi öğrenme”, “e-öğrenme”, “esnek öğrenme” ve “karma öğrenme” gibi isimlendirmeleri de kapsadığı öne sürülmektedir. Benzer şekilde Panda’ya (2003, s. 1) göre de bir dizi eğitim ve öğretim biçimleri ve süreçleri “uzaktan eğitim” şeklindeki kapsayıcı *şemsiye* terimin altında sunulmaktadır.

Yine de yukarıda sözü edilen tüm tanımlar halen uzaktan eğitime ilişkin geleneksel bakış açısını yansıtmaktadır. Gerek toplumsal alanda gerekse teknolojiye yaşanan hızlı değişimler, bir yandan bu geleneksel bakış açısıyla yapılmış tanımları aynı hızla eskitirken, diğer yandan da uzaktan eğitime yönelik taze bakış açılarına kaynaklık etmiştir. Örneğin Edwards (1995, s. 241), uzaktan eğitim kavramına “açık öğrenme” terimini ekleyerek bu hızlı değişime ayak uyduran isimlerden birisidir. Edwards (1995, s. 242) uzaktan eğitimin görece geniş öğrenen kitlelerine toplu halde uzaktan öğrenme fırsatı sunduğunu, fakat açık öğrenmenin daha çok bireysel ve yerel ihtiyaçlara odaklandığını belirtmektedir.

Bu kavramlar arasında küçük farklar olmakla birlikte evrensel literatürde genellikle birbirleri yerine kullanıldığını ifade eden Aydın’a (2011, s. 23) göre, ülkemizde daha çok pratik nedenlerle *açık öğretim*, *uzaktan eğitim* ve *e-öğrenme* kavramları farklı uygulamaları ifade etmek için – kitlesel AÜAS ile son zamanlarda yaygınlaşan, daha küçük gruplara odaklanan ve bilgisayar ağlarına dayalı gerçekleştirilen açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları arasındaki ayrımı ortaya koymak için – kullanılmaktadır. Özgür ve Ersin’e (2016, s. 26) göre de her iki kavram da işleyişlerinde farklılıklar içermelerine rağmen işlevleri açısından birbirlerini tamamlamaktadırlar. Uzaktan eğitim kavramı, alanı tanımlayan yerleşik bir ifade olmasına rağmen özellikle 2000’li yıllardan bu yana *açık ve uzaktan öğrenme* kavramı artan bir sıklıkla *uzaktan eğitim* kavramının yerini almaya başlamıştır (Aydın, 2011). Her iki kavram da temelde aynı alanı ifade etseler de *uzaktan eğitim* daha yapılandırılmış ve kurumsal öğrenme süreçlerini tanımlarken *açık ve uzaktan öğrenme* kurumsal ve planlı öğrenmeye ek olarak açıklık felsefesine ve öğrenenin merkezde olduğu bir öğrenme sürecine de vurgu yapmaktadır. *Açık* kavramı öğrenenlere öğrenme sürecinde esneklik ve seçme hakkı tanınması gerekliliğini, *uzaktan* kavramı ise öğrenenlerin öğrenme imkanlarından mekan ve/veya zaman olarak ayrı olduklarını vurgulamak için kullanılmaktadır (Tella, 1997’den aktaran Aydın, 2011, s. 25). Dolayısıyla alanın adında hem *açık* hem de *uzaktan* kavramının yer alması esneklik ve seçme hakkı ile mekan ve/veya zaman farklılığını vurgulamakta ve ayrıca 2000’li

yıllardan itibaren alandaki iletişim ortamlarında da *açık ve uzaktan öğrenme* kavramının daha fazla yer bulduğu gözlemlenmektedir (Aydın, 2011, s. 25). Ayrıca bir sonraki bölümde açıklanacağı gibi, açık ve uzaktan öğrenmenin tarihsel gelişimi içinde geçirdiği aşamalar da göz önünde bulundurulduğunda, alanda öğretimden öğrenmeye doğru bir değişim yaşandığı ve bu değişimin sonucu olarak uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye doğru bir yönelim olduğu görülmektedir.

AUÖ ile ilgili tanımların çeşitliliği konusunda bir uzlaşma arayan Schlosser ve Simonson'a (2006, s. 1) göre AUÖ'de öğrenenler "ayrılmış" durumdadır; öğrenenler, kaynaklar ve öğretenler arasında bağ kurmak için etkileşimli uzaktan iletişim teknolojileri kullanılır ve uygulamalar kurum tabanlıdır. Schlosser ve Simonson (2006, s. 1), bu durumda AUÖ uygulamalarının Şekil 2.1'de gösterilen şu dört unsuru barındırması gerektiğini, aksi takdirde yapılan işin AUÖ'den daha farklı bir olguya doğru yol alacağını öne sürmektedirler:



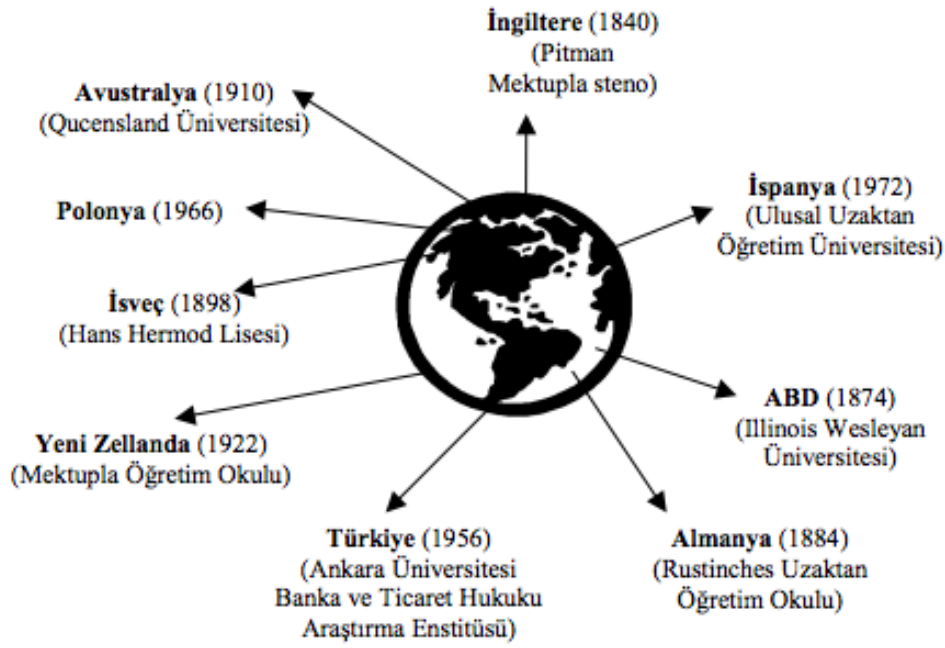
Şekil 2.1. Uzaktan eğitim (Schlosser ve Simonson, 2006, s. 5)

2.1.1. Açık ve uzaktan öğrenmenin gelişim seyri

AUÖ'nün küresel düzeyde değişik ve derin etkileri olmuştur ve halen olmaya da devam etmektedir. AUÖ uygulamaları içinde bulunulan politik ve ekonomik bağlama göre değişiklik gösterebilir de, sundukları olanaklara yönelik tüm dünyada güçlü bir talep vardır. Bu talebin nedenleri arasında, AUÖ uygulamalarının bireylerin eğitime

erişimlerini yaygınlaştırması (örneğin farklı coğrafyalarda bulunan veya özel ihtiyaçları olan bireyler için eğitime erişim sunması ve eşitlik ilkesine uygunluk), öğrenenlere zaman ve mekânda esneklik sağlaması ve maliyetleri düşürmesi gösterilebilir (Bates, 1995; Cavanaugh, 2001; Kerka, 1996; Oblinger ve Kidwell 2000; Ravichandran ve Subrahmanyam, 2013).

Dünyada çeşitli ülkelerdeki AUÖ uygulamalarının ortaya çıkış tarihleri ve ilk uygulamalar Şekil 2.2’de gösterilmektedir (Kaya, 2002, s. 30).



Şekil 2.2. Dünyadaki bazı uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıç tarihleri (Kaya, 2002)

AUÖ'nün temelini oluşturan kavramlar yüz yıldan daha geriye uzanmaktadır. "Uzaktan eğitimin evrimi, ilkeleri ve uygulamaları" başlıklı çalışmasında Holmberg (2005, s. 13), bir öğretim uygulaması olarak mektuplaşmanın büyük olasılıkla yazma sanatının kendisi kadar eski olduğunu öne sürmektedir. Geleneksel mektuplaşma ve posta aracılığıyla gerçekleştirilen ilk uygulamalardan bu yana AUÖ alanının geçirdiği evreler ve dönemlere bakıldığında, bu dönemlere daha çok bilgi ve iletişim teknolojilerinin yön verdiği görülmektedir (İşman, 2011, s. 36). Bununla birlikte bu dönemler birbirlerinden keskin hatlarla ayrılmamaktadır. Alanın geçirdiği her aşama bir önceki dönemde ortaya çıkan teknolojileri de kapsayarak ilerlemektedir. Diğer bir deyişle, AUÖ dönemleri birbirinden kopuk olarak değil, bir önceki aşamayı da içeren ve üzerinde temellendiği

birikimin üzerine bir şeyler ekleyerek gelişmektedir (Rodriguez, 2012). AUÖ'de kullanılan çok sayıdaki teknolojiyi kronolojik bir sırada ortaya koyabilmek adına, kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin, ortamlarının ve araçlarının gelişiminin üç nesilde ortaya çıktığı düşüncesi yaygındır (Bates, 2005; Garrison, 1985; Gunawardena ve McIsaac, 2004; Nipper, 1989; Aydın, 2011, s. 28; Ferriman, 2013; İşman, 2011, s. 36; Simonson vd., 2006, s. 35). Bu dönemlere yönelik bakış açıları arasında küçük farklılıklar olsa da, her bir nesli tanımlayan ve o dönem baskın olan teknolojiler üzerinde geniş ölçüde bir fikir birliği olduğu söylenebilir. Sözü edilen bu üç dönem ise şunlardır: İlk uzaktan eğitim teknolojisi olarak posta ile yazışmayı kullanan *mektupla eğitim dönemi*; radyo, televizyon ve film gibi kitle iletişim araçlarını işe koştan *görsel-işitsel araçlarla eğitim dönemi*; ve çoğunlukla ağlarda yer alan birden fazla katılımcının birbirleriyle ses, metin veya video temelinde etkileşim halinde olduğu *bilgisayar ağlarına dayalı eğitim dönemi*.

Bazı kaynaklara göre (Ferriman, 2013; Holmberg, 2005, s. 13), Amerikalı bir öğretmen olan Phillips'in 1728 yılında bir gazeteye ilan vererek başlayıp yaşadığı bölgedeki öğrencilere haftalık olarak gönderdiği mektuplar ile uzaktaki insanlara yeni bir öğrenme olanağı sunma girişimi uzaktan eğitime ilişkin bilinen ilk uygulama örneği olarak kabul edilmektedir. Tait (2003) ise, Pitman'ın 1840'ta İngiltere'de başlattığı posta yoluyla stenografi eğitiminin, dünyanın ilk uzaktan eğitim dersi olduğunu değerlendirmektedir. 1800'lü yıllarda posta altyapısının ve hizmetlerinin yaygınlaşması ile *mektupla eğitim* adıyla bir çok ülkede açık ve uzaktan öğrenmenin ilk uygulamaları hayata geçirilmeye başlanmıştır. İngiltere'de 1878 yılında kurulan Edinburgh Skerry's College ve London University Correspondence College kurumları mektupla açık ve uzaktan öğrenme hizmeti sunmuşlardır. Aynı yıllarda Toussaint ve Langenscheidt Almanya'da mektupla dil öğretime başlamıştır (Schlosser ve Simonson, 2006, s. 7). Hermond, İsveç'te 1886'da mektupla İngilizce dil eğitime başlamıştır (Demiray ve İşman, 2002). 1873 yılında ABD'de kurulan Evde Eğitimi Teşvik Etme Derneği, 24 yıl boyunca 10.000'den fazla kişiye açık ve uzaktan öğrenme imkanı sunmuştur (Simonson vd., 2006, s. 36). Foster tarafından 1891 yılında başlatılan madencilik ve maden kazalarından sakınma eğitimleri büyük ilgi görmüş, Uluslararası Mektupla Eğitim Okulları adı altında kurduğu eğitim kurumu ile 1920'lere kadar 2 milyon kişiye eğitim hizmeti sunmuştur (Aydın, 2011, s. 29). Mektupla öğretim olanağını ilk kez sunan okullar, yetişkin öğrenenlere ulaşmada basılı ve yazılı içerikleri temel öğretim aracı olarak

kullanmıştır. 1960'lara kadar, büyük çaplı tüm uzaktan öğretim kuruluşlarının mektupla öğretim yapan özel okullar olduğu görülmektedir. Daha sonra, 1960'lı yıllarda, devlet üniversiteleri de mektupla öğretim yöntemini kullanmaya başlamıştır. Örneğin ABD'deki Chicago Üniversitesi ve Illinois Wesleyan Üniversitesi gibi yüksek öğretim kurumları da yaygın eğitim hizmetleri kapsamında mektupla eğitim uygulamaları başlatmıştır (Simonson vd., 2006).

1920'li yıllarda radyonun gelişmesi, radyo istasyonlarının kurulmasının ve 1950'li yıllarda da televizyonunun yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte (Özgür ve Ersin, 2016) mektupla eğitimin yerini *görsel-işitsel araçlarla eğitim* almaya başlamış ve böylece açık ve uzaktan öğrenme hizmetlerini geniş kitlelere aynı anda ulaştırmak mümkün hale gelmiştir (Simonson vd., 2006, s. 38). Bu dönemde radyo ve televizyon aracılığıyla öğrenenlere açık ve uzaktan öğrenme hizmeti sunan üniversiteler açılmaya başlamıştır. 1946 yılında AUÖ faaliyetlerine başlayan ve 1962'de resmi olarak bir AUÖ üniversitesi haline gelen Güney Afrika Üniversitesi "bu konuda saygın bir öncü" olarak kabul edilmektedir (Holmberg, 2005, s. 20). Ardından 1969 yılında İngiliz Açık Üniversitesi'nin kurulması, 1980'lerde Almanya, Çin, Hindistan, Kore ve Türkiye gibi ülkelerde aralarında bazıları ileride geniş kitlelere öğrenme hizmeti sunacak olan mega üniversitelere dönüşecek olan (Daniel, 1996) benzer yapıdaki yeni açık üniversitelerin kurulmasına ön ayak olmuştur (Bates, 2005, s. 95).

Özellikle 1990'lı yıllardan sonra bilgi ve iletişim teknolojileri açık ve uzaktan öğrenme alanının gelişiminde etkili olmaya başlamıştır. Kullanımı daha önce akademik araştırma amaçlarıyla sınırlı olan bilgisayar ağları 1990'lardan itibaren tüm alanlarda olduğu gibi AUÖ alanında da etkisini göstererek *bilgisayar ağlarına dayalı eğitim* dönemini başlatmıştır. Görsel, işitsel ve metin tabanlı öğrenme malzemelerinin düşük maliyetlerle ve daha kolay sunulabilmesi gibi nedenlerle bir çok öğretim kurumu bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği yenilikleri ve bilgisayar ağlarının olanaklarını kullanmaya başlamıştır. Bilgisayar ağlarına dayalı açık ve uzaktan öğrenme girişimleri ABD, Avrupa, Asya, Avustralya, Afrika ve Güney Amerika'daki bir çok ülkede 1990'lı yıllarda başlatılmıştır (Aydın 2011, s. 31).

Öte yandan, Taylor (2001, s. 3) yine kullanılan dağıtım/iletim teknolojilerini temel alarak AUÖ'nün gelişimini Çizelge 2.1'de gösterilen beş dönem içinde ele almaktadır:

Çizelge 2.1. *Uzaktan eğitim modelleri – kavramsal bir çerçeve (Taylor, 2001)*

Uzaktan Eğitim Modelleri	İlgili Paylaşım Teknolojileri
1. Nesil: Mektupla Eğitim Modeli	Basılı malzeme
2. Nesil: Çoklu Ortam Modeli	Basılı malzeme Ses kaseti Videokaset Bilgisayar destekli öğrenme Etkileşimli video
3. Nesil: Uzaktan Öğrenme (Telelearning) Modeli	Sesli-grafikli (audiographic) iletişim Video konferans Ses ve ekran paylaşımı TV/Radyo yayını ve sesli telekonferans
4. Nesil: Esnek Öğrenme Modeli	Çevrimiçi etkileşimli çoklu ortamlar WWW kaynaklarına internet ile erişim Bilgisayar aracılığıyla iletişim
5. Nesil: Akıllı Esnek Öğrenme Modeli	Çevrimiçi etkileşimli çoklu ortamlar WWW kaynaklarına internet ile erişim Akıllı geribildirim sistemleri kullanan bilgisayar aracılığıyla iletişim Kurumsal süreçlere ve kaynaklara kampüs portal erişimi

Taylor'un önerdiği çerçevede *mektupla eğitim modeli*, bir okul veya yetkili kurum tarafından posta vasıtasıyla yürütülen öğretim yöntemini; *çoklu ortam modeli*, basılı kaynaklara görsel ve işitsel teknolojilerin eklenmesiyle gerçekleştirilen eğitimi; *tele-öğrenme modeli*, sesli konferanslar, video konferanslar, görsel metin tabanlı konferanslar ve canlı televizyon ve radyo yayınları ile yürütülen eğitimi (Nipper, 1989; Taylor, 1992); *esnek öğrenme modeli*, etkileşimli çoklu ortamlar, internet üzerinden web tabanlı kaynaklara ulaşım ve iletişimi (Taylor, 1995); *akıllı esnek öğrenme modeli*, etkileşimin internet ortamında gerçekleşmesine imkân sağlayan eğitim-öğretim faaliyetlerini ifade etmektedir (Taylor, 1999).

Connolly ve Stansfield (2006) ile Caladine (2008), Taylor'ın (2001) önerdiği beş nesilden oluşan uzaktan eğitim modellerine ilişkin kavramsal çerçeve içine, altıncı nesil uzaktan eğitim modeli olarak *e-öğrenme modelinin* tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Kullanıcı odaklı bir öğrenme modeli olan altıncı nesil *e-öğrenme modeli*, katılımın ve etkileşimin arttığı bir modeldir (Caladine, 2008, s. 83). Bu açıdan bakıldığında, öğrenen ve öğretenlerin bilgi ve kaynak paylaşımında aktif oldukları e-öğrenme tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının ve bunun sonucu olarak da yeni bir öğrenme biçiminin gelişimi söz konusudur (Yüzer, 2013, s. 6). Altıncı nesil olarak tanımlanan teknoloji ve araçlar, uzaktan öğrenenlerin çevrimiçi sosyal ağlar içinde yer alarak öğrendiği, AUÖ programlarının buna göre tasarlandığı sistemlerdir (Gündoğan, Eby ve Yüzer; 2013, s. 79).

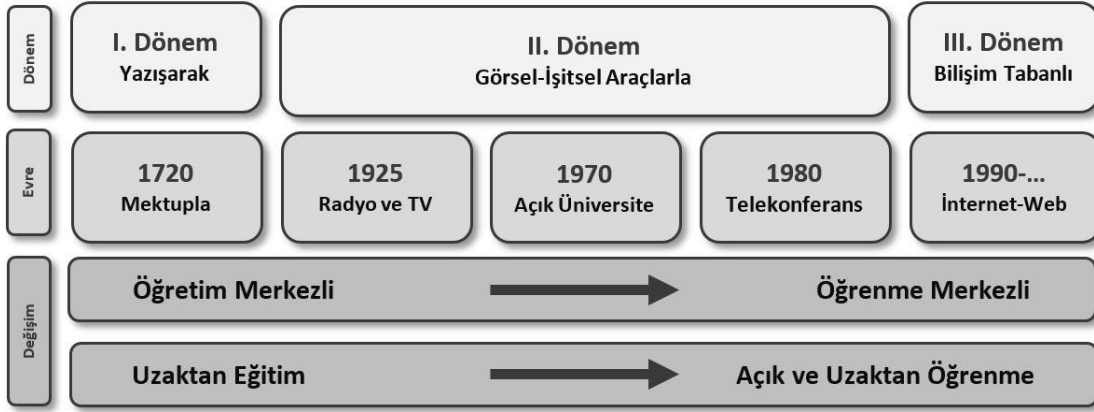
Anderson ve Dron (2011) ise yaptıkları AUÖ modelleri analizinde, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan teknolojiye dayanan daha önceki AUÖ sınıflandırmalarından farklı olarak, öğrenme ve öğretim tasarımlarında kapsanan öğrenme deneyimlerini tanımlayan pedagoji üzerine odaklanmakta ve teknolojiden çok öğrenen etkinlikleri ve rolleri gibi ölçütler temelinde bilişsel/davranışçı (cognitive-behaviourist), sosyal yapılandırmacı (social constructivist) ve bağlantıcı (connectivist) pedagojiler şeklinde üç nesil önermektedir. Bilişsel ve davranışçı pedagojiler, 20. yüzyılın ikinci yarısında öğrenmenin ağırlıklı olarak nasıl tanımlandığı, uygulandığı ve araştırıldığına odaklanmaktadır. Bu modelde kontrol odağı, öğretmen ya da öğretim tasarımcısıdır. İki yönlü iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte gelişen sosyal yapılandırmacı pedagojiler ise birey olarak öğrenenlere odaklanmaktadır. Teknolojinin bilgi iletmek yerine, öğrenciler ve öğretmenler arasında ve arasında hem eşzamanlı hem de eşzamanlı olmayan etkileşimler için fırsatlar yaratma kapasitesini temel alan sosyal yapılandırmacı pedagojiler, birlikte ve birbirlerinden öğrenen öğrenci gruplarına odaklanmaktadır (Anderson ve Dron, 2011, s. 4). Üçüncü nesil uzaktan eğitim pedagojisi olan bağlantıcı pedagojiler ise ağlara dayalı bir bilgi çağında geliştirilmiştir ve ağa bağlı teknolojilere her yerde erişim olduğunu varsaymaktadır. Bağlantıcı öğrenme, mevcut ve ortaya çıkan sorunlara uygulanacak kadar güncel ve esnek ağ bağlantılı bağlantılar kurmaya ve sürdürmeye odaklanmaktadır (Anderson ve Dron, 2011, s. 7).

Öte yandan Peters ise, AUÖ modellerini tarihsel gelişimleri içinde kavramsal altyapılarına, yaygın uygulamalarına ve sundukları açıklık ve esnekliğin özelliklerine göre şu şekilde sınıflandırmaktadır: sınava hazırlık modeli, mektupla eğitim modeli, grup uzaktan eğitim modeli, öğrenen merkezli model, çoklu kitlesel ortamlar modeli, bilgisayar ağlarına dayalı model, teknolojiyle genişletilmiş ve sınıf öğretimi modeli (2003, s. 16).

Bu aşamada, bu araştırmada değerlendirilen HİTÖLP'ü de ilgilendirmesi bakımından, Peters'in (2003, s. 16) önerdiği “çoklu kitlesel ortamlar modeli” (*İngilizcesi* “multiple mass media model”) hakkında biraz daha ayrıntılı bilgi vermek faydalı olacaktır. Bu model, temelde “bağımsız kendi kendine çalışma” ve “mektupla eğitim” modelleri üzerinde desenlenmiş olup radyo, televizyon ve bürolarla öğrencileri destekler. Bu modeli uygulayan bir kurumun bünyesinde, gerekli öğretim elemanlarının yanı sıra öğretim tasarımı, medya pedagojisi, ölçme-değerlendirme ve kurumsal araştırma alanlarında uzmanlaşmış çalışanlar da olmalıdır (Peters, 2003, s. 19). Bu açıdan

bakıldığında, Türkiye’de öğrenci sayısı bakımından en büyük AUÖ sistemi olan AÜAS’ın büyük oranda Peters’in önerdiği çoklu kitlesel ortamlar modeline dayalı olduğu söylenebilir (Aydın, 2011, s. 50). Gerçekten de AÜAS’da öğrenenlerden temel öğrenme ortamı olan basılı malzemelerin yanı sıra öğrenme yönetim sistemindeki çoklu ortam yazılımları, videolar, sesli kitaplar, deneme sınavları ve danışmanlık hizmetlerinden yararlanarak kendi kendilerine çalışmaları ve merkezi olarak yine AÜ tarafından tüm Türkiye’de düzenlenen yüz yüze sınavlara katılmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrenciler telefon, çevrimiçi araçlar ve yurt içinde her şehirde ve yurtdışında belli bazı merkezlerde bulunan Açıköğretim bürolarından her türlü idari ve teknik konuda yardım alabilmektedirler.

Temellerini hem teknolojiden hem de pedagojiden alan disiplinler arası bir çalışma alanı olarak AUÖ, günümüzde daha çok çevrimiçi ve “ağlara dayalı” (Taylor, 2001, s. 1) bir biçime bürünmüştür. Daha 30 yıl öncesine kadar az sayıdaki araştırmacı tarafından kullanılan bir ağ olan ve bugün internet dediğimiz kavramın bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü bir ivmeye sahip yeniliklerin de itici gücüyle günümüzde ekonomiden politikaya kadar birçok alanda etkili olması bu süreçte anahtar bir rol oynamıştır (Leiner vd., 2009, s. 22). Günümüzde AUÖ’nün artık posta altyapısı ile dağıtılan öğrenme içerikleri veya videokasetlerle yürütülen dersler olarak görülmediğini belirten Oblinger ve Kidwell’e (2000, s. 32) göre, bakış açımızın değişmiş olmasının nedeni, AUÖ’nün artık ağlara dayalı bir dünyada gelişmeye devam etmesidir ve AUÖ’nün bu ağ ortamının bağlamı ve özellikleri göz önünde bulundurularak ele alınması gerekmektedir. Ağların yaygın bir teknoloji olarak kullanılması ile eğitim alanında da bir paradigma değişimi gözlenmekte, açık ve uzaktan öğrenmenin tarihsel gelişimi içinde geçirdiği aşamalar da göz önünde bulundurulduğunda, alanda öğretimden öğrenmeye doğru bir değişim yaşandığı ve bu değişimin sonucu olarak uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu yönelimi, Aras (2016, s. 13) aşağıda Şekil 2.3’de gösterildiği gibi açıklamaktadır.



Şekil 2.3. Uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye doğru dönem ve evreler (Bozkurt, 2016)

AUÖ, ne sadece bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin sonucu olarak ne de kendiliğinden ortaya çıkmış bir öğrenme-öğretme uygulamasıdır. Geleneksel örgün eğitim kurumlarının eğitimin her aşamasında artan talebi karşılamada zorlanması, öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların yeni bilgi iletişim teknikleriyle ve ortamlarıyla daha etkin bir şekilde çözülmeye başlanması ve bu doğrultuda bir isteği olan her bireye yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmanın gerekliliğine dair görüşler de AUÖ uygulamalarının ortaya çıkışında önemli bir rol oynamışlardır (Hakan, 1996, s. 6). UNESCO 40 yıldan daha kısa bir sürede bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırma oranının beş katına çıktığını ve 2000 yılında 100 milyon olan öğrenci talebinin 2025 yılında 250 milyona ulaşacağını öngörmektedir (Bokova, 2011). Ayrıca, hem birey hem de toplum için yükseköğretimin önemli oranda katma değeri olduğunu ortaya koyan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) raporuna göre yükseköğretim, ekonomik büyümede kilit etmendir ve Avrupa’da ekonomik kriz sırasında bile yükseköğretim mezunları arasındaki gelir düzeyi, bu verileri kaydeden Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda artmıştır (OECD, 2012). Türkiye’ye dönecek olursak, hemen her kesimden uzmanın ülkemizin eğitim ve okullaşma bakımından diğer ülkelerin gerisinde yer almaması için eğitim düzeyinin daha yukarılara taşınmasının gerekliliği üzerinde hemfikir olmasına rağmen, her yıl bir yükseköğretim kurumuna yerleşemeyen adayların sayısının çokluğu bu hedefe ulaşma konusunda hala yeterli ivmeyi kazanamadığımızı göstermektedir. Ülkemizde okullaşma konusunda eğitim kaybının en yüksek olduğu düzey, %78’lik bir oranla ortaöğretimden yükseköğretime geçiş aşamasında gerçekleşmektedir (Balaban, 2012, s. 2). Bu noktada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde işe koşulması bireylerin eğitim sisteminden kopmasına engel olma yolunda göz

ardı edemeyeceğimiz fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca gençlerimizin eğitime duydukları gereksinim, bir işte çalışıyor olmalarına karşın eğitimini sürdürmek isteyenlere bu olanağın sunulması ve coğrafi veya maddi çeşitli sebeplerle örgün öğretim sistemine dâhil olamayan bireylerin yaşadıkları ‘uzaklığın’ ortadan kaldırılması için de AUÖ bir fırsat olarak görülebilir. Tüm bu verilerin ışığında, AUÖ uygulamalarının bu denli yaygınlaşmasının doğal olduğunu düşünebiliriz.

2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme

Bu bölümde Dünya’da ve Türkiye’de bugün ulaştığı nokta itibarıyla AUÖ’nün mevcut durumuna dair açıklamalar yapılmaktadır.

2.1.2.1. Dünyada açık ve uzaktan öğrenme

Bugün dünyada Uluslararası Uzaktan Eğitim Birliği (IADL) tarafından resmen tanınan ve Birleşik Krallık veya Kuzey Amerika bölgesinde bulunmayan AUÖ hizmetleri veren üniversiteler şunlardır (<http-1>): Avustralya’da Charles Sturt University, Curtin University of Technology, Deakin University, Griffiths University, Monash University, Murdoch University, Northern Territories University, Southern Cross University, University of Adelaide, University of Melbourne, University of New South Wales, University of Queensland, University of South Australia, University of Sydney ve University of Tasmania; Yeni Zelanda’da Massey University, Open Polytechnic of New Zealand ve University of Otago; Fiji’de University of the South Pacific; Hollanda’da Centre for Telematics and Information Technology ve Open University of The Netherlands; Fransa’da Centre national d’enseignement à distance (CNED); Almanya’da FernUniversität ve Institute of Telematics; Norveç’te Norsk Kunnskaps Institutt ve NKS Ernst Mortensen Foundation; İspanya’da Universitat Oberta de Catalunya ve Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Güney Afrika’da Technikon South Africa, Vista University, University of South Africa (UNISA) ve Institute of Distance Education (University of Swaziland); Çin’de Central Radio & TV University ve Open University of Hong Kong; Japonya’da University of the Air; Endonezya’da Universitas Terbuka (Indonesian Open Learning University); Güney Kore’de Korea National Open University; Filipinler’de Open University of the Phillipines; Hindistan’da Indira Gandhi Open University; Tayland’da Sukhothai Thammathirat Open University; Arjantin’de Universidad de Belgrano, Universidad Nacional de Tucuman ve Universidad

Tecnologica Nacional; Bolivya'da Centro de Ensino Tecnológico de Brasília; Kolombiya'da Pontificia Universidad Javeriana; Kosta Rika'da Universidad Estatal a Distancia; Bolivya'da Universidad NUR ve Türkiye'de Anadolu Üniversitesi.

Öğrenci sayısı yüz binden fazla olan üniversiteler, mega üniversiteler olarak tanımlanmaktadır (Daniel, 1996). Dünyada öğrenci sayısı yüz binin üstünde olan açık ve uzaktan öğretim yapan bazı üniversiteler ise şunlardır (http-2): Hindistan'da Indira Gandhi National Open University, Madhya Pradesh Bhoj Open University ve Dr. B R Ambedkar Open University, Pakistan'da Allama Iqbal Open University, Bangladeş'te Bangladesh Open University, Endonezya'da Universitas Terbuka, Güney Afrika'da University of South Africa, İspanya'da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Güney Kore'de Korea National Open University, İngiltere'de The Open University, Rusya'da Modern University for the Humanities, Brezilya'da Norte do Paraná University, Fransa'da Centre national d'enseignement à distance (CNED), Nijerya'da National Open University of Nigeria, ABD'de Liberty University ve Türkiye'de Anadolu Üniversitesi.

Avrupa geneline bakıldığında, İsveç, Norveç ve Finlandiya gibi bazı ülkelerin tamamen açık bir üniversite modeli yerine hem örgün hem de AUÖ'yü aynı anda sunan bir yöntemi tercih ettikleri görülmektedir (Holmberg 2003, s. 249, UNESCO 2002, s. 54). AUÖ, Avrupa'da ulusal eğitimin sınırların ötesine uzandığı büyük bir stratejik gelişme aşamasındadır (Moore vd., 2002, s. 54). Schneller ve Holmberg'e (2014, s. 13) göre bugün Avrupa'daki duruma göre yalnızca bir tür AUÖ sağlayıcısı yoktur. AUÖ veren kurumlar da tıpkı potansiyel hedef grupları kadar çok yönlü ve geleneksel olmayan niteliktedir. Uzmanlaşmış AUÖ üniversiteleri öğrenci sayıları bakımından en büyük AUÖ kurumları arasında yer alsalar da az sayıdadırlar. Aslında Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği'ne üye olan ve Avrupa'da uzmanlaşmış AUÖ üniversitelerinin sayısı sadece on birdir. Bütün Avrupa için net sayılar vermek zor olsa da, 2014 yılı itibarıyla Avrupa'da AUÖ üniversitelerinin kayıtlı öğrenci sayısı en az 2 milyon olarak tahmin edilmektedir (AÜ, Türkiye: 1 milyon 360 bin; Open University, Birleşik Krallık: 250 bin; Universidad Nacional de Educación a Distancia, İspanya: 250 bin; Open University of Catalonia, İspanya: 80 bin; Fernuniversität Hagen, Almanya: 80 bin; the Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, Fransa: 5 bin ve Open University, Hollanda: 20 bin). Örgün ve uzaktan eğitimi aynı anda sunan üniversiteler de göz önüne alındığında bu sayının çok daha fazla olduğu ileri sürülmektedir (Schneller ve

Holmberg, 2014, s. 40). 2012 yılında kurulan ve bugün Avrupa’da sunulan AUÖ ve harmanlanmış eğitime dair en geniş veri tabanı olma niteliği taşıyan Distance Learning Portal’ın 2015 yılında yayımladığı rapora (<http-3>) göre 2014 yılı itibarıyla yaklaşık %50’si İngiltere’de olmak üzere Avrupa’da toplam 1.700 AUÖ programı yürütülmektedir.

ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yürütülen ve Entegre Yüksek Öğrenim Veri Sistemi’ne dayanarak hazırlanan WCET Uzaktan Eğitim Kayıt Raporu’nda şu sonuçlar dikkat çekicidir: AUÖ, ABD’deki yükseköğrenimin ana bileşenidir; 2014 güz dönemi itibarıyla yükseköğrenimde AUÖ derslerine kayıt önemli ölçüde artmıştır; yükseköğrenim gören her yedi öğrenciden biri (%14) eğitimlerini AUÖ ile sürdürmektedir; yükseköğrenim gören öğrencilerin dörtte birinden fazlası ise 2014 güz dönemi itibarıyla en az bir AUÖ dersi almaktadırlar ve yükseköğrenime kayıt genel olarak düşmesine rağmen (-%2) AUÖ kurumlarında bu oran %9 artmıştır (Poulin ve Straut, 2016, s. 13-14). Dijital Öğrenme Pusulası: Uzaktan Eğitim Kayıt Raporu’na (Allen ve Seaman, 2017) göre, yükseköğretimde, tüm öğrencilerin% 29,7’si en az bir AUÖ dersi almaktadır; uzaktan öğrencilerin büyük çoğunluğu (4.999.112, %83) lisans düzeyinde öğrenim görmektedir; en çok sayıda uzaktan öğrenciye kamu kurumları hizmet vermekle birlikte (4.080.565, %67.8), kar amacı gütmeyen özel kuruluşlar ilk kez kar amacı güden kuruluşları geçmiştir ve örgün öğrenim gören toplam öğrenci sayısında (herhangi bir AUÖ dersi almayanlar) 2012 ile 2015 arasında neredeyse bir milyonluk (931.317) bir düşüş olmuştur

Kanada üniversitelerinde AUÖ konusunda hükümet tarafından yürütülen ulusal bir araştırmaya göre (Martel, 2015); Kanada üniversitelerinin %93,5’i AUÖ dersleri veya programları yürütmektedir; her yıl toplam 12 bin 728 çevrimiçi ders ve 809 AUÖ programı açılmaktadır; 2014-2015 akademik yılında yaklaşık 361 bin öğrenci (%29) AUÖ yoluyla ders almıştır; üniversite derslerinin %8,32’si AUÖ ile yürütülmektedir; her yıl 1000 yeni AUÖ dersi açılmaktadır ve 2015-2016 yılı için AUÖ’de %8,75’lik bir artış öngörülmüştür. 2017 yılında yayımlanan Tracking Online and Distance Education in Canadian Universities and Colleges: 2017 raporuna göre (Bates vd., 2017), hemen hemen tüm Kanada üniversiteleri artık çevrimiçi kurslar sunmaktadır ve pek çoğu 15 yıl ya da daha uzun süredir bunu yapmaktadır; her eyalette çevrimiçi kurs veya program sunan en az bir kurum vardır; çevrimiçi kayıtlar son beş yılda yıllık %10-15 oranında artmıştır; çevrimiçi öğrenim kredili yükseköğretim derslerinin %12-%16’sını oluşturmaktadır;

çevrimiçi öğrenme dersleri hemen hemen tüm konu alanlarında bulunabilir; Kanada yükseköğretim kurumlarının üçte ikisi, çevrimiçi öğrenmeyi gelecek planları için çok önemli olarak görmektedir ve çoğu kurum çevrimiçi öğrenme için ya bir strateji veya plana sahiptir veya geliştirmektedir.

Asya bölgesine baktığımızda ise, AUÖ serüveni mektupla öğretim modeliyle 1950'lerde Çin'de, 1962 Hindistan'da, 1883'te Hindistan'da ve 1972'de Sri Lanka'da başlamış olup; bugün Çin'de 7, Hindistan'da 17; Malezya, Vietnam ve Filipinler'de 2'şer tane; Pakistan, Bangladeş, Tayland, Güney Kore, Japonya, İran, Sri Lanka, Endonezya, Myanmar, ve Tayvan'da 1'er tane açık üniversite vardır. 2016 yılı itibarıyla yükseköğretimde okuyan AUÖ öğrencilerin sayısının 10 milyondan fazla olduğu değerlendirilmektedir (Kanwar, Mishra ve Cheng, 2016).

Aslında AUÖ uygulamalarında yaş veya eğitim düzeyi kısıtlaması olmamakla birlikte bu uygulamalar daha çok yükseköğretim düzeyinde olup birçok üniversitede değişik ön lisans, lisans, yüksek lisans veya sertifika programları, yetişkin eğitime yönelik olarak ya da bireylerin mesleki gelişimlerini desteklemek hedefiyle sunulmaktadır (Özbay, 2015, s. 380). Yükseköğretim kurumlarında ise AUÖ uygulamalarına yer veren programlar genel olarak dört ana grupta toplanmaktadır:

- Ön lisans diplomasının lisans derecesine yükseltmek isteyen bireylere yönelik programlar,
- Lisans diplomasına sahip olup kendini geliştirmek isteyen bireylere yönelik programlar,
- Bir kuruluşun çalışanlarını iş başında eğitmeye yönelik programlar,
- Ortaöğretimden yükseköğretime geçmek isteyen bireyler için geleneksel eğitime alternatif olmaya yönelik programlar (Gürüz, 2001, s. 143-144).

AUÖ hizmetleri elbette sadece açık üniversitelerin kayıtlı öğrencilerine verdikleri derslerle sınırlı kalmamıştır. Açık içerik kavramının 1990'lı yılların sonlarında ortaya çıkışının ardından Massachusetts Institute of Technology 2001 yılında açık ders (OpenCourseWare) malzemelerini tanıtmış, 2002 yılında 50 dersin içeriğini açık ders kapsamında erişime açmıştır. 2002 yılına geldiğimizde UNESCO'nun düzenlediği bir forum çalışması sırasında Açık Eğitim Kaynakları ([*İngilizcesi* Open Educational Resources]) kavramı ortaya atılmıştır (Mishra, 2012). Açık eğitim kaynakları bilgiye erişimi kolaylaştıran ders malzemeleri, modüller, ders kitapları, çevrimiçi videolar, sınavlar, yazılımlar, diğer araçlar veya teknikler olabilmektedir (OER Foundation, 2011). Toplam 102 ülkeden hükümet düzeyinde ve diğer paydaşlarla yapılan anketler sonucu

hazırlanan Commonwealth of Learning (2017) Açık Eğitim Kaynakları 2017 Küresel Raporuna göre, 2012 ve 2017 arasında OER politikalarına verilen desteğin arttığı (2012 yılında %45 iken 2017’de %55); bu politikaların çoğunun (%41) ulusal düzeyde olduğu, bunu kurumsal (%22) ve proje temelli (%9) politikaların izlediği; katılımcıların yarısından fazlasının (%9), ülkelerinin OER için politika geliştirmeyi düşündükleri ve katılımcıların %80,88’inin açık eğitim kaynaklarının öğrenme malzemesi maliyetlerini düşürdüğü, %74,45’inin açık eğitim kaynaklarının açık bir şekilde lisanslanmasının kaliteyi arttırdığı ve %77,75’inin açık eğitim kaynaklarının gelişmekte olan ülkelerin nitelikli malzemelere erişmesine olanak tanıdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Açık eğitim kaynaklarıyla güçlenen AUÖ’de açıklık olgusu, Kitlesele Açık Çevrimiçi derslerin de ortaya çıkmasına yol açmıştır (McKinney, Dyck ve Luber, 2008). Bu derslerin ortaya çıkışı öğrenenlere kaliteli, açık ve ücretsiz derslerin sunulmasını sağlayarak yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yeni bir olgunun ortaya çıkışına da ön ayak olmuştur (Kesim ve Altınpulluk, 2015). Shah’a (2018) göre, 2018 yılı itibarıyla dünya genelinde 800’den fazla üniversitede verilen 9.400 kitlesele açık çevrimiçi derste toplam 81 milyon öğrenci kayıtlıdır ve en çok kayıtlı öğrencisi olan ilk beş oluşum ise şu şekilde sıralanmaktadır: 1) Coursera-30 milyon öğrenci, 2) edX-14 milyon öğrenci, 3) XuetangX-9.3 milyon öğrenci, 4) Udacity-8 milyon öğrenci ve 5) FutureLearn-7.1 milyon öğrenci.

2.1.2.2. Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme

Türkiye’de AUÖ’ye dair girişimlerin 1927 yılına kadar gerilere uzandığı görülmektedir. 2 Haziran 1927 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) düzeyinde gerçekleştirilen bir toplantıda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri tartışılarak mektupla öğretim yöntemi ile ülkemizdeki sorunlara çözüm bulunabileceği konusunda bir karara varılmıştır (Arar ve Çakmakçı, 1999, s. 26). Bununla birlikte bu konuda ilk somut adımın atılması 1940’lı yılları bulmuştur. Kaya’ya (2002, s. 29) göre bu gecikmede okuryazarlık oranının o yıllarda %10 civarında olması ve okuma yazma öğretiminin öğretmen olmadan başarılı olamayacağı inancı önemli bir rol oynamış olabilir. 1951 yılında Öğretici Filmler Merkezi’nin kurulması ile belirli bir ivme kazanan AUÖ, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nün bankalarda çalışanlar için mektupla öğrenim hizmeti sunmaya başlamasıyla ilk meyvesini vermiştir (Papi ve Büyükaslan, 2007, s. 3’ten aktaran Kırık, 2014, s. 83). AUÖ’nün

Türkiye'deki tarihsel gelişim seyrini derli toplu bir şekilde sunabilmek için Çizelge 2.2'de özellikle MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altındaki kuruluşlar tarafından başlatılan belli başlı gelişmeler tarihsel sırasinda verilmiştir.

Çizelge 2.2. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin önemli olaylar

Yıl	Kurum	Girişim	Açıklama
1927	MEB	Toplantı	Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri tartışılarak mektupla öğretim yöntemi ile ülkemizdeki sorunlara çözüm bulunabileceği konusunda bir karara varılmıştır (Arar ve Çakmakçı, 1999, s. 26).
1941	TRT	Radyo programı	1941’de ilk eğitsel yayın olarak TRT’de kırsal kesime yönelik “Ziraat Takvimi Programı” yapılmıştır (İşman, 2011, s. 46).
1951	MEB	Öğretici Filmler Merkezi	Görsel ve işitsel eğitim araçlarının üretilmesi ve çoğaltılması için kurulmuştur (Turan, 2015, s. 9).
1952	TRT	Radyo programı	1952’de AUÖ’de radyo kullanılmaya başlanmış ve İstanbul yapımı tarım ve hayvancılık konulu AUÖ programları yayınlanmıştır (İşman, 2011, s. 46).
1956	Ankara Üni.	Mektupla Öğretim	Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü bankalarda çalışanlar için mektupla öğrenim hizmeti sunmaya başlamıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007, s. 3’ten aktaran Kırık, 2014, s. 83).
1960	MEB	Mektupla Öğretim	Deneme öğretimine başlanmıştır (Gelişli, 2015, s. 318).
1966	MEB	Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü	Mektupla öğretim 1966 yılında Genel Müdürlük düzeyinde örgütlenmiş, sistem örgün ve yaygın eğitim alanında yaygınlaştırılmıştır (Gelişli, 2015, s. 318).
1968	MEB	Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi	1968 yılında Mektupla Öğretim Merkezi’nin adı radyo ve televizyonun yaygınlaşmasının etkisiyle birlikte Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi olarak değişmiştir (Papi ve Büyükaslan, 2007, s. 3’ten aktaran Kırık, 2014, s. 83).
1968	TRT	Radyo eğitim programları yayınları	TRT Stüdyolarında on beş günde bir yayınlanan on beşer dakikalık ilk eğitim programları yayınları başlamıştır (İşman, 2011, s. 46).
1974	MEB	Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi	Akşam Sanat Okulu ve Mektupla Öğretim bünyesinde mektupla öğretim merkezi kurulmuş, bu eğitim merkezine 1974-1975 öğretim yılında 50 bin öğrenci kayıt olmuştur (Gelişli, 2015, s. 318).
1974	MEB	Yüksek Öğretim Okulu	Bu kurumda planlanan çalışmalar gerçekleştirilememiş ve amaca ulaşılamamıştır. Kuruluşundan bir yıl sonra da kapatılmıştır (Gelişli, 2015, s. 318).
1974	MEB	Yüksek Öğretmen Okulu	Bu okul bir yıl denenmiş ve sonra da kapanmıştır (Gelişli, 2015, s. 318).
1975	MEB	YAYKUR	Lise ve dengi okul mezunlarına öğrenim olanağı sağlamak amacıyla Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur (Gelişli, 2015, s. 318).
1975	MEB	Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu	YAYKUR’a bağlı olarak açılmıştır. Mesleki-teknik kursların yanı sıra, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri ile Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ve Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulunun bütün bölümleri açılmıştır (Gelişli, 2015, s. 318).
1975	MEB	Yaygın Yükseköğretim Kurumu	Mektupla Öğretim Merkezi 26.9.1975 gün ve 01/3745 sayılı Bakanlık Onayı ile kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumuna bağlanmıştır (Gelişli, 2015, s. 318).
1978	MEB	Açık Yüksek Okul Müdürlüğü	İki yıllık eğitim enstitüsü tamamlama programlarına kaydedilen yaklaşık 15.000 ilköğretim öğrencisi ile ilgili hizmetlerin yürütülmesi (Gelişli, 2015, s. 318).
1981	MEB	Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu	Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu’nun adı Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu” olarak adı değiştirilmiştir (Kaya, 2002, s. 32).

[Çizelge 2.2. (Devam) Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin önemli olaylar]

Yıl	Kurum	Girişim	Açıklama
1982	MEB	Bilişim Merkezi	Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi, Bilişim Merkezi olmuştur (Kırık, 2014, s. 83).
1981	YÖK	2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu 5. ve 12. maddeleri	Bu kanun ile bütün yükseköğretim kurumları üniversitelere devredilmiştir. Yükseköğretim düzeyinde AUÖ yapma görevi üniversitelere verilmiştir (Kaya, 2002, s. 33).
1982	YÖK	41 sayılı KHK.	AUÖ görevini AÜ üstlenmiştir. Bu kapsamda AÜ bünyesinde AUÖ konusunda öğretim, araştırma, yayın hizmetleri vermek amacıyla AÖF kurulmuştur (Özerbaş, 2005, s. 96).
1991	Fırat Üni.	TV istasyonu	Fırat Üniversitesi 1991’de AUÖ için televizyon istasyonunu kurmuştur (Kaya, 2002, s. 33).
1992	MEB	Açıköğretim Lisesi	1992-1993 eğitim öğretim yılından itibaren Açıköğretim Lisesi kurulmuş ve öğrencilere resmi olarak lisede okuma hakkı verilmiştir (Kırık, 2014, s. 84).
1993	YÖK	496 sayılı KHK	AÜAS yeniden yapılandı, İşletme ve İktisat Fakülteleri kuruldu.
1996	Bilkent Üni	Uzaktan Eğitim Merkezi	1996’da Bilkent Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezini kurmuştur (Özarlan ve Ozan, 2014).
1997	ODTÜ	Enformatik Bölümü	AUÖ faaliyetlerini koordine etmek amacıyla kurulmuştur (Çukadar ve Çelik, 2003, s. 33).
1997	Sakarya Üni.	Uzaktan eğitim sistemi	Sakarya Üniversitesi kendi AUÖ sistemini kurmuştur (Özarlan ve Ozan, 2014, s. 2).
1998	Selçuk Üni.	Uzaktan eğitim sistemi	Selçuk Üniversitesi kendi AUÖ sistemini kuma kararını almış ve 2000-2001 eğitim-öğretim yılında İnternet Destekli öğretim başlamıştır (Özarlan ve Ozan, 2014, s. 2).
1998	MEB	EĞİTEK	Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı ile Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitimi Genel Müdürlüğü birleşerek “Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK)” olmuştur (Turan, 2015).
1999	YÖK	Enformatik Milli Komitesi	1999 yılında YÖK Enformatik Milli Komitesini oluşturmuştur (Özarlan ve Ozan, 2014, s. 2).
2002	Bilgi Üni.	Uzaktan eğitim sistemi	Bilgi Üniversitesi kendi AUÖ sistemini kurmuştur. Türkiye’de internet tabanlı AUÖ sistemini resmi olarak başlatan ilk özel üniversite olmuştur (Çukadar ve Çelik, 2003, s. 33).
2002	YÖK	Uzaktan öğretim ön lisans programları	YÖK Türkiye’de uzaktan öğretim ön lisans programlarının açılmasına karar vermiştir. Bu proje bünyesinde Anadolu Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi yer almış; Sakarya Üniversitesi’nce Bilgi Yönetimi ve Bilgisayar Programcılığı ön lisans programları, Anadolu Üniversitesi’nce ise Bilgi Yönetimi Programı açılmıştır (Çallı, Bayam ve Karacadağ, 2002, s. 4).
2003	A. Yesevi Ü.	Uzaktan eğitim sistemi	Ahmet Yesevi Üniversitesi kendi AUÖ sistemini kurmuştur (Özarlan ve Ozan, 2014, s. 2).
2005	YÖK	Uzaktan Eğitim Komisyonu	2005 yılında YÖK Uzaktan Eğitim Komisyonu kurulmuştur (Özarlan ve Ozan, 2014, s. 2).
2009	İstanbul Üni.	AUZEF	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi bünyesinde 2009 yılından itibaren AUÖ, 2011’den bu yana Açıköğretim kapsamında öğrenci kabul etmektedir (İÜ, 2017).
2010	Atatürk Üni.	Açıköğretim Fakültesi	2010 yılında kurulmuş olup, 4 Lisans, 22 Ön lisans ve 3 Lisans Tamamlama programı olmak üzere toplam 29 program yürütülmektedir (AÜ, 2018a).
2011	MEB	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	EĞİTEK’in adı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir (Turan, 2015, s. 9).
2014	YÖK	Yasal Düzenleme	20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu kararı ile yükseköğretimde AUÖ faaliyetlerini düzenlemek üzere “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” yürürlüğe konularak “uzaktan eğitim” ilk defa YÖK kanununa girmiştir (YÖK, 2017).

Ülkemizde gerçekleştirilen AUÖ uygulamalarının ve öğrencilerinin sayıları ile ilgili tek bir kaynaktan sağlıklı bilgiye ulaşmada zorluk yaşadıklarını belirten bazı araştırmacılar (Balaban, 2015, s. 8; Koçdar ve Görü-Doğan, 2015, s. 23), çalışma verilerini YÖK Eğitim Dairesinden ve üniversitelerin web sayfalarından alınan bilgilerden elde etme yoluna gitmişlerdir. Örneğin, Koçdar ve Görü-Doğan (2015, s. 25), yaptıkları çalışmada 2015 yılı itibarıyla ülkemizde 184 yükseköğretim kurumunun 68’i AUÖ programı sunmakta olduğunu ve AUÖ yöntemiyle bu kurumlardan 47’sinde ön lisans, 16’sında lisans, 7’sinde lisans tamamlama ve 55’inde yüksek lisans programlarının mevcut olduğunu belirlemişlerdir. Öte yandan Yükseköğretim Bilgi Sistemi üzerinden çevrimiçi erişilebilen verilere göre Temmuz 2018 itibarıyla ülkemizde 129’u devlet, 72’si vakıf ve 5’i vakıf meslek yüksek okulu olmak üzere toplam 206 üniversite vardır. Bilindiği gibi açık eğitim, 2547 sayılı Yükseköğretim kanununun 3. maddesine (YÖK, 2018a) göre, yükseköğretimde eğitim-öğretim türleri örgün, açık, dışarıdan (ekstern) ve yaygın eğitimidir. Açık eğitim, öğrencilere radyo, televizyon ve eğitim araçları vasıtasıyla yapılan bir eğitim-öğretim türüdür. Uzaktan Öğretim ise “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar”a (YÖK, 2018b) göre, uzaktan öğretim; yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretim türüdür. 2017-2018 öğretim yılına ait YÖK verilerine göre, tüm üniversitelerde 2.768.757’si ön lisans, 4.241.841’i lisans, 454.673’ü yüksek lisans ve 95.100’ü doktora düzeyinde olmak üzere toplam 7.560.371 öğrenci kayıtlıdır (YÖK, 2018c). Yine 2017-2018 öğretim yılına ait YÖK verilerine göre açık öğretim kapsamında AÜ’de 3.170.622 öğrenci (1.375.837 öğrenci ön lisans ve 1.794.785 öğrenci lisans programlarında), Atatürk Üniversitesi’nde 264.941 öğrenci (209.982 öğrenci ön lisans ve 54.959 öğrenci lisans programlarında) ve İstanbul Üniversitesi’nde 150.653 öğrenci (50.805 öğrenci önlisans ve 99.848 öğrenci lisans programlarında) olmak üzere ülkemizde toplam üç üniversitede 3.586.216 öğrenci kayıtlıdır (YÖK, 2018c). Bununla birlikte yüksek lisans ve doktora düzeyinde açık öğretim hizmeti sunulmamaktadır. Görüldüğü gibi YÖK verilerine göre ülkemizdeki açık öğretim öğrencilerinin neredeyse %90’ı AÜAS’de kayıtlıdır. Elbette bu noktada aktif ve pasif öğrenci ifadelerine de değinmek faydalı olacaktır. Aktif öğrenci ilgili dönemde AÜAS’de bir programda kaydını yenileyerek ders

seçen öğrencileri, pasif öğrenci ise çeşitli nedenlerle kaydını yenilemeyen öğrencileri ifade etmektedir. Gerçekten de AÜ verilerine göre, Haziran 2018 itibarıyla AÜAS'de kayıtlı 3.172.229 öğrencinin ancak 922.004'ü aktif olarak ders almaktadır. Ülkemizdeki uzaktan öğretime ilişkin verilerine baktığımızda ise, 2017-2018 öğretim yılına ait YÖK verilerine göre, 35.712'si ön lisans, 28.053'ü lisans ve 22.708'i yüksek lisans düzeyinde olmak üzere 71 üniversitede toplam 22.708 öğrencinin uzaktan öğretim programlarında kayıtlı olduğu görülmektedir. Açık öğretimden farklı olarak uzaktan öğretimde ülkemizde yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmekle beraber, doktora düzeyinde eğitim uzaktan öğretimde de verilmemektedir. Öte yandan ön lisans düzeyinde en çok uzaktan öğretim öğrencisine sahip ilk 3 üniversite sırasıyla Sakarya Üniversitesi (5.318 öğrenci), İstanbul Üniversitesi (4.544 öğrenci) ve Mersin Üniversitesi'dir (3.018 öğrenci). Lisans düzeyinde en çok uzaktan öğretim öğrencisine sahip ilk 3 üniversite sırasıyla İstanbul Üniversitesi (10.093 öğrenci), İnönü Üniversitesi (3.414 öğrenci) ve Sakarya Üniversitesi'dir (3.305 öğrenci). Yüksek lisans düzeyinde en çok uzaktan öğretim öğrencisine sahip ilk 3 üniversite ise sırasıyla Okan Üniversitesi (4808 öğrenci), İstanbul Esenyurt Üniversitesi (1.444 öğrenci) ve Altınbaş Üniversitesi'dir (1209 öğrenci). Tüm eğitim düzeylerinde en fazla toplam uzaktan öğrenciye hizmet veren ilk 3 üniversite ise sırasıyla İstanbul Üniversitesi (14.853 öğrenci), Sakarya Üniversitesi (9453 öğrenci) ve Okan Üniversitesi'dir (4907 öğrenci). Görüldüğü gibi ülkemizdeki uzaktan öğretim öğrencilerin yarısından fazlası İstanbul Üniversitesi'nde kayıtlıdır (YÖK, 2018c)

Sonuç olarak ülkemizde 2017-2018 yılında bir yükseköğretim kurumunda öğrenci olarak kayıtlı olan toplam 7.560.371 öğrencinin 3.170.622'si, diğer bir ifadeyle %41'i AÜAS'de kayıtlı durumdadır. Elbette Türkiye yükseköğretiminde böylesine geniş bir öğrenci kitlesine hizmet veren bir sistem de daha detaylı olarak ele alınmalıdır.

2.1.3. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi

1981'de 420 bin olan Türkiye'de yükseköğrenime talebe karşılık, üniversitelere girebilen öğrenci sayısı 54 bin dolayındaydı. Diğer bir ifadeyle o dönemde var olan üniversiteler talebin yaklaşık %13'ünü karşılayabiliyordu. Eğitim teknolojisindeki gelişmeler ve eğitimi binalarla sınırlamama düşüncesi, açıköğretim sistemi modelini zorunlu kılıyordu. Bu fikirler uygulamaya dönüştü ve AÖF 1982-1983 öğretim yılında, yüksek eğitimde yüksek standartlarda fırsat eşitliği ilkesiyle ve Açıköğretim Sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başladı. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde

36 yıldır hizmet veren AÜAS, öğrenci sayısı ve alana getirdiği yeniliklerle AÜ'nün dünyanın mega üniversiteleri arasında gösterilmesini de sağlamıştır (Daniel, 1996, s. 29). AÜAS Türkiye'nin yükseköğrenime yönelik talebini karşılamada sağladığı kapasitenin yanında milli eğitim, sağlık, ilahiyat, tarım, polis, jandarma, kara, deniz, hava komutanlıkları ve adalet personeline yönelik önlisans, lisans tamamlama ve lisans eğitimlerini açıköğretim sistemi ile sürdürmektedir. Bunlara ek olarak 2018 yılı itibarıyla toplam 53 adet e-sertifika programı hizmet vermektedir. Ayrıca AÜ ülke ekonomisine katkı sağlayan sektör temsilcisi kuruluşlara yönelik insan kaynağı geliştirme projeleri kanalıyla Türkiye'nin eğitim düzeyini artırma yolunda büyük katkıda bulunmaktadır. AÜAS toplam 19 lisans, 39 önlisans programıyla sadece Türkiye'de değil Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan, Kosova, Makedonya, Bulgaristan, Bosna Hersek, Kuzey Amerika, Suudi Arabistan ve çeşitli Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarına da hizmet vermektedir. AÜAS öğrencileri sahip oldukları şartlar nedeniyle örgün eğitime devam edemeyen, fiziksel, işitme ve görme engeline sahip bireylerin yanı sıra cezaevlerinde hükmünü tamamlamaya çalışan bireyler için de eğitimde fırsat eşitliği sunmaktadır. AÜ İstatistik Bilgi Edinme Değerlendirme Birimi verilerine (AÜ, 2018b) göre, AÜAS Ağustos 2017 itibarıyla 1.729 mahkûm, 23.209 engelli, 34.463 ev hanımı, 736.680 çalışan, 23.060 50 yaş üstü ve 6.820 emekli öğrenciye hizmet vermektedir. Ayrıca sistemde 398.548 öğrenci de İkinci Üniversite uygulaması ile AÜAS öğrencisi olmuş durumdadır. Toplam 820 editör ve 3.388 yazarın hazırlanmasında görev aldığı ders kitapları 2017 yılında 1.541.400 adet basılmıştır. AÜAS'de toplam 715 derse yönelik sınavlar, 27'si 27 farklı ülkede olmak üzere 125 sınav merkezinde, 150.000 salonda ve 447.000 sınav görevlisi ile yürütülmektedir. AÜAS birçok uluslararası işbirliğine de imza atmaktadır. Bu işbirliklerinden bazıları şöyledir: Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteleri Birliği (EADTU), EMPOWER Projesi, OpenupEd (Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler Projesi), E-xcellence (Çevrimiçi, açık ve esnek eğitim için Avrupa kalite kriterleri), E-SLP (European Short Learning Programmes), Networked Curricula (Ortak Öğretim Programları Oluşturma), Cross Border Virtual Incubator (Sınırlar Ötesi Sanal Girişimcilik), Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Programı (LLP), EPICS (European Portal for International Courses and Services), USBM (University Strategies and Business Models), Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU), Avrupa Uzaktan e-Öğrenme Ağı (EDEN) ve Kanada Athabasca University (MOU).

Hizmete başladığı 1982 yılından itibaren AÜAS'de yaşanan önemli gelişmeleri

Çizelge 2.3'te gösterildiği gibi sıralayabiliriz (AÜ, 2018a):

Çizelge 2.3. AÜAS tarihsel gelişimi (AÜ, 2018a; Şahin, 2017; Büyük vd., 2018)

Dönem	Gelişme
1981	6.11.1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun 3. maddesinde eğitim öğretim türleri sayılmış, açık öğretim “öğrencilere radyo, televizyon ve eğitim araçları vasıtasıyla yapılan bir eğitim-öğretim türüdür” biçiminde tanımlanmıştır. 12. madde ile açıköğretimin de bir öğretim modeli olarak kullanılacağı hüküm altına alınmıştır.
1982	20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Yükseköğretim kurumlarının Teşkilatı Hakkındaki 41 sayılı KHK'nin 21 maddesi ile Eskişehir İktisadi ve Ticari Bilimler Fakültesi'nin yerine bazı fakülte ve yüksekokulların birleştirilmesi ile Anadolu Üniversitesi kurulmuştur. Adı geçen KHK'nin 21/c maddesi ile İletişim Fakültesi'nin katılmasıyla AÜ rektörlüğüne bağlı Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Böylece AÖF'ün örgün öğretim yapan (İletişim Fakültesi bölümleri) ve açık öğretim yapan (İktisat ve İş İdaresi) bölümleri olmak üzere öğretim şekline göre bölümleri ikiye ayrılmıştır.
1982	Açık Yükseköğretim Yönetmeliği 06.11.1982 tarih ve 17860 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin 2. maddesi “Açık Yükseköğretim a) Anadolu Üniversitesi'nde merkezi açık yükseköğretim, b) Diğer üniversitelerde açık yükseköğretim olmak üzere iki farklı ortanda sürdürülür” denilmekte, 3. madde ise “Merkezi açık yükseköğretim 41 sayılı KHK ile Anadolu Üniversitesinde kurulan Açıköğretim Fakültesi'nde ülke çapında sürdürülür” denilerek AÜ AÖF ülke çapında merkezi açık yükseköğretim yapmakla yetkilendirilmiş ve görevlendirilmiştir.
1982-1983	- İktisat ve İş İdaresi lisans programları açıldı.
1982-1993	- MEB ile imzalanan protokol gereğince yaklaşık 200 bin öğretmene ön lisans ve lisans tamamlama olanağı sunuldu. Ayrıca, KKTC'den de AUÖ programlarına öğrenci kaydına başlandı. Sağlık Bakanlığı ile yapılan protokol gereğince iki yıllık Ebelik, Hemşirelik ve Sağlık Teknikerliği ön lisans Programları; Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı ile yapılan protokol gereğince iki yıllık Tarım ve Veterinerlik ön lisans programları açıldı.
1987	- Batı Avrupa Projesi adı altında Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarına yönelik lisans ve ön lisans programları uygulanmaya başlandı.
1993	- 18.08.1993 tarih ve 21672 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 496 sayılı KHK ile açıköğretim sistemi yeniden düzenlenmiştir. Rektörlüğe bağlı İletişim Fakültesi kurularak AÖF'ün örgün bölümleri İletişim Fakültesi'ne devredildi. İktisat ve İşletme programları dört yıllık İşletme ve İktisat Fakültelerine dönüştürüldü. AÖF ise, açık öğretim sistemi ile ilgili kitap, radyo-TV programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi hizmetleri vermekle yükümlü kılındı ve ön lisans, lisans tamamlama, lisans ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirildi
1993-1997	- AÖF bünyesinde kurulan Sosyal Bilimler, Ev İdaresi, Büro Yönetimi, Halkla İlişkiler gibi 17 ön lisans programı geliştirildi. Açıköğretim sınavları 1996 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi tarafından yapılmaya başlandı.
1998	- Başta İnternet olmak üzere çağdaş iletişim teknolojilerinin çok daha yoğun olarak kullanıldığı ve AUÖ'yü klasik işlevlerinin ötesine taşıyan yapılanmalarla birlikte yeni bir dönem başladı.
1998	- TRT 4'ten, öğrencileri bilgilendirmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla “Üniversitemizden Haberler” isimli haber programı yayınlanmaya başladı. Ankara Üniversitesi akademik sorumluluğunda İlahiyat Ön Lisans Programı açıldı
1998	- AÖF'nin http://www.aof.anadolu.edu.tr adresinde bulunan İnternet sitesi, öğrencilerin hizmetine sunuldu.
1999	- Açıköğretim e-Öğrenme Portalı kuruldu.
1999	- Öğrencilerin sınavlara daha etkin hazırlanmalarını sağlamak amacı ile “İnternet Tabanlı Deneme Sınavları” uygulaması başlatıldı.

[Çizelge 2.3. (Devam) AÜAS tarihsel gelişimi (AÜ, 2018a; Şahin, 2017; Büyük vd., 2018)]

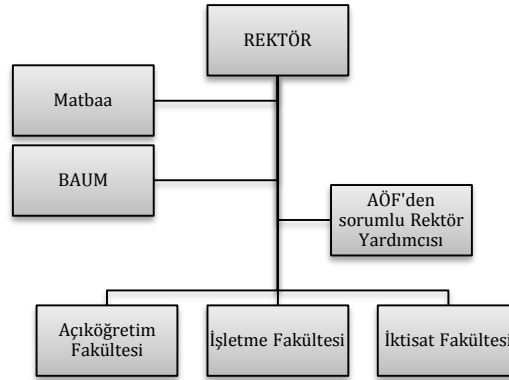
Dönem	Gelişme
1999	- İletişim Merkezi, öğrencilerin her türlü soru, sorun ve önerilerini aktarabileceği bir merkez olarak kuruldu.
2000	- MEB ile işbirliği yapılarak AÖF’nde Okul Öncesi ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları açıldı.
2001	- 2001-2002 öğretim yılında ülkemizde ilk kez İnternet dayalı Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programı eğitim-öğretime başladı
2001	- Gelişen koşullara uyum sağlamak, kendini farklı alanlarda geliştirmek isteyen örgün bölümde okuyan ve halen bir yükseköğretim programına kayıtlı olan ya da mezunlara yönelik olarak ikinci öğretim olanağı veren “İkinci Üniversite” uygulaması başlatıldı.
2002	- 2002-2003 Öğretim yılında öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için İnternet üzerinden ve CD ile alıştırma yazılımlarının üretimine başlandı.
2003	- 2003-2004 Öğretim yılında Jandarma ve Polis Ön Lisans Meslek Eğitimi Programlarıyla, Jandarma Genel Komutanlığındaki astsubayların ve Emniyet Genel Müdürlüğünde görev yapan polislerin eğitim düzeylerini yükseltmek amacıyla ön lisans eğitimi programları başlatıldı.
2004-2005	- Televizyon Anadolu (TVA) kuruldu.
2004	- 2004-2005 öğretim yılından itibaren Kara, Hava ve Deniz Komutanlıkları Personeline ön lisans eğitimi verilmektedir. Bu bölümlerde okuyan öğrenciler için lisans tamamlamalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır
2005	- 2005-2006 Öğretim yılında “Birleşmiş Markalar Derneği” üyesi kuruluşların mezunlarını işe almada öncelik verecekleri Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi Ön Lisans Programı eğitime başladı.
2006	- 2006-2007 öğretim yılında Adalet Bakanlığı’nda çalışan lise ve dengi okul mezunlarına Meslek Eğitimi Ön Lisans Programı başladı.
2007	- 2007-2008 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği lisans tamamlama programına ilişkin çalışmalar başladı.
2008-2009	- Yunus Emre Yeni Nesil Öğrenme Portalı açıldı.
2009	- 2009-2010 öğretim yılında çok farklı alanlarda açtığı 5 lisans ve 17 ön lisans programı olmak üzere toplam 22 yeni program açıköğretim sistemiyle öğretim yapan fakültelerde öğretime başladı.
2009	- 2009-2010 öğretim yılında Azerbaycan programları açıldı.
2010	- Açıköğretim e-Öğrenme Portalı Türkiye’nin en büyük eğitim portalı oldu.
2011	- TVA yayınları sonlandırıldı. TRT ile Anadolu Üniversitesi arasında yapılan stratejik işbirliği ile kurulan TRT Okul kanalı 31 Ocak 2011 tarihinde yayın hayatına başladı.
2011	- 2011-2012 öğretim yılında daha önce dönemlik-kredili sistemde öğretim yapılan 7 programın yanı sıra AÖF’nin 19 ön lisans ve lisans programı dönemlik-kredili sisteme geçirildi.
2012	- Batı Avrupa programları kapsamında Makedonya ve Kosova programları açıldı.
2012	- 2012-2013 öğretim yılında Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakültelerinin yıllık mutlak sistemde eğitim-öğretim yapılan bölüm ve programlarının tamamı dönemlik-kredili sisteme geçirildi.
2012	- http://ogrenci.anadolu.edu.tr internet sitesi, öğrencilerin hizmetine sunuldu. Açıköğretim Etkileşim Merkezi (çağrı merkezi) 444’lü hat üzerinden açıldı.
2013	- Akademik Danışmanlık Hizmetleri, 2013–2014 öğretim yılı itibariyle tüm iller (Muş İli hariç) ve 9 ilçe merkezinde (Alanya, Bandırma, Biga, Bozüyük, Elbistan, Fethiye, İnegöl, İskenderun, Nazilli) yürütülmüştür. Bütünleme sınavı kaldırıldı.
2013-2014	- Bulgaristan programları açıldı. Kitlesel Açık Ders Malzemeleri Portalı (AKADEMA) eğitim hayatına başladı.
2014-2015	- Bosna-Hersek ve Arnavutluk programları açıldı
2015	- Anadolium eKampüs öğrenme yönetim sistemi Aralık ayında faaliyete geçti.
2015-2016	- Ön lisans programlarının akreditasyonu yapıldı. Sınavsız Dikey Geçiş kaydı son kez alındı. AÖF Otomasyonları ortak giriş sayfası olarak https://aof.anadolu.edu.tr sayfası hazırlandı. Öğrenci karnesi uygulaması başladı.

[Çizelge 2.3. (Devam) AÜAS tarihsel gelişimi (AÜ, 2018a; Şahin, 2017; Büyük vd., 2018)]

Dönem	Gelişme
2016-2017	- E-xcellence Kalite Ortağı Etiketi alındı. Kuzey Amerika Programı (KAP) açıldı. Dikey geçiş türünde kayıtlar için ÖSYM'nin yaptığı DGS sınavı zorunlu hale geldi. Dolayısıyla ilgili programlara kontenjan dahilinde DGS sınavında başarılı olanlar ÖSYM tarafından yerleştirildi. 17 lisans, 36 önlisans programı ile eğitim hizmeti sunuldu.
2017-2018	- Ön lisans programı sayısı 39'a ulaştı.

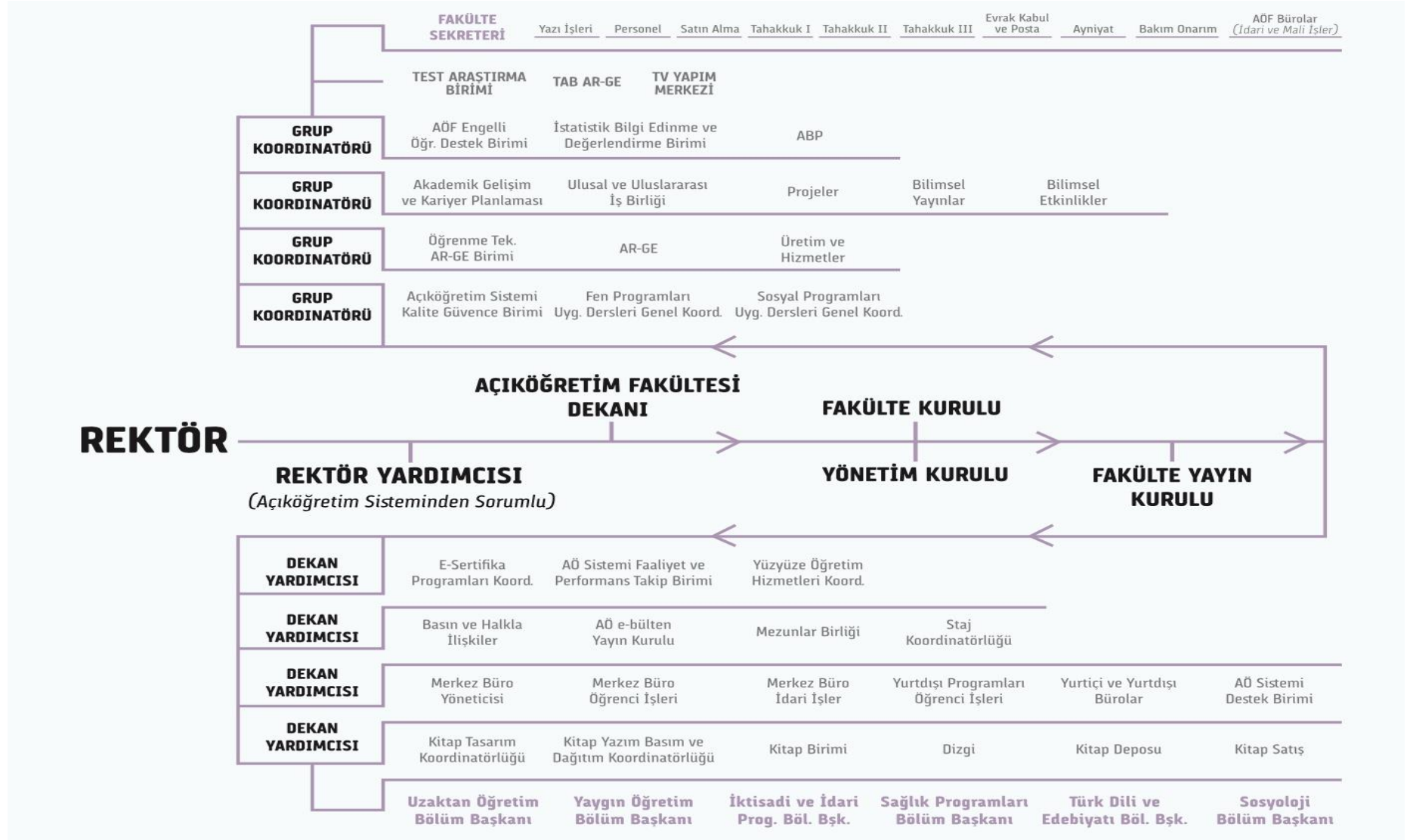
2.1.3.1. Örgüt yapısı ve işleyişi

AÜAS'nin başında AÜ rektörü bulunmaktadır. Bir rektör yardımcısı da, rektör adına, AÜAS'den sorumludur. Sistemin ana ögeleri Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri'dir. Bu fakülteleri birer dekan yönetmektedir. Kitap basımı ve sınav değerlendirmesi gibi işlevleri ise rektörlüğe bağlı Basımevi ile Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi (BAUM) yerine getirmektedir (Hakan vd. 2004, s. 4). AÜAS'nin örgüt yapısı ve işleyişi Şekil 2.4'te gösterilmektedir:



Şekil 2.4. AÜAS'nin örgütsel yapısı

1993 yılında AÜAS'nin yapısında değişikliğe gidilmiş ve İktisat ve İşletme programları dört yıllık eğitim sunan fakülteler haline gelmiştir. AÖF ise ön lisans ve lisans tamamlama fırsatı sunmanın yanında ve çeşitli sertifika programlarını yürütme görevini de üstlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde AÜAS bileşenlerinden sadece AÖF incelenmiştir. Çünkü bu araştırmada değerlendirilen HİTÖLP bu fakülteye bağlıdır. AÖF organizasyon şeması, Şekil 2.5'te gösterilmektedir.



Şekil 2.5. AÖF organizasyon şeması (Büyük vd., 2018)

AÜAS bünyesinde bulunan birimlerden Kitap Yazım Basım ve Dağıtım Koordinatörlüğü, AÜ bünyesindeki AUÖ tasarımı faaliyetlerinin yürütüldüğü birimler arası koordinasyonun sağlanmasından sorumludur. Kitap Birimi, AÜAS ders kitaplarının ilk aşaması olan ham ünitelerin yazımından öğrenenin eline geçinceye kadar olan süreçteki işleri takip eder. Dizgi Birimi, AÜAS ders kitaplarının ve kitapların içinde yer alan görsellerin sayfa tasarımının yapıldığı birimdir. Kitap Deposu, AÜAS ders kitaplarının basım aşamasından sonra paketlenildiği, istiflendiği ve AÜAS öğrenenlerine teslim edilmek üzere AÖF Büro Temsilciliklerine sevkiyatın yapıldığı birimdir. Merkez Büro, AÜAS'a kayıtlı tüm öğrenenlerin eğitim ve öğretim süresi içindeki öğrenci işlerini planlamak, organize etmek, yürütmek ve kontrol etmekle yükümlüdür. Basın ve Halkla İlişkiler Birimi, AÜAS'ı temsil ve tanıtım çalışmaları içinde görev alır. TV Yapım Merkezi, modern ve dijital teknolojiyle; AÜAS önlisans ve lisans dersleri için öğrenmeyi de ekleyici televizyon eğitim programlarının yanı sıra diğer kültür- sanat programlarının üretimini de sürdürmektedir. Test Araştırma Birimi, temel olarak dersler kapsamında öğrenenlere kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin dönemsel olarak ölçülmesi için gereken sınavların hazırlanmasından sorumludur. Buna ek olarak sınavların ardından öğrenciler tarafından yapılan itirazların değerlendirilmesi konusunda da hizmet vermektedir (Büyük vd., 2018).

AÖF bünyesinde 25 profesör, 22 doçent, 34 doktor öğretim üyesi, 83 öğretim görevlisi, 14 uzman ve 11 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 189 öğretim elemanı çalışmaktadır. Ayrıca ihtiyaç halinde, üniversitenin diğer fakültelerinin veya başka üniversitelerin öğretim elemanları da çeşitli görevler alabilmektedir (AÜ, 2018a).

2.1.3.2. AÖF programları

AÖF'nin sunduğu programlar 2018 yılı Bahar dönemi itibarıyla 8 adet lisans (4 Yıllık), 39 adet ön lisans (2 yıllık) ve 53 adet e-sertifika programından oluşmaktadır (AÜ, 2017). Bu programlar sırasıyla Çizelge 2.4'te, Çizelge 2.5'te ve Çizelge 2.6'da görülmektedir.

Çizelge 2.4. AÖF lisans programları (AÜ, 2018a)

- Felsefe	- Halkla İlişkiler ve Reklamcılık
- Sağlık Yönetimi	- Sosyal Hizmet
- Sosyoloji	- Tarih
- Türk Dili ve Edebiyatı	- Yönetim Bilişim Sistemleri

Çizelge 2.5. *AÖF ön lisans programları (AÜ, 2018a)*

- Adalet	- Aşçılık
- Bankacılık ve Sigortacılık	- Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı
- Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Teknolojileri	- Çağrı Merkezi Hizmetleri
- Çocuk Gelişimi	- Dış Ticaret
- Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım	- Emlak ve Emlak Yönetimi
- Ev İdaresi	- Fotoğrafçılık ve Kameramanlık
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım	- İlahiyat
- İlahiyat (Arapça)	- İşletme Yönetimi
- İnsan Kaynakları Yönetimi	- Laborant ve Veteriner Sağlık
- Kültürel Miras ve Turizm	- Marka İletişimi
- Lojistik	- Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası
- Medya ve İletişim	- Özel Güvenlik ve Koruma
- Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	- Radyo ve Televizyon Programcılığı
- Perakende Satış ve Mağaza Yöneticiliği	- Sosyal Hizmetler
- Sağlık Kurumları İşletmeciliği	- Tarım
- Spor Yönetimi	- Turizm ve Otel İşletmeciliği
- Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	- Yaşlı Bakımı
- Turizm ve Seyahat Hizmetleri	- Web Tasarımı ve Kodlama
- Yerel Yönetimler	

Çizelge 2.6. *AÖF e-sertifika programları (AÜ, 2018a)*

- Perakendeciliğe Giriş	- Perakendecilik
- Genel Muhasebe	- Yönetim ve Organizasyon
- Pazarlama Yönetimi	- Tıp Sekreterliği
- İlköğretimde Kaynaştırma ve Drama	- İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları
- Dış Ticaret Uzmanlığı	- Muhasebe ve Yönetim
- İş Yaşamı ve Hukuku	- İngilizce (A1 Düzeyi)
- İngilizce (A2 Düzeyi)	- İngilizce (B1 Düzeyi)
- Teaching Knowledge Test	- Kurumsal İletişim
- Turkcell Perakendeciliğe Giriş	- Turkcell Perakendecilikte Müşteri
- Turkcell Perakende Mağaza Yönetimi	- Turkcell Mağazada Pazarlama Yönetimi
- Hakem Eğitimi	- Sağlık İletişimi
- Coğrafi Bilgi Sistemleri (ARCGIS)	- Coğrafi Bilgi Sistemleri
- Coğrafi Bilgi Sistemleri (QGIS)	- Temel Düzey Türk İşaret Dili
- Sigorta Acente İşletmeciliği	- İşveren ve İşveren Vekili İçin İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri
- Türk Müziği	- İşletmelerde Bilgi Yönetimi
- Temel Basın Fotoğrafçılığı	- Temel Mutfak Kültürü
- Bilgi Sistemi Tasarımı	- Temel Sendikal Haklar
- Dış Politika ve Diplomasi	- Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı
- Yaşlı Psikolojisi ve Stres Yönetimi	- Yönetici Asistanlığı
- Türk Halk Edebiyatı	- Görsel İletişim Bilgisi
- İletişim Becerileri	- Kurumsal Reklamcılık Ve İletişim Yönetimi
- Özel Olay Yönetimi ve Sponsorluk	- Temel Radyo ve Televizyon Haberciliği
- Siyasal İletişim	- Eğitimci ve Uzmanlar İçin Okul Dönemi Gelişimsel Destek
- Eğitimci ve Uzmanlar İçin Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Destek	- Ebeveynler ve Bakım Personeli İçin Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Destek
- Eğitimci ve Uzmanlar İçin Ergenlik Dönemi Gelişimsel Destek	- Ebeveynler ve Bakım Personeli İçin Ergenlik Dönemi Gelişimsel Destek
- Ebeveynler ve Bakım Personeli İçin Okul Dönemi Gelişimsel Destek	
- Yerel Yönetimler	

2.1.4. AÖF Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı'nın öğeleri

HİTÖLP'ün kuruluş amacı halkla ilişkiler sektöründe ihtiyaç duyulan nitelik sahibi elemanlar yetiştirmektir. Programın kapsadığı içeriklerle halkla ilişkiler, uygulama alanları ve iletişim alanındaki kullanımına yönelik temel konuların öğretilmesi amaçlanmaktadır. Program mezunlarına, Dikey Geçiş Sınavı ile Eşit Ağırlık sınav alanında Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, İktisat, Kamu Yönetimi, Maliye, Uluslararası İlişkiler, İşletme, ve Konaklama İşletmeciliği, Sözel sınav alanında ise Halkla İlişkiler ve Reklamcılık lisans programlarına başvurma hakkı tanınmaktadır (AÜ, 2018a).

HİTÖLP'e şu seçeneklerden birini kullanarak kayıt yaptırmak mümkündür: a) Yeni Kayıt (en az lise veya dengi okul mezunu olacak/olan adaylar için), b) Yatay Geçiş (örgün öğretimde öğrenci olup açıköğretim sistemiyle öğrenimine devam etmek isteyen öğrenciler için) ve c) İkinci Üniversite (herhangi bir yükseköğretim programından mezun olanlar ile halen öğrenim gören öğrenciler için). Program mezunları özel şirketlerde veya kamu kuruluşlarında halkla ilişkiler elemanı olarak iş bulabilmektedir (AÜ, 2018a). Çizelge 2.7'de görüldüğü gibi, 2016-2017 akademik yılı Bahar dönemi itibarıyla programda 19.060'ı aktif olmak üzere yaklaşık 90 bin öğrenci öğrenim görmektedir (ÖTAG, 2017).

Çizelge 2.7. 2016-2017 öğretim döneminde HİTÖLP'e kayıtlı öğrenci sayıları (ÖTAG, 2017)

	Aktif	Pasif	Toplam
2016-2017	19.060	70.751	89.811

AÖF bünyesinde yer alan HİTÖLP, alan bilgisi ve genel kültür derslerine yer vermektedir. Dersler kuramsal olarak yürütülmekle birlikte, hem basılı malzemelerle hem de bilgi iletişim teknolojilerince desteklenen ortamlarda öğrencilere ulaştırılmaktadır. Programda daha çok Halkla İlişkiler ve İletişim Bilimleri dersleri okutulmaktadır. Programa kabul edilecek öğrenci sayısını kısıtlayan bir kontenjan bulunmamaktadır. Programla ilgili eğitsel kararları, AÜ Yunussemre Kampüsü'ndeki AÖF binasında bulunan program koordinatörlüğü almaktadır.

Programda eğitim-öğretim dönemlik kredi sistemiyle yürütülmektedir. Bu sistemde öğrenciler dersleri güz ve bahar dönemlerinde dönemlik sistemle seçmekte; bir dönemde her ders için bir ara sınav ve dönem sonu sınavı yapılmakta; bütünleme sınavı bulunmamakta fakat "üç ders sınavı" yapılmakta; öğrencilik durumunun devamı için her

dönem kayıt yenileme işleminin yapılması gerekmekte; öğrenciler kendilerine atanan derslerin, isteklerine göre, daha azını veya fazlasını alabilmekte; dersler eğitim programında doldurdukları süreye göre kredilendirilmekte ve öğrenciler ancak önceden belirlenmiş olan kredi sayısını tamamladıklarında mezun olabilmektedirler (AÜ, 2018a). Programdaki öğrencilere verilen hizmetler AÖF dekanına bağlı olan ayrı ayrı grupların ortak çalışmaları sonucu yürütülmektedir.

Araştırmanın bir sonraki bölümünde HİTÖLP'ün “program amaçları”, “ders içerikleri”, “öğrenme ortamları” ve “ölçme-değerlendirme süreçleri” olarak sınıflandırabileceğimiz öğelerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1.4.1. Programın amaçları

Bu bölümde “program amaçları” başlığı altında, HİTÖLP program yeterlilikleri, alan yeterlilikleri ve alan ve program yeterlilik ilişkileri hakkında bilgilere yer verilecektir.

2.1.4.1.1. Program yeterlilikleri (çıktıları)

HİTÖLP dersleri ve öğrenme ortamları, programı başarıyla tamamlayan öğrencilerin neler yapabileceği ve neleri bileceği temel alınarak geliştirilmiştir. Bu programdan mezun olan öğrencilerden, bir anlamda program hedefleri olarak nitelenebilecek aşağıdaki yeterliliklere ulaşması beklenmektedir:

- Sosyal Bilimler için gerekli olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca), Genel İşletme, İktisat, Genel Uygarlık Tarihi, Psikolojiye ilişkin temel kavramları tanımlayabilme.
- Halkla İlişkiler için temel kavram olan iletişim, ikna ve sözlü-sözsüz iletişim konularında bilgiye sahip olma.
- Halkla İlişkiler, Pazarlama Yönetimi, Bütünleşik Pazarlama İletişimi, Kurumsal İletişim, Halkla ilişkiler Yazarlığı, Halkla İlişkiler Uygulamaları ve Örnek Olaylar, Halkla İlişkiler ve Uygulama Teknikleri, Halkla İlişkiler Yönetimi, Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Marka ve Yönetimi, Kriz İletişimi ve Yönetimi, İletişim Araştırmaları, Reklamcılık ve Medya Sosyolojisi konusunda temel kavramları tanımlayabilme.
- Halkla İlişkiler, Pazarlama Yönetimi, Bütünleşik Pazarlama İletişimi, Kurumsal İletişim, Halkla İlişkiler Yazarlığı, Halkla İlişkiler Uygulamaları ve Örnek Olaylar, Halkla İlişkiler ve Uygulama Teknikleri, Halkla İlişkiler Yönetimi, Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Marka ve Yönetimi, Kriz İletişimi ve Yönetimi, İletişim Araştırmaları,

Reklamcılık ve Medya Sosyolojisi alanlarında edindiği ileri düzeydeki kavramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme.

- Halkla ilişkiler alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak sorunları tanımlayabilme, fırsatları fark edip analiz edebilme, yorumlama ve değerlendirme becerisi edinebilme.
- Halkla İlişkiler, Pazarlama Yönetimi, Bütünleşik Pazarlama İletişimi, Kurumsal İletişim, Halkla İlişkiler Yazarlığı, Halkla İlişkiler Uygulamaları ve Örnek Olaylar, Halkla İlişkiler ve Uygulama Teknikleri, Halkla İlişkiler Yönetimi, Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Marka ve Yönetimi, Kriz İletişimi ve Yönetimi, İletişim Araştırmaları, Reklamcılık ve Medya Sosyolojisi kapsamında ortaya çıkan sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme.
- Halkla ilişkiler alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve karşılayabilme.
- Öğrenimini aynı alanda bir ileri eğitim düzeyine veya aynı düzeydeki bir mesleğe yönlendirebilme.
- Yaşam boyu öğrenme bilinci kazanmış olma.
- Bir yabancı dili genel düzeyde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme.
- Alanın gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımlarını kavramayla birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.
- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere sahip olma.
- Alanı ile ilgili eleştirel düşünerek, yaratıcı stratejiler geliştirebilme.
- Alanına özgü değişime ve yeniliğe açık olma.
- Alanı ile ilgili medyayı takip ve analiz edebilme becerisine sahip olma (AÜ, 2018a).

2.1.4.1.2. Alan yeterlilikleri

HİTÖLP'ü başarıyla bitiren öğrenciler,

- Halkla İlişkiler ve Tanıtım konusunda temel düzeyde bilgi ve becerilere sahiptir.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında karar, uygulama ve davranışlarında Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanına ilişkin edindiği bilgileri kullanma becerisine sahiptir.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanına ilişkin bilgileri analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisine sahiptir.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında, bireysel ya da grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi yerine getirir ya da bağımsız olarak yürütür.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanıyla ilgili bilgi kaynakları ile kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanır.

- Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirir.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanıyla ilgili edindiği bilgi ve beceriler düzeyindeki düşüncelerini ve önerilerini ilgililere yazılı ve sözlü olarak aktarır.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında edindiği bilgi ve becerileri eleştirel olarak değerlendirir.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanıyla ilgili özgün fikirleri yaratıcı bir şekilde açıklar.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında öğrenme gereksinimlerine yönelik programlara katılıma açık olur.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında değişime ve yeniliğe açıktır.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında, Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde (en az alanındaki bilgileri takip edebilecek ve meslektaşları ile iletişim kurabilecek kadar) yabancı dil bilgisine sahiptir.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde bilgisayar yazılımıyla birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında örgüt, kurum, iş ve toplumsal etik değerlere uygun davranır.
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite ve kültürel değerler ile çevre koruma, iş sağlığı ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir (AÜ, 2018a).

2.1.4.1.3. Alan ve program yeterlilik ilişkileri

Türkiye'de yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır. Ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlanmıştır. 13 Ocak 2011 tarihli YÖK Genel Kurulu'nda Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri kabul edilmiştir (YÖK, 2018d). HİTÖLP'ün hedeflerinin YÖK'ün TYYÇ ön lisans eğitimi yeterlilikleri kapsamında belirlediği özelliklere göre matrisi Çizelge 2.8'de gösterilmektedir. Çizelgede, "0: Desteklemiyor", "1: Alt seviyede destekliyor", "2: Orta seviyede destekliyor" ve "3: Üst seviyede destekliyor" anlamına gelmektedir.

Çizelge 2.8. HITÖLP hedefleri ve TYYÇ (AÜ, 2018a)

Program Yeterlilikleri (Çıktıları)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Halkla İlişkiler ve Tanıtım konusunda temel düzeyde bilgi ve becerilere sahiptir.	1	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında karar, uygulama ve davranışlarında Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanına ilişkin edindiği bilgileri kullanma becerisine sahiptir.	1	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1	2	1	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanına ilişkin bilgileri analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisine sahiptir.	1	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	2	1	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında, bireysel ya da grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi yerine getirir ya da bağımsız olarak yürütür.	0	0	3	3	2	0	1	0	1	0	0	2	2	2	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanıyla ilgili bilgi kaynakları ile kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanır.	2	2	3	3	2	3	3	2	2	1	1	1	2	3	2
Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirir.	0	1	3	3	3	3	3	0	3	1	1	1	2	2	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanıyla ilgili edindiği bilgi ve beceriler düzeyindeki düşüncelerini ve önerilerini ilgililere yazılı ve sözlü olarak aktarır.	1	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	1	0	0
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında edindiği bilgi ve becerileri eleştirel olarak değerlendirir.	0	2	3	3	3	3	3	0	1	0	0	0	2	1	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanıyla ilgili özgün fikirleri yaratıcı bir şekilde açıklar.	0	2	3	3	3	3	3	0	1	0	0	0	2	1	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında öğrenme gereksinimlerine yönelik programlara katılıma açık olur.	0	1	3	3	1	3	3	0	2	0	0	1	1	2	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında değişime ve yeniliğe açıktır.	0	1	3	3	3	3	3	2	2	0	0	1	3	3	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında, Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde (en az alanındaki bilgileri takip edebilecek ve meslektaşları ile iletişim kurabilecek kadar) yabancı dil bilgisine sahiptir.	0	1	2	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde bilgisayar yazılımıyla birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	2	0	1	1

[Çizelge 2.8. (Devam) HİTÖLP hedefleri ve TYYÇ (AÜ, 2018a)]

Program Yeterlilikleri (Çıktıları)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında örgüt, kurum, iş ve toplumsal etik değerlere uygun davranır.	1	2	3	3	3	3	3	3	3	0	1	2	0	0	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanında sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite ve kültürel değerler ile çevre koruma, iş sağlığı konularında bilince sahiptir.	2	1	2	3	0	2	1	0	1	0	0	1	0	1	0

Alan Yeterlilikleri/Program Yeterlilikleri (Çıktıları) Matrisine göre HİTÖLP'ün hedefleri, TYYÇ ön lisans eğitimi yeterlilikleri kapsamında belirlediği özelliklere iyi düzeyde yanıt vermektedir.

2.1.4.2. Programın ders içerikleri

Bu bölümde “program ders içerikleri” başlığı altında, dönemlerine göre HİTÖLP dersleri ve dersler ve program yeterlilik ilişkileri hakkında bilgilere yer verilecektir.

2.1.4.2.1. Dönemlerine göre dersler

03.09.2015 tarihli 29464 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği” esaslarına göre (AÜ, 2018a) HİTÖLP öğrencilerine, öğrenimlerini tamamlamaları için tanınan program süresi 4 yarıyıl, azami süre ise öğrencinin kayıt yaptırdığı dönemden başlamak üzere 8 yarıyıldır. Derslerin kredileri, öğrencilerin iş yükü dikkate alınarak belirlenen Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kredileridir. Bologna Süreci’nin nihai amaçlarından biri olan AKTS sayesinde öğrencilerin, almış oldukları eğitimin yurt dışında tanınmasına imkân sağlanarak mesleki ve akademik hareketliliğin artırılması hedeflenmektedir (YÖK, 2010). HİTÖLP birim kurulu tarafından belirlenecek dersler için akademik danışmanlık hizmeti; uygun bulunan yer ve zamanlarda yüz yüze, İnternete dayalı eşzamanlı veya eşzamansız olarak ya da video konferansla sunulabilmektedir. Bununla birlikte mevcut durum itibarıyla sadece İngilizce I-II dersleri için akademik danışmanlık (yüz yüze) hizmetleri sunulmaktadır. Program derslerinde öngörülen öğretim stratejisi bireysel öğrenmedir. Öğrenenler her dönemde ortalama 8 farklı ders almakta olup bir yarıyıldaki toplam 45 AKTS kredilik ders seçebilmektedir. Merkezî Açıköğretim ve Uzaktan Öğretim Sistemine göre öğretim yapan fakülterle kayıtlı öğrenci, öğrenimine devam etmek istediği dönemin başında, kayıt yenileme tarihleri arasında kaydını yenilemek zorundadır. Kaydını yenilemeyen öğrenci, o dönemde sınavlara giremez ve öğrencilik haklarından yararlanamamaktadır. Programda açılan dersler ve AKTS değerleri dönemlere göre Çizelge 2.9’da gösterilmektedir.

Çizelge 2.9. HİTÖLP dersleri (AÜ, 2018a)

Ders Kodu	Ders Adı	AKTS
I. YARIYIL		
ALM101U	Almanca I (ALM)	3
BİL101U	Temel Bilgi Teknolojileri I	3
FRA101U	Fransızca I (FRA)	3
İKT101U	İktisada Giriş	4
İLT107U	İletişim Bilgisi	4
İNG101U	İngilizce I (İNG)	3

[Çizelge 2.9. (Devam) HİTÖLP dersleri (AÜ, 2018a)]

Ders Kodu	Ders Adı	AKTS
İŞL107U	Genel İşletme	5
PSİ103U	Psikoloji	6
PZL103U	Pazarlama Yönetimi	5
II. YARIYIL		
ALM102U	Almanca II (ALM)	3
BİL102U	Temel Bilgi Teknolojileri II	3
FRA102U	Fransızca II (FRA)	3
HİT102U	Halkla İlişkiler	4
İLT102U	Yeni İletişim Teknolojileri	4
İLT108U	Sözlü ve Sözsüz İletişim	4
İNG102U	İngilizce II (ING)	3
MAİ102U	Marka ve Yönetimi	4
PZL106U	Bütünleşik Pazarlama İletişimi	4
TAR116U	Genel Uygurluk Tarihi	4
III. YARIYIL		
HİT201U	Halkla İlişkiler Uygulama Teknikleri	4
HİT203U	Halkla İlişkiler Yönetimi	4
İLT203U	Kurumsal İletişim	4
İLT207U	İkna Edici İletişim	4
İLT209U	İletişim Araştırmaları	4
MAİ201U	Reklamcılık	4
TAR201U	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	3
TÜR201U	Türk Dili I	3
IV. YARIYIL		
HİT202U	Halkla İlişkiler Uygulamaları ve Örnek Olaylar	4
HİT204U	Halkla İlişkiler Yazarlığı	4
HİT206U	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	3
İLT202U	Kriz İletişimi ve Yönetimi	4
KÜL202U	Görsel Kültür	4
SOS316U	Medya Sosyolojisi	5
TAR202U	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	3
TÜR202U	Türk Dili II	3

2.1.4.2.2. Dersler ve program yeterlilik ilişkileri

HİTÖLP'ün derslerinin programın hedeflerini ne düzeyde karşıladığına ilişkin matrisi Çizelge 2.10'da gösterilmektedir. Çizelgede, "0: Desteklemiyor", "1: Alt seviyede destekliyor", "2: Orta seviyede destekliyor" ve "3: Üst seviyede destekliyor" anlamına gelmektedir.

Çizelge 2.10. HİTÖLP dersleri ve TYYÇ (AÜ, 2018a)

Program Yeterlilikleri (Çıktıları)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Almanca I	3	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	0	1	0	0
Almanca II	3	1	2	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0
Temel Bilgi Teknolojileri I	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	3	1	1	1	0
Temel Bilgi Teknolojileri II	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	3	1	1	1	0
Fransızca I	3	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	0	1	0	0
Fransızca II	3	1	2	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0
Halkla İlişkiler	1	2	3	3	3	3	3	3	3	1	0	2	2	3	3
Halkla İlişkiler Uygulama Teknikleri	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3
Halkla İlişkiler Uygulamaları Ve Örnek Olaylar	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3
Halkla İlişkiler Yönetimi	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1	0	2	2	3	2
Halkla İlişkiler Yazarlığı	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3
Kurumsal Sosyal Sorumluluk	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	0	2	2	2	2
İktisada Giriş	3	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0
Yeni İletişim Teknolojileri	0	1	2	1	1	1	1	0	1	1	3	1	2	1	1
İletişim Bilgisi	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	1	1	1
Sözlü Ve Sözsüz İletişim	1	3	2	3	2	3	2	2	2	1	0	2	1	1	1
Kriz İletişimi Ve Yönetimi	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	0	2	3	2	2
Kurumsal İletişim	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	0	2	3	2	2
İkna Edici İletişim	1	3	3	1	2	2	2	2	2	1	0	2	3	1	1
İletişim Araştırmaları	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1
İngilizce I	3	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	0	1	0	0
İngilizce II	3	1	2	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0
Genel İşletme	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
Görsel Kültür	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
Marka Ve Yönetimi	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	0	2	1	2	2
Reklamcılık	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	0	2	2	2	2

[Çizelge 2.10. (Devam) *HİTÖLP dersleri ve TYYÇ (AÜ, 2018a)*]

Program Yeterlilikleri (Çıktıları)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Psikoloji	3	1	2	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0
Pazarlama Yönetimi	1	2	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1
Bütünleşik Pazarlama İletişimi	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	0	2	2	2	2
Medya Sosyolojisi	1	1	2	3	1	3	2	0	1	1	0	2	2	0	1
Genel Uygarlık Tarihi	3	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0
Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi I	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi II	3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Türk Dili I	3	1	2	1	1	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0
Türk Dili II	3	1	2	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	0	0

2.1.4.3. Programın öğrenme ortamları

Bu bölümde “program ders içerikleri” başlığı altında, programa kayıt yaptırmış olan tüm öğrencilerin kullanabildiği ve “kitap hizmetleri”, “Anadolum eKampüs sistemi” ve “yüz yüze öğretim hizmetleri”nden oluşan (AÜ, 2018a) HİTÖLP öğrenme ortamları hakkında bilgilere yer verilecektir

2.1.4.3.1. Kitap hizmetleri

AÜÖ yöntemine dayalı bir sistemde ders kitaplarının tasarlanması, yazılması, basılması ve öğrenenlere ulaştırılması, aslında tükenbilir kaynaklar olan zaman, teknik altyapı ve işgücü kaynaklarının etkin bir şekilde kullanımını gerektirmektedir. Bu süreçte ders içeriğinin belirlenmesi kadar hedef kitle ve öğrenme deneyimlerinin saptanması da kritik bir önem taşımaktadır. Ders kitapları, bağımsız öğrenme sürecinin en önemli yapı taşlarından biri olan öğrenme içeriğinin bir araya toplandığı araçlardır.

AÜAS için vazgeçilmez bir unsur olan ders kitapları 1982 yılından bu yana AÜÖ yöntemiyle bağımsız öğrenme ilkelerine uyumlu ve organize bir çaba sürecinde hazırlanmaktadır. Bu ders kitapları, her biri kendi alanında deneyimli bilim insanları, editörler, danışmanlar ve çeşitli uzmanlar tarafından tasarlanmakta ve kullanıma sunulmaktadır. AÜAS bünyesinde bulunan birimlerden Kitap Yazım Basım ve Dağıtım Koordinatörlüğü, AÜ bünyesindeki AÜÖ tasarımı faaliyetlerinin yürütüldüğü birimler arası koordinasyonun sağlanmasından sorumludur. Kitap Birimi, AÜAS ders kitaplarının ilk aşaması olan ham ünitelerin yazımından öğrenenin eline geçinceye kadar olan süreçteki işleri takip eder. Dizgi Birimi, AÜAS ders kitaplarının ve kitapların içinde yer alan görsellerin sayfa tasarımının yapıldığı birimdir. Kitap Deposu, AÜAS ders kitaplarının basım aşamasından sonra paketlenildiği, istiflendiği ve AÜAS öğrenenlerine teslim edilmek üzere AÖF Büro Temsilciliklerine sevkiyatın yapıldığı birimdir.

Sistemde kullanılan ders kitapları, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmış olup, güncel eğitim teknolojileri işe koşularak çevrimiçi ve televizyon öğrenme etkinlikleri ile uyumlu bir biçimde hazırlanarak öğrenenlere ulaştırılmaktadır. 1999 yılından bu yana tam 281 farklı türde kitap yeniden tasarlanmış ve basımları gerçekleştirilmiştir. Toplam 820 editör ve 3.388 yazarın hazırlanmasında görev aldığı ders kitapları 2017 yılında 1.541.400 adet basılmıştır. 2018 yılı itibarıyla AÜAS bünyesinde hazırlanmış toplam kitap sayısı 1241’e ulaşmış olup bu kitaplardan 619’u www.kitapsatis.anadolu.edu.tr web adresinden satın alınabilmektedir.

AÜAS öğrencileri kayıtlı oldukları programlara ait kitapları ilk kez alacaklarsa bürolardan ücretsiz temin edebilmekte ancak kayıp vb. nedenlerle tekrar almaları gerektiğinde satın almaları gerekmektedir. Ayrıca 2014-2018 döneminde özel gereksinimi olan öğrencilere verilen hizmetler kapsamında 422 sesli kitap ve 1200 yer imi bulunan e-kitap hazırlanmış olup DVD formatında sesli kitaplar 114 görme engelli öğrenciye ulaştırılmıştır (ÖTAG, 2018).

2.1.4.3.2. Anadolu eKampüs sistemi

Anadolu eKampüs sistemi, AUÖ hizmetini bütün bir pakette sunan modüler bir tasarıma sahiptir. Bu tasarımda modüllerin eklenebilmesine veya çıkarılabilmesine olanak tanınır. Modüller bağımsız olarak veya her bir projenin temel amacına bağlı olarak birbirleriyle desenlerle bağlanarak çalışabilmektedir. Temelde öğrenme ve iletişim teknolojileri üzerinde tasarlanan Anadolu eKampüs sistemi, etkileşimi güçlendirmeyi ve öğrenenlerin motivasyonunu yükseltmeyi amaçlamaktadır. Sistem “Öğrenme Yönetim Sistemi (Blackboard temelli)”, “Öğrenen Analitiklerinin Takibi”, “Canlı Ders (e-seminer) Sistemi” ve “Mobil Uygulama” bileşenlerinden oluşmaktadır (AÜ, 2018a). Anadolu eKampüs üzerinden farklı türlerde öğrenme malzemeleri sunulmaktadır. Anadolu eKampüs’te sunulan öğrenme malzemeleri türlerine göre dörde ayrılabilir: 1. PDF Türü Öğrenme Malzemeleri: ders kitapları, ünite metinleri, ünite özetleri, sorularla öğrenelim, çözümlü sorular, yaprak testler, deneme sınavları ve çıkmış sınav soruları; 2. Sesli Öğrenme Malzemeleri: sesli kitaplar ve sesli özetler; 3. Video Türü Öğrenme Malzemeleri: ders tanıtım videoları, e-seminerler, ünite anlatım videoları, ünite anlatım videoları (TV), 1 soru 1 cevap uygulamaları, animasyon videolar, etkileşimli videolar ve TRT okul videoları ve 4. Etkileşimli Öğrenme Malzemeleri: soruküp oyun uygulaması, etkileşimli e-kitaplar, etkileşimli e-dersler, deneme sınavları, alıştırmalar, tartışma forumları, e-kantin, çevrimiçi öğrenci toplulukları ve gönüllü kalite elçileri (Büyük vd., 2018). Mart 2018 itibarıyla sistemde 1241 e-kitap, 6137 sorularla öğrenim malzemesi, 1615 deneme sınavı, 5513 yaprak test, 9.000 çözümlü soru, 300.000’in üzerinde soru, 5881 canlı ders (e-seminer) kaydı, 4686 sesli özet, 7227 ünite özeti, 1157 etkileşimli video, 816 derste 10.000’in üzerinde video ve 422 sesli kitap bulunmaktadır (ÖTAG, 2018). 1 Ekim 2016, 26 Eylül 2017 tarihleri arasında Anadolu eKampüs’e toplam erişim: 26.766.091, bu 12 aylık sürede gerçekleşen ziyaret aylık ortalama 2.230.507 olup, Blackboard analitiklerine göre ise, 2 Eylül 2016, 21 Mayıs 2017 tarihleri arasında

Anadolium eKampüs'e toplam erişim: 10.576.567 olarak belirlenmiştir (Büyük vd., 2018). Sisteme erişen öğrenenlerin yaklaşık yarısının Anadolu eKampüs'te geçirdiği süre 1-30 dk., sınav dönemlerinde geçirilen zaman ise 30-60 dk. olarak belirlenmiştir (Büyük vd., 2018). 2016-2017 Öğretim Yılı 33 milyon giriş yapılmış olup, Mart 2018 itibarıyla 500.000'in üzerinde aktif öğrencinin sistemi kullandığı görülmektedir (ÖTAG, 2018). Anadolu eKampüs sistemine <http://ekampus.anadolu.edu.tr> adresinden erişilebilmektedir.

2.1.4.3.3. Yüz yüze öğretim hizmetleri

Açıköğretim sistemindeki programlara kayıt yaptırmış olan öğrenciler, bir takım dersleri yüz yüze alabilmektedir. 2017 – 2018 Öğretim Yılı Bahar Döneminde yüz yüze dersler tüm illerde ve 3 ilçede (Alanya, Bandırma, İskenderun) olmak üzere toplam 88 merkezde yapılmaktadır (İstanbul'da 4 merkez: Avrupa Yakası – Topkapı ve Davutpaşa, Anadolu Yakası – Göztepe ve Maltepe; Ankara'da 2 Merkez: Cebeci ve Beşevler). Yüz yüze dersler yoluyla, öğrencilere şu olanakların sağlanması amaçlanmaktadır: herhangi bir konuyu anlamakta zorluk çektiklerinde bir öğreticiye yüz yüze erişebilme, üniversiteli olma ve aidiyet duygusunu hissetme, üniversite ortamını yaşama, sorunlarını paylaşma, birbirleri ve öğretim elemanlarıyla etkileşimde bulunma ve kütüphane, konferans, sempozyum ve benzeri bir takım etkinliklerle sosyal gereksinimlerini giderme. Öğrenciler bu derslere öğrenci kimliklerini göstererek ücretsiz katılabilmektedir. Öte yandan AÜAS öğrencilerine katılma olanağı verilen dersler arasında, HİTÖLP öğrencileri sadece İngilizce I-II derslerine katılabilmektedir.

2.1.4.4. Programın ölçme-değerlendirme süreci

HİTÖLP'te ölçme-değerlendirme süreci "Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" ile bu yönetmeliğin verdiği yetkiye dayanarak hazırlanan "Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Eğitim-Öğretim ve Sınav Uygulama Esasları" ve "Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Öğrenci Değerlendirme Sistemi Esasları"na göre belirlenmektedir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 18.03.2016 tarihli ve 75850160-106-158-16196 sayılı yazısı gereği, 2016-2017 Öğretim Yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültelerinde, sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde

çoktan seçmeli beş seçenekli test tipi sorularda, dört yanlış cevabın bir doğru cevabı eksiltmesi, Anadolu Üniversitesi Senatosunun 04/10/2016 tarihli ve 7/8 sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

AÜAS programlarında güz döneminde güz dönemi ara sınavı ve dönem sonu sınavı, bahar döneminde bahar dönemi ara sınavı ve dönem sonu sınavı olmak üzere ilgili öğretim dönemlerinde yeni kayıt yaptıran ve kaydını yenileyen öğrencilere dört sınav yapılmakta olup öğrenciler Cumartesi-Pazar günleri sabah ve öğleden sonra dört oturumda sınavlara katılmaktadırlar. Sınavların tarihleri birim yönetim kurulu tarafından belirlenmektedir. AÜAS programlarında bütünleme sınavı yapılmamakla birlikte, kayıtlı olduğu bölümdeki/programdaki tüm dersleri almış, en fazla üç başarısız ve/veya koşullu geçer dersi bulunan ve bu dersleri başarması durumunda mezun olabilecek öğrenciye; şu koşulları sağlaması durumunda sınavın yapılacağı öğretim yılında kayıt yaptırmış olduğu derslerden; bahar dönemi dönem sonu sınavlarından sonra “Üç Ders Sınavı”na girme hakkı tanınmaktadır: 1) Not Durum Belgesinde; Genel Not Ortalaması 2,00 veya 2,00'nin üzerinde olan öğrencilerin, en fazla üç dersten FF harf notunun olması; 2) Not Durum Belgesinde; Genel Not Ortalaması 2,00'nin altında olan öğrencilerin, FF harf notu aldığı derslerin ve/veya uyarı aldığı dönemden itibaren koşullu geçer (CD, DC ve DD) harf notu aldığı derslerinin toplam sayısının en fazla üç olması ve 3) FF harf notu alınmış derslere, sınavın yapılacağı öğretim yılında kayıt yaptırmış olması.

Öğrencilere, sınava girecekleri her ders için 20 soru sorulmakta ve 30'ar dakika sınav süresi verilmektedir. Öğrencilerin oturduğu semt ve ilçeye göre seçtiği sınav merkezi kapsamında bulunan okullara öğrencilerin sorumlu olduğu dersler, kayıtlı buldukları yarıyıl vb. ölçütler göz önüne alınarak bilgisayar sistemiyle ve birbirini takip eden düzen içerisinde sınav ataması yapılmaktadır. Öğrenciler ikamet ettikleri semte göre uygun olan AÜ tarafından belirlenen sınav merkezlerini tercih edebilmektedirler. Sınav sonuçları, sınav tarihinden itibaren yaklaşık 15 gün içinde Öğrenci Girişi sayfadan açıklanmaktadır. Sınav sonuçları öğrencilerin adreslerine ayrıca postalanmamaktadır.

Yapılan sınavlar sonucunda ara sınav notunun %30'u, dönem sonu sınav notunun %70'i alınarak “Başarı Notu” hesaplanmaktadır. Merkezî Açıköğretim ve Uzaktan Öğretim Programlarında, ders bazında “Başarı Notu” alt sınırı uygulanmaktadır. “Başarı Notu” alt sınır değeri, laboratuvar ders uygulamaları ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğretim dili İngilizce olan dersler dışında 30'dur. “Başarı Notu” alt sınırın

altında olan öğrencilere FF harf notu verilmektedir. Öğrencilerin sınav başarılarının değerlendirilmesinde “bağlı değerlendirme sistemi” kullanılmaktadır. Bu sistemin ilkeleri senato tarafından belirlenmektedir. Her bir öğrencinin başarı notu, dönem içi notları ile dönem sonu sınav notunun belli oranlarda ağırlıklarının alınmasıyla hesaplanmaktadır. Başarı notları, üniversite senatosu tarafından belirlenen ilkelere göre harf notlarına dönüştürülmektedir. Harf notları ve bu notların katsayı karşılıkları Çizelge 2.11’de verilmektedir (AÜ, 2018a):

Çizelge 2.11. Açıköğretim sistemi harf notu ve katsayı değerleri (AÜ, 2018a)

Başarı Notu	Katsayı
AA	4,00
AB	3,70
BA	3,30
BB	3,00
BC	2,70
CB	2,30
CC	2,00
CD	1,70
DC	1,30
DD	1,00
FF	0,00

İlgili dönemin sonunda öğrencilerin başarı durumu, hem o dönemin not ortalaması hem de öğrencilerin genel ortalaması ile belirlenmektedir. Not ortalamasına dâhil edilen her dersin kredisi o dersten bağlı değerlendirme sonucunda hesaplanan harf notunun katsayısı ile çarpılarak bulunan değerlerin toplamının, bu derslerin kredilerinin toplamına bölünmesiyle bir not ortalaması elde edilmektedir. Söz konusu hesaplama tek bir dönem içinde seçilen dersler için gerçekleştirilirse dönem not ortalamasına, öğrencinin o ana kadar aldığı tüm dersler için gerçekleştirilirse genel not ortalamasına ulaşılmaktadır. Genel not ortalaması olarak 2,00 alt ortalamasını sağlayamayan öğrencilere akademik yetersizlik uyarısı verilir. Bu öğrencilerin takip eden dönemin sonunda genel not ortalamasının en az 2,00 olması gerekir.

Bir öğrencinin mezun olabilmesi için alması gereken tüm derslerde başarılı olması ve FF, DZ ya da YZ notuna sahip olmaması gerekir. HİTÖLP’ten mezun olabilmesi için bir öğrencinin en az 120 AKTS kredisini almış olması ve genel not ortalamasının 2,00’den az olmaması şartı vardır (AÜ, 2018a).

2.2. Eğitimde Program Değerlendirme

Bu bölümde “eğitim programı” ve “program değerlendirme” kavramları açıklanarak, “uzaktan eğitimde program değerlendirme”, “program değerlendirmeye yönelik yaklaşım ve modeller”, “programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı” ve “katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı” üzerinde durulmaktadır.

2.2.1. Öğrenme-öğretme süreci bağlamında program olgusu

Eğitim programı ifadesi, Latince “curriculum” (*İngilizcesi* “track: yol”) kelimesine dayanmaktadır (Olivia, 1988’den aktaran Demirel, 2012, s. 1). Roma İmparatorluğu döneminde atlı savaş arabalarının eğitim ve yarışlar için izlediği yolu anlatan bu kelime için daha sonra “izlence” ya da “yetişek” gibi Türkçe karşılıklar önerilmiş olsa da yaygın olan tercih “eğitim programı” ifadesinden yanadır (Demirel, 2012, s. 1; Erden, 1998, s. 3).

Eğitim programları eğitim sistemlerinin işlerliğini sağlayan unsurlardır. Bununla birlikte, kavramın kendisinin başlı başına genişliği, tek bir tanım üzerinde fikir birliğine varılmasını da zorlaştırmaktadır. Yapılan tanımlar ise daha çok tanım sahibinin eğitim yaklaşımına ve planlanmış bir eğitim sürecinin ne tür boyutlarda gerçekleştirilebileceğine ilişkin fikirlerine göre şekillenmektedir (Erden, 1998, s. 2).

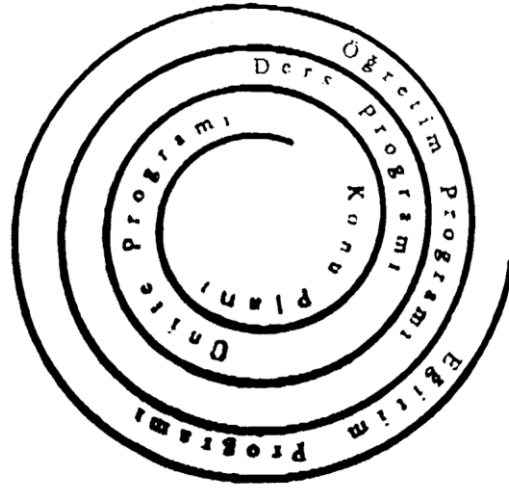
İlgili alanyazında eğitim programı kavramı değişik şekillerde tanımlanmaktadır: “sistemik bir ders-konu listesi” (Good, 1973’ten aktaran Demirel, 2012, s. 2); “öğrencilerin öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü” (Caswell ve Campbel, 1935’ten aktaran Demirel, 2012, s. 2); “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” (Saylor, Alexander ve Lewis, 1991’den aktaran Demirel, 2012, s. 2); “okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış” bir süreç (Doll, 1986’dan aktaran Demirel, 2012, s. 2); “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistemik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması” (Tanner ve Tanner, 1980’den aktaran Demirel, 2012, s. 2); “içerik ve hedeflerin birlikte ele alındığı bir süreç” (Gagne, 1967’den aktaran Demirel, 2012, s. 2); “öğrenme ürünlerinin yapılandırılması” (Johnson, 1973’ten aktaran Demirel, 2012, s. 2) ve “biçimsel eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütleme” (Pratt, 1980’den aktaran Demirel, 2012, s. 3). Öte yandan Tanner ve Tanner eğitim programı kavramını şu tanımlar üzerinden ele almaktadır:

1) kümülatif örgütlü bilgi geleneği, 2) düşünce tarzları, 3) yarış deneyimi, 4) rehber eşliğinde deneyim, 5) planlı bir öğrenme ortamı, 6) bilişsel/duyuşsal içerik ve süreç, 7) bir öğretim planı, 8) öğretime ilişkin sonuçlar veya çıktılar ve 9) bir teknolojik üretim sistemi” (1980, s. 36’ dan aktaran Sowell, 2005, s. 4).

Bu bakımdan eğitim programı, Eisner tarafından (2002, s. 25) “belirli bir zamanda belirli bir öğrenci için planlanmış belirli bir eğitim faaliyeti” olarak kabul edilmektedir. Tyler ve Taba ise eğitim programını “hedeflenen amaçlara ulaşılması ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı bir belge” olarak ele almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 10). Ayrıca, Maxwell ve Meiser (1997), bir dizi konu, hedef, belirli materyal, açık veya kapalı ifade edilmiş yöntem ve değerlendirme gibi programın öğelerinin vurgulandığı bir eğitim programı tanımı yapmaktadır (aktaran Küçük, 2008).

Yaptığı çalışmalarla Türkiye’de eğitim programı konusunda öncü bir isim olan Varış’a (1996, s. 14) göre eğitim programı, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri” ifade etmektedir. Ertürk (2013, s. 95), eğitim programını “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlarken, Demirel (2012, s. 4) kavram için “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” tanımını yapmaktadır. Erden (1998, s. 4) ise eğitim programını, “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetinin tümü olarak” tanımlamaktadır.

Yukarıda sözü edilen tanımlar ışığında, öğretim ve öğretim programı kavramlarının eğitim ve eğitim programı kavramları altında yer alacak şekilde hiyerarşik bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Varış’a (1996, s. 14) göre öğretim programı bir eğitim programının ana bileşenlerindedir (Bkz. Şekil 2.6) ve “bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına” yönelik bir programdır.



Şekil 2.6. Eğitimde program yapısının şematik görünümü (Varış, 1996, s. 15)

2.2.2. Program değerlendirme

Her değerlendirme etkinliği, değerlendiricilerin görüşleri ve tutumları doğrultusunda değişen bir amaca ve yaklaşıma dayanmaktadır. Dolayısıyla farklı tanımlar, amaçlar ve değerlendirme yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde, kavramın netliğini sağlamak için değerlendirmenin tanımı, amaçları ve değerlendirme türleri ele alınmaktadır.

Değerlendirme kavramı, bir hedef kitlenin bir şeyin değerini irdelemesine yardımcı olmak için tasarlanan ve uygulanan bir çalışma ve “alternatif kararları ortaya koymak için gerekli olan bilgiyi betimleme ve elde etme süreci” olarak tanımlanabilir (Stufflebeam, 1971, s. 267). Moore ve Kearsley’e (1996) göre, bir eğitim-öğretim etkinliği gerçekleştiren tüm paydaşların başlıca amaçlarından biri de öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlayacak etkileşimi tüm yönleriyle tasarlamanın, geliştirmenin, izlemenin ve yönetmenin yanı sıra bu süreci değerlendirmektir. Değerlendirmeyi program geliştirme sürecinin nihai adımı olarak değerlendiren Ertürk’e (2013, s. 107) göre değerlendirme aynı zamanda “eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir”. Başka bir ifadeyle değerlendirme, bir eğitim programının işlerliğine yönelik olarak veri toplama ve bu verileri analiz edip programın ne ölçüde etkili olduğunu belirleme sürecidir (Erden, 1998, s. 10). Aynı şekilde değerlendirmeyi program geliştirmenin son aşaması olarak ele alan Varış (1996, s. 251) için ise değerlendirme, var olan bir programın etkililiğini incelemek ve bu etkililik düzeyini daha yukarıya taşımak için yapılan anlamlı bir etkinliktir ve bir eğitim programını değerlendirirken, işlevi ve hedefleri de dikkate

alınmalıdır.

Değerlendirme bir eğitim programına, öğrenenlere, öğretmenlere ve yönetime dair etkinliklerle ilgili kararlar üzerinde yoğunlaşır ve bu öğeleri ilgilendiren sonuçları kapsar (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 254). Özçelik (1998, s. 231) değerlendirmeyi “ölçme ile toplanan bilgilerin, bazı kararlara temel teşkil edecek şekilde kullanılması işlemidir” şeklinde tanımlanmakta ve Demirel (2007, s. 37) de bu süreçte bir programın amaçlarına ne ölçüde ulaştığına bakılmakta olduğunu belirterek, değerlendirme ile “eğitimin kalite kontrolü yapılmaktadır” demektedir. Marsh ve Willis (2007’den aktaran Karakuş ve Mengi, 2014, s. 3) ise değerlendirme sürecinin öğrenenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini tespit etme, hedeflere ulaşılma durumlarını belirleme, söz konusu programın etkililiğini ve verimliliğini saptama gibi değişik hedeflerle gerçekleştirilebileceğine işaret etmektedir. Demirel (2007, s. 37) gibi Tyler (1949’dan aktaran Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 72) da değerlendirmeyi “bir programın hedeflerine ne derecede ulaşıldığının belirlenmesine yönelik bir süreç” olarak ele almaktadır. Sağlam ve Yüksel’e (2007, s. 176) göre program değerlendirme, bir eğitim programı hakkındaki bilgi toplama, bu bilgileri analiz edip yorumlama programı sürdürme, geliştirme veya sonlandırma kararına varma süreci şeklinde tanımlanabilir. Benzer şekilde Hamm’a (2001, s. 404) göre program değerlendirme, bir programın işe koşulması, sürdürülmesi ve üzerinde gerekli değişikliklerin yapılmasına ilişkin kararlar alınan bir süreçtir.

Eğitimde program değerlendirme, Gredler’e (1996, s. 13) göre davranış şekilleri, eğitim programları ve diğer tüm öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme etkinliği üzerindeki etkisini irdeler. Provus (1971’den aktaran Gredler, 1996, s. 15) ise program değerlendirmenin sistematik bir araştırma süreci olduğunu ve bu sürecin söz konusu programla ilgili bireylere bilgi sağladığını ifade etmektedir. Öte yandan Posner (2004, s. 222) program değerlendirmeyi, bir programın öğelerinin değerine ilişkin bir karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Oliva’ya (2009, s. 432) göre program değerlendirme ile amaçlanan şey, değerlendirme konusu programın amaçlanan davranışlara yol açıp açmadığını saptamaktır. Piskurich (2000’den aktaran Uşun, 2012, s. 11) ise, program değerlendirme sürecinin ilgili programın verimli olup olmadığının belirlenmesinde kullanıldığına dikkat çekmektedir. Richards ve Schmidt (2013, s. 206) değerlendirmeyi bir programla ilgili karar verebilmemizi sağlayan sistematik bir bilgi toplama etkinliği olarak tanımlamaktadır. Brown’a (1995, s. 223) göre ise değerlendirme bir programın iyileştirilmesini teşvik etmek için gerekli olan tüm bilgilerin sistematik olarak toplanması

ve katılımcıların tutumlarının yanı sıra programın etkililiğinin ve etkinliğinin değerlendirilmesidir. Program değerlendirmeyi, Demirel (2012, s. 184) “programın etkililiği hakkında karar verme” süreci olarak tanımlarken, Ertürk (2013, s. 107) “programın, istendik davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin belirlenmesi” olarak tanımlamaktadır.

Kristoffersen’e (2003, s. 161) göre program değerlendirme, bir programa bir bütün olarak bakılabilen veya söz konusu programın belli bazı yönlerine odaklanılabilen bir süreçtir. Oliva (2009, s. 421) ise program değerlendirmenin, incelenen programın gerçekten çalışıp çalışmadığının, aksayan yönlerin neler olduğunun, ilgili programın etkililiğinin ve programı uygulayanların elde ettiği çıktıların hem akademik hem de profesyonel yaşamda işe yarayıp yaramadığının belirlenmesini sağladığını belirtmektedir. Gözütok’a göre (1999), tüm boyutları karşılıklı olarak etkileşim halinde olduğu için program değerlendirme etkinliğinin karmaşık bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Castro’ya (1989’dan aktaran Braimoh, 2003, s. 194) göre çoğu program değerlendirme uzmanı için değerlendirme etkinliğinin amacı, eğitim/öğretim programlarının olası etkileri hakkında fikir edinmek, eğitim/öğretim faaliyetlerinin nihai tüketiciler için değerini saptamak ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını görmek amacıyla karar verme sürecine katkıda bulunacak bilgileri elde etmektir. Thorpe (1988’den aktaran Braimoh, 2003, s. 194) değerlendirmenin bir eğitim ve öğretim programının etkinliğini değerlendiren sürecin bir parçası olarak programın herhangi bir yönü hakkındaki bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu tanımların ışığında eğitimde program değerlendirmenin faydalarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Öğrenme malzemelerinin ve ortamlarının sunulduğu mekanizmaları daha etkin ve daha düşük maliyetli olacak şekilde iyileştirme.
- Programın başlangıçta planlandığı şekilde iş görüp görmediğini doğrulayabilme.
- Amaçlar, amaçlara nasıl ulaşıldığı ve amaçlara gerçekten ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi konusunda yönetime bilgi sunma.
- Programın kişi veya kuruluşlar üzerinde öngörülen etkileri olup olmadığını belirleme.
- Öğrenenlerin programı tamamladıktan sonra öğrendiklerini kullanıp kullanamadıklarını ortaya koyma.

Braimoh (2003, s. 194) program değerlendirmenin, program uygulanma sürecini ve öğrencilerin eğitim veya ğretim programının çeşitli bileşenleri ile olan tepkisini düzenli aralıklarla takip etmek açısından önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, bağımsız uzmanlar tarafından yapılacak dış kurumsal değerlendirme ya da kurum içinde olarak oluşturulmuş ekipler aracılığıyla yapılacak değerlendirme, kurumsal karar verme süreçlerine yardımcı olabilmektedir. Taylor ve Beniest'e (2003, s. 166) göre program değerlendirme yaşamsal önem taşıyan ve süreklilik arz eden bir süreç olmasına rağmen uygulamada çoğunlukla program geliştirme sürecinin son adımı olarak görülmektedir ve aslında bir bütün olarak ele alındığında geliştirme sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmelidir. Gerçekten de planlanan herhangi bir programda, iş uygulamaya geldiğinde değişik sorunlar yaşanabilmektedir. Gerçekleşme olasılığı taşıyan sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik çözümlerin bulunması ancak programın değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Bal, 2008, s. 55).

Açıklık, etkili bir yönetimde hayati bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bir kurumun vizyon ve misyonundan, bunları gerçekleştirmek için kullandığı araçlara kadar her Şey, sürekli değerlendirmeye ve gerektiğinde yeniden tasarlanmaya açık olmalıdır (Paul, 2003, s. 76). Herhangi bir yükseköğretim kurumunun faaliyetlerinin mükemmelliğe ulaşması, diğer Őeylerin yanında, kaliteyi ve stnlğu sürdürmek için gayret göstermesine bağlıdır. Bu süreç ise hem kurumsal performans incelemesi hem de program kalite güvencesinin sürdürülmesi ile ilerlemektedir (Braimoh, 2003, s. 194).

İlgili alanyazın üzerinde yapılacak bir zleme, program değerlendirme sürecinin, bilgilendirilmiş bir karar verebilmek amacıyla bir kurum, kişi, etkinlik, ya da program hakkındaki bilgilerin dikkatle ve sistematik bir biçimde toplandığı bir süreç olduğunu göstermektedir. Çünkü tasarlanan bir programın, ilgili ltleri ne derecede karşıladığı ancak "bilimsel değerlendirme süreçleriyle" ortaya konabilir (Hakan vd., 2011, s. 20). Süreç sonunda alınacak kararlar, bir programın işlemesinin uygunluğu hakkında olacak ve bu karar programın işleyişi veya kalitesini iyileştirmek veya hem kurum hem de programın hizmet ettiği bireyler için programı daha etkili, daha düşük maliyetli ve bireylerin genel ihtiyaçlarına daha uygun hale getirmek için yapılacaktır. Değerlendirme süreci, tıpkı herhangi bir insanın gelişim sürecinin vazgeçilmez bir bileşeni olduğu gibi, bir kurumun da büyümesi ve gelişmesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirmenin amacı, yapılan işin iyileştirilmesi olmalıdır. Değerlendirme olmadan hangi etkinliklerin sürdürüleceğine, geliştirileceğine, üzerinde küçük değişiklikler

yapılacağına veya gerekirse sonlandırılacağına ilişkin sağlıklı kararlar almak mümkün olmayacaktır (Kaufman, Keller ve Watkins, 1995, s. 8). Program uygulayıcıları için hem bir fırsat hem de bir tehdit gibi algılanabilen değerlendirme, önemli ve kullanışlı bir etkinliktir. Toplumun genel ihtiyaçlarının ve bireysel niteliklerin dikkate alındığı ve belirli ölçütler ışığında tasarlanan eğitim programlarının etkililiği ve işlevselliği de artacaktır.

En genel anlamıyla değerlendirmenin başlıca hedefinin, değerlendirme konusu olguya ilişkin bir yargıya ulaşmak olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, değerlendirmeyi yapan kişilerin bu yargıya ulaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgiyi nasıl elde edecekleri, değerlendirme konusu programın etkililiğine ilişkin öğrenenler de dâhil olmak üzere tüm paydaşlara nasıl ulaşılacağı ve benzeri soruların da cevaplanması ihtiyacı söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 324-325). Özetlemek gerekirse, değerlendirme, bir programın kalitesiyle ilgili nihai bir karar vermek için gerekli bilgileri elde etmek ve bu bilgileri çözümlmek için iyi planlanmış, kesintisiz ve incelikli bir süreçtir (Karataş ve Fer, 2009). Ayrıca bu süreç, programın gözden geçirilmesi, ufak değişikliklerle sürdürülmesi veya devam ettirilmesi gereken kısımlarının kararlaştırılmasında güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye de hizmet etmektedir (Karataş ve Fer, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2004). Süreklilik temelinde yapılacak değerlendirmenin olmadığı bir senaryoda, bir eğitim programı kullanılmaya başladıktan belli bir süre sonra, doğası gereği dinamik olgular olan ve bu yüzden kesintisiz bir değişim içinde olan toplumsal ve bireysel gereksinimlere cevap vermekte zorlanabilir. İşte program değerlendirmeye duyulan ihtiyaç da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Program değerlendirme etkinliğinin sağlayabileceği veriler değerlendirme konusu programa ilişkin sürdürme, düzeltme veya sonlandırma gibi kritik kararların alınmasında yol gösterici olacaktır (Arslan ve Demirel, 2007, s. 198).

2.2.3. Uzaktan eğitimde program değerlendirme

AUÖ ile örgün eğitim arasındaki sınırlar yavaş yavaş bulanıklaşmakta ve bilgi ve iletişim teknolojileri, ağa bağlı esnek öğrenme ve kredi transferi/akreditasyon mekanizmaları yoluyla bu iki öğrenme biçimi birbirlerine yaklaşmaktadır (Tait ve Mills, 1999, s. 2). Bu nedenle kaliteyi garanti altına alma yolunda, program değerlendirme ve sonucunda akreditasyon elde etme giderek daha çok önem kazanmaktadır. Ayrıca artan kayıt oranları ve maliyetlere paralel olarak tüm dünyada yükseköğretim kurumları da

yaptıkları yatırımlar, benimsedikleri pedagojik yaklaşımlar ve elde ettikleri sonuçlar hakkında hem öğrencilere hem de vergi mükelleflerine bilgi sunma konusunda daha ağır bir baskıyla karşılaşmaktadırlar (Garrett, 2016, s. 4). Bu gelişmelere paralel olarak, ülkemizde 2547 sayılı Yükseköğretim kanununda ek 35. madde ile (Ek: 18/6/2017-7033/18 md.) ile Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu hayata geçirilmiştir (YÖK, 2018e). AÜ de bu gelişmelere kayıtsız kalmayarak, Açıköğretimde akreditasyon çalışmalarına hız vererek, Avrupa’da Pearson Edexcel akreditasyonu ve EADTU’dan e-excellence kalite ortağı etiketi almış, Türkiye’de FEDEK Akreditasyonuna başvurmuş ve Eskişehir’de AUDAK isimli Akreditasyon Derneğinin kuruluşuna öncülük etmiştir (ÖTAG, 2018)

AUÖ süreci, malzeme tasarımı ve geliştirme, üretim ve dağıtım, operasyon yönetimi, öğrenci destek hizmetleri ve ağ üzerinden öğrenme alt sistemlerinin yanı sıra değerlendirmeyi de içermektedir. Başarılı bir öğretim tasarımı ancak tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmenin çeşitli aşamalarının başarıyla yönetilmesinin sonucunda gerçekleştirilebilir.

Bir kurumdaki AUÖ sistemi hali hazırda zaten iyi çalışıyorsa ya da süreç çıktılarının tatmin edici seviyede olduğunun görülmesi, o kurumda bir rahatlama hissinin oluşmasına neden olabilmekte ve hatta bazen bu rahatlama duygusu gerekenden fazla bile olabilmektedir. Bu yüzden bu sistemler daima yeniden değerlendirilmeli ve geliştirilmeli, çıktılar da daima iyileştirilmelidir (Evans, 2003, s. 29). Bir açık üniversitenin idari, akademik, üretim dağıtım ve öğrenci destek bileşenlerinden oluştuğunu öne süren Powar’ın (2003, s. 63) yanı sıra, Khan ve Garg (2003, s. 141) ve Inglis (2003, s. 161), değerlendirmenin bu birimlerin temel etkinliklerinden biri olduğunu öne sürmektedir.

AUÖ etkinlikleri sunmak, iç içe geçmiş bir dizi sistem ve sürecin işe koşulmasını gerektirir ve bunların her birinin doğru işlediğini anlamanın tek yolu değerlendirmedir. Inglis’e (2003, s. 166) göre program değerlendirme, kurumsal düzeyde teknolojilerin, sistemlerin, politikaların ve prosedürlerin uygulanmasına rehberlik etmede merkezi bir rol oynadığı gibi, ders materyalleri ve öğretim yöntemleri geliştirmede ve öğrenci desteğinin sağlanmasında da merkezi bir rol oynamalıdır. Değerlendirme şu faktörlere odaklanmalıdır: a) amaçlanan öğrenci öğrenme çıktılarına ne ölçüde ulaşıldığı, b) elde edilen beklenmedik sonuçların türleri, c) öğrencilerin öğretimin kalitesinden duydukları memnuniyet ve d) öğrenme materyallerin kullanılabilirliği (Inglis, 2003, s. 167).

McNamara (1998’den aktaran Braimoh, 2003, s. 195) çoğu zaman kurumların,

hedef kitlenin neye ihtiyaç duyduğunu ve ürünlerin veya hizmetlerin ihtiyaçlara cevap verip vermediğini belirlemek için kendi içgüdülerine fazlasıyla güvendiklerini savunmaktadır. Elbette bu durumda, özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitim kurumlarında sürecin maliyeti de pay sahibi olabilir. McNamara'ya (1998'den aktaran Braimoh, 2003, s. 195) göre bu kuruluşlar zamanla, neyin iyi bir ürün veya hizmet olacağına dair gereğinden fazla tahmin yürütmeye ve yeni ürün ve hizmetlerin nasıl sunulacağı konusunda çok fazla deneme-yanılma sürecine girmeye başlamaktadır. İşte tam da bu noktada, program değerlendirme ve/veya kurumsal değerlendirme bu olumsuzluğun önüne geçip ve ilerlemeyi kolaylaştırabilir.

AUÖ, tek modlu açık/uzaktan öğretim üniversitelerinde, çift modlu üniversitelerde ve bağımsız sanal üniversitelerde veya sanal öğrenme programları olarak sunulabilmektedir. Yeni eğitim teknolojilerinin kullanımı, coğrafi kapsamın genişletilmesini kolaylaştırırken, aynı zamanda heterojen bir öğrenen kitlesine ulaşmayı da daha kolay hale getirmektedir. Sürekli artan kayıt oranlarının, bu denli kalabalık öğrenen gruplarının eğitim ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda kaliteli bir eğitim sunmanın mümkün olup olmadığı konusunda kamuoyunda şüpheler uyandırdığı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, AUÖ kurumlarının öğrenme malzemelerine ilişkin program tasarımı, içerik organizasyonu, dağıtım şekli, genel tasarım, geliştirme ve standartlaştırma, öğrenci değerlendirme uygulamaları, ödev teslimleri ve danışmanlık gibi konularda sundukları programları değerlendirmek gerekmektedir. Panda (2000, s. 17'den aktaran Braimoh, 2003, s. 196), AUÖ sistemlerinde programın etkililiğini sağlıklı bir şekilde ölçebilmek için öncelikle şu hususların belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır: öğrencilerin programda öğrenme düzeyleri, farklı uygulama seviyelerinde karşılaştıkları güçlükler, öğrencilere sağlanan destek hizmetlerinin yeterliliği ve uygunluğu, sürekli ve program sonu değerlendirme uygulamalarını değiştirme gerekliliği, programın yürütülmesinin maliyeti ve program hedeflerine ulaşılmış olup olmadığı ve ulaşılan hedefler. Ascough (2002, s. 22) ise, açık ve uzaktan öğrenme sürecinde bir programı değerlendirirken mümkün olduğunca yüz yüze öğrenmede kullanılan araçların kullanılması gerektiğini; bununla birlikte açık ve uzaktan öğrenme ortamına has bazı soruların da bu araçlara dahil edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Bu aşamada üzerinde durulması gereken asıl soru ise örgün veya uzaktan bir eğitim programının nasıl değerlendirileceğidir. Bu sorunun cevaplanması için doğal olarak

değerlendirme etkinliği için bir temel oluşturan ve açık bir biçimde ortaya koyulmuş olan bir amaca ihtiyaç vardır. Aslında bir eğitim programı değerlendirme etkinliği gerçekleştirme söz konusu olduğunda, aralarında hiçbiri diğerlerinden bariz bir şekilde daha iyi olmayan veya daha kötü olmayan, pek çok yol olduğu söylenebilir (Bodegas, 2009'dan aktaran Çankaya, 2015, s. 13). Bu anlamda, bir sonraki bölümde temel özellikleri vurgulanarak ana hatlarıyla program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ele alınacaktır.

2.2.4. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri

Program değerlendirme konusunda çeşitli araştırmacı ve eğitimciler tarafından farklı sınıflandırmalar ve yaklaşımlar önerilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; McNeil, 1996; Ornstein ve Hunkins, 2004; Posner, 2004; Stake, 1967; Stufflebeam, 1971; Tyler, 2013; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu noktayı göz önünde bulundurarak, araştırmanın bu bölümünde farklı amaçlarla kullanılan çeşitli değerlendirme yaklaşımları ve modelleri temel özellikleri vurgulanarak açıklanmaktadır.

Çeşitli araştırmacıların program değerlendirmenin ne olduğuna ilişkin yaptıkları ve önceki bölümde değinilen açıklamalara genel olarak bakıldığında, eğitsel program değerlendirme süreçlerinin üç ana hususa odaklandığı görülmektedir: 1) değerlendirme etkinliğinin süreklilik arz etmesi, 2) değerlendirme etkinliğinin planlı ve belli bir amaca yönelik bir faaliyet olması ve 3) bilgilendirilmiş bir karar alınmasında dayanak olarak kullanılacak bilgilerin doğru, güvenilir ve geçerli ölçme araçları işe koşularak toplanması.

Braimoh (2003, s. 195) değerlendirme türlerini genel olarak dört başlık altında toplamaktadır: 1) biçimlendirici değerlendirme, 2) devam eden veya eşzamanlı değerlendirme, 3) özetleyici değerlendirme ve 4) son değerlendirme. Biçimlendirici değerlendirme, öngörülen program tarafından ele alınması gereken sorunların uygunluğu, uygulanabilirliği, kapsamı ve boyutu ve hitap ettiği kitleye yönelik hedefleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla tasarlanmış olan ve bir programın başlangıcında yapılan bir tür ihtiyaç değerlendirme faaliyetidir. Devam eden veya eşzamanlı değerlendirme, uygulama boyunca karşılaşılan engelleri tanımlamak için yapılan, faaliyetlerin, ürünlerin ve çıktılarının, belirlenen hedeflere uygulamada ne ölçüde uyduğuna dair sürekli bir izleme veya değerlendirme analizidir. Bu süreç, çok geç kalınmadan kurumun programlarında gerekli düzeltici önlemleri almasını sağlayacaktır. Özetleyici veya kapanış değerlendirmesi ise eğitim etkinliği sonunda programın genel bir değerlendirmesini

yapmak üzere gerçekleştirilmekte ve belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesini kapsamaktadır. Son değerlendirme, özellikle bir projenin veya programın tamamlanmasından sonra elde edilen ürünlerinin uygunluğunun değerlendirilmesidir.

Program değerlendirme etkinliklerinin sınıflandırmasına yönelik en çok bilinen ve kullanılan çerçevelerden biri olarak kabul gören Kirkpatrick modeli ise (Aluka ve Shonubi, 2014, s. 644; Tamkin, Yarnall ve Kerrin, 2002, s. 1) “Tepkiler, Öğrenme, Davranış (Tutum) ve Sonuçlar” şeklinde dört adımdan oluşmaktadır (Serçek-Özaltaş, 2014, s. 52-53).

Değerlendirmede kullanılan soruların programın üzerinde temellendiği bakış açısına ve benimsediği yaklaşıma göre anlam kazandığını belirten Posner’e (2004) göre beş değişik program değerlendirme yaklaşımından söz etmek mümkündür: geleneksel, yaşantıya dayalı, davranışsal, disiplin yapısı ve yapılandırmacı.

Cronbach (1982’den aktaran Marshall ve Peters, 1985, s. 264-265) program değerlendirme yaklaşımları arasında bilimsel ve hümanistik yaklaşımlar şeklinde bir ayırım yapmaktadır. Bilimsel yaklaşımda eğitsel hedeflere işlevselliklerine göre nesnel bir perspektifle bakılırken, hümanistik yaklaşımda grupların manipüle edilebileceği ihtimalinden ötürü deneylerin hatalı veriler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ertürk’ün (2013, s. 121-122) program değerlendirme yaklaşımlarına dair altı gruptan oluşan sınıflandırması ise şu şekildedir: program tasarısına bakarak, eğitim ortamına bakarak, başarıya bakarak, hedefe bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak program değerlendirme.

Uşun (2012) da şu şekilde bir program değerlendirme yaklaşımları sınıflandırması yapmaktadır: Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı, Sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) değerlendirme yaklaşımı, İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımı, Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı, Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımı, Niteliksel değerlendirme yaklaşımı (örneğin Patton’un nitel değerlendirme modeli), Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı, Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımı.

Son olarak Fitzpatrick, Sanders ve Worthern (2004, s. 78) program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamaktadır: hedef odaklı, yönetim odaklı, tüketici odaklı, uzmanlık odaklı, rakip odaklı ve katılımcı odaklı yaklaşımlar.

Hedef Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları, amaç ve hedefleri ve bunlara ulaşılma derecesini vurgulamaktadır. Bu anlamda, bu yaklaşımın hedefi amaçlara ulaşılıp

ulaşmadığının belirlenmesidir. Bu yaklaşıma Tyler'in (2013) davranışsal hedef modelleri, Metfessel ve Michael'in (1967) değerlendirme modeli ve Provus'un (1973) farklar değerlendirmesi örnek olarak gösterilebilir (Arslan ve Demirel, 2007, s. 199; Küçük, 2008). Özellikle Tyler'in (1949) davranışsal hedef modelinde çoğunlukla çıktı odaklı özetleyici değerlendirme tipi kullanılmaktadır (Soner, 2007). Öte yandan Şeker (2012, s. 194) bu modelin öğretme ve öğrenme sürecini ihmal ettiğini öne sürmektedir. Metfessel ve Michael'in geliştirdiği modeldeki sekiz aşama şu şekilde özetlenmektedir (Guskey, 2000, s. 50; Soner, 2007): öğretimle ilgili tüm paydaşların değerlendirme sürecine katılımı, genel ve özel hedeflerin tasarlanması, özel hedeflerin açık bir biçimde yazılması, ölçme araçlarının oluşturulması, ölçme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, verilerin analiz edilmesi, verilerin hedef performans aşamalarına göre yorumlanması ve programın değiştirilmesi ya da üzerinde küçük değişiklikler yapılması.

Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları, Stufflebeam'in (1971) CIPP (Bağlam, Giriş, Süreç, Ürün) değerlendirme modelinde olduğu gibi, programı planlamakla, uygulamakla ve değerlendirmekle sorumlu olan karar vericilere programı analiz edebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri sunar. Bu modelde, değerlendirme etkinliğinin en önemli amacı, bir şeyi ispatlamak değil mevcut durumun iyileştirilmesidir (Karataş ve Fer, 2009; Soner, 2007; Stufflebeam, 2001).

Öte yandan Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları, ürün ve hizmet alımına dair kararları vermek için gerekli olan değerlendirme bilgilerine ağırlık verir (Küçük, 2008). Bu nedenle, bu yaklaşımda programın maliyeti önemlidir. Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli bu yaklaşım altında ele alınabilir (Uşun, 2012, s. 118).

Uzmanlık Odaklı Değerlendirme Yaklaşımlarının temelinde ise bir öğretim programını ve kalitesini değerlendirmek için kullanılacak mesleki uzmanlık yatmaktadır. Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ve uzman/akreditasyon modeli bu yaklaşım altında yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 288-289).

Rakip Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları, bir değerlendirme süreci boyunca karşıt fikirlere ve çeşitli bakış açılarına dayanmaktadır (Hogan, 2007). Wolf'un tüzel modeli bu yaklaşımda bir model olarak gösterilebilir (Uşun, 2012, s. 114).

Son olarak Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları, katılımcıların görüşlerini öne çıkararak bir eğitim etkinliğinin sorunları, konuları ve sonuçlarını ele almaktadır. Katılımcı değerlendirme, katılımcıların sürece dâhil edilmesinin yararlı ve önemli olabileceği fikrini ortaya koymaktadır (Boody, 2009; Hogan, 2007; Tunç, 2010). Uşun

(2012, s. 108-111), Stake'in uygunluk ve yanıtlayıcı program değerlendirme modeli ile Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modelinin bu yaklaşım altında değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Yukarıda değinilen program değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak geleneksel değerlendirme yaklaşımı, postmodern değerlendirme yaklaşımı ve faydacı değerlendirme yaklaşımı gibi yaklaşımlar da söz konusudur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Uşun, 2012).

2.2.4.1. Programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı

Bir eğitim programının değerlendirilmesi hedeflendiğinde söz konusu programa ilişkin güvenilir veri toplama ve bu verileri yorumlama sürecinin sağlam bir araştırma temeli üzerinde yükselmesi gerekliliğinin altını çizen Erden (1998, s. 18), elde edilen bulguların işe yarayabilmesi için araştırılacak sorunun her şeyden önce belli olması gerektiğini öne sürmektedir. Erden'e (1998, s. 19) göre bir programı değerlendirirken sorulması gereken iki temel soru vardır: "1. Eğitim programı hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir? ve 2. Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir?". Bu iki sorudan ilkinde bulunacak yanıtlar bizi Erden'in (1998, s. 19) "ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirme" olarak adlandırdığı etkinliğe götürürken, ikinci soruya verilecek yanıtların sonucu ortaya çıkan etkinlik "programın öğelerine dönük değerlendirme" olacaktır. İlk tür değerlendirme, söz konusu programın hedeflere ulaşmada ne ölçüde etkili olduğuna dair bir fikir verirken, o programın öğeleriyle ilgili geliştirilme ihtiyacı olan noktaları gözden kaçırmamıza neden olabilir. Oysa bu noktaların saptanarak gerekli düzeltme ya da değişikliklerin yapılabilmesi için bir programın tüm öğelerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Bayrak ve Erden, 2007, s. 140). Bir eğitim programının değerlendirilmesi planlanırken cevap aranan soruları göz önünde bulundurduğumuzda programların genellikle dört temel ögesi olduğu görülmektedir: hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme (ölçme-değerlendirme süreçleri) (Ayvaz, 2001; Erden, 1998; Kocabatmaz, 2011; Nas, 2003). Nitekim, Demirel (2012, s. 5) program geliştirme sürecini eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasında dinamik ilişkiler bütünü şeklinde tanımlayarak, bir programın temel öğelerinin hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri olarak sıralamaktadır. Aynı şekilde, Taba'nın (1962, s. 11) geliştirdiği eğitsel stratejiler modeli de, karşılıklı olarak etkileşimli beş ögenin

(hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri, öğretim stratejileri ve değerlendirme ölçütleri) arasındaki bir örgütlenme ve ilişki üzerine kuruludur. Bir öğretim programını oluşturan unsurlara odaklanan bu tür değerlendirmeler de kısaca öğelere dönük değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Erden'in (1998, s. 15) bu program değerlendirme çalışmalarını ele aldığı aşamalar Şekil 2.7'de gösterilmektedir.



Şekil 2.7. Program değerlendirme aşamaları (Erden, 1998, s. 15)

Hedefler bir programın ilk ve belki en önemli ögesidir çünkü neyin nasıl öğretileceği sorularının cevapları hedeflere göre belirlenir. Dolayısıyla amaçlar belirlenmeden içerik ve öğrenme öğretme süreci belirlenmemektedir. Hedeflerin değerlendirilirken, bir yandan programda yer alan hedeflerin uygunluğu bir yandan da hedef davranışları kazandırmada geliştirilmesi gereken noktaların olup olmadığına dikkat edilmelidir. Bu adımda anketlerle ve programın başında ve sonunda uygulanacak başarı testleriyle uzmanlar ve öğrencilerin görüşlerinde dair bilgi toplanması ve kullanılması uygun görülmektedir (Bellon ve Handler, 1982; Lewy, 1991; s. 276-279). Bu süreçte aşağıdaki soruların cevaplanması esastır (Erden, 1998, s. 17):

1. Amaçlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
2. Amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
3. Amaçlar konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Amaçlar birbiriyle tutarlı mı?
5. Amaç ifadeleri yeterince açık mı?
6. Amaçlar gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?

Hazırladığı program geliştirme yaklaşımından bağımsız olarak, herhangi bir eğitim programı, kendisine has olguları, kavramları ilkeleri ve yöntemleri ancak bir içerik aracılığıyla sunabilmektedir. Hedeflerin belirlenmesi süreci aynı zamanda içeriğin de seçilip hazırlanması süreciyle de eşgüdümlü yürütülmelidir. Programın ikinci ögesi olan içeriğin değerlendirilmesinde şu sorulara cevap aranır (Erden, 1998, s. 30):

1. İçerik amaçlarla tutarlı mı?
2. İçerikte yer alan bilgiler önemli, dayanaklı ve geçerli mi?
3. İçerik öğrenciler için anlamlı mı?
4. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?
5. Hangi davranışların ve içeriğin öğretilmesinde güçlükler var?

Programın üçüncü ögesi olan öğrenme ortamları (eğitim durumları), öğrenci ve öğretmenin, öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir. Programın bu ögesinin değerlendirilmesinde; öğretmenin öğrenme ortamlarındaki rolü, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikler ile program doğrultusunda gerçekleştirdiği etkinliklerin göz önünde bulundurulması gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde aşağıdaki sorulara cevap aranır (Erden, 1998, s. 30):

1. Kullanılan yöntem etkili mi?
2. Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
3. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
4. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri uygun mu?
5. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Değişik ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin hedeflere ne ölçüde ulaştıkları ve uygulanan öğrenme etkinliklerinin ne ölçüde etkili olduğu hakkında bilgi vermektedir. Bu yüzden ölçme-değerlendirme etkinliklerinin değerlendirilmesinde, ölçme araçlarının geçerliği, güvenilirliği ve ölçütlerin uygunluğunun sağlanması önemlidir. Programın dördüncü ve son ögesi olan ölçme-değerlendirme sürecinin değerlendirilmesinde ise şu sorulara cevap aranır (Erden, 1998, s. 34):

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?
2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
3. Ölçüt uygun mu?

Bu bilgilerin ışığında, bir program değerlendirme çabası olarak niteleyebileceğimiz bu araştırmada, “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Yaklaşımı” (Erden, 1998) temel alınarak ve genel olarak yukarıdaki soruların cevapları aranarak, HİTÖLP’ün

değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Yaklaşımı'nın tercih edilmesinin sebebi ise bu değerlendirme anlayışının, uygulanmakta olan programın ölçme-değerlendirme ölçütlerinin, programın içeriğinin ve öğrenme-öğretme deneyimlerinin programın hedeflerine ulaşmadaki etkisini belirlemeye uygun olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme yapmaya fırsat tanınmasıdır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2014, s. 1208). Bu tür bir değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç duyulmasının sebebi, Mede ve Akyel'in (2014, s. 644) de belirttiği gibi, eğitim ortamlarında, herhangi bir program bileşeni ile ilgili zayıf veya geliştirilme ihtiyacı bulunan yönlerin saptanmasının, hem programın öğretim etkinliklerini (süreç) hem de çıktılarını (ürün) etkileyecek olmasıdır.

2.2.4.2. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı

Bu araştırmanın amacına uygun olarak, bu noktada aynı zamanda katılımcı odaklı bir program değerlendirme anlayışı benimsenmesinin de yerinde olacağı söylenebilir. Bu seçimin temel nedeni öğelere dönük program değerlendirmede programın tüm öğelerine dair katılımcı görüşleri alınmasıdır (Hakan vd., 2011). Gerçekten de Cousins ve Earl'e (1995, s. 12) göre, bu yaklaşım bir programın işleyişi hakkında veri toplama ve programı iyileştirmeyi hedefleyen değerlendirme etkinlikleri için uygundur. Ayrıca katılımcı değerlendirme yaklaşımı değerlendirmecinin, ilgili programın tüm paydaşları ile işbirliği yapmasını da gerektirmektedir (Kandemir, 2016, s. 31). Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, (2004, s. 149) ise bu yaklaşımda değerlendiricinin program paydaşlarının gereksinimlerini ve görüşlerini betimlemeye çalışması gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Küçük'ün (2008) de belirttiği gibi katılımcı bir program değerlendirme anlayışı, katılımcıların süreçteki önemini vurgulamakta ve paydaşların katılımı, değerlendirme kriterlerinin, değerlerinin, gereksinimlerinin ve verilerinin neler olması gerektiği konusunda değerlendiricilere yol göstermektedir. Benzer bir biçimde, çoğu program değerlendirme çalışmasının programın uygulandığı ortamlar ve koşullar göz önünde bulundurulmadan ve insan etmeni üzerinde durulmadan yapıldığını belirten Yüksel ve Sağlam'a (2014) göre katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı bireye yönelik hizmetlere ilişkin beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, HİTÖLP'ün kritik bir paydaşı olarak, programın öğrencilerinin görüşlerine başvurmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü paydaşların karar alma

sürecine dâhil olmasının verimlilik adına olumlu sonuçları vardır. Değerlendirme mekanizmaları ve bir programın ne derecede faydalı olduğu konusunda öğrencilerin görüşleri karar verme süreçleri için çok değerlidir (Powar, 2003, s. 66). Bir sorunu olan kişi o sorun üzerinde uzman sayılır, sorunu ve sorunu çözmek için ne yapılabileceğini en iyi anlayabilen bu kişidir ve çoğu zaman sorunun çözümü bile o kişiyle başlamalıdır (McNamara, 2009, s. 18).

Gajanayake ve Gajanayake (1993'den aktaran Braimoh, 2003, s. 195), değerlendirmenin, projenin tüm paydaşlarının katılımı ile -en önemlisi, programı geliştiren ve işletenlerin yanı sıra yararlanıcıların, yani uzak öğrencilerin katılımıyla sürekli bir faaliyet olarak- gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan bir değerlendirmenin programın içinde bulunduğu bağlam göz önünde bulundurularak tasarlanması gerekmektedir (Braimoh, 2003, s. 199). Benzer bir biçimde, Jeedse (1993'den aktaran Braimoh, 2003, s. 199) de, en iyi değerlendirmeyi öğretmen ya da çalışma materyalleri ile ilk elden bilgi ve deneyim sahibi olan bireylerin yapabileceği düşüncesinden hareketle, program değerlendirme sürecine öğrencilerin dâhil edilmesinin gerekli olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca program değerlendirme etkinliklerinin sınıflandırmasına yönelik en çok bilinen ve kullanılan çerçeve olan Kirkpatrick modelinde (Aluka ve Shonubi, 2014, s. 644; Tamkin, Yarnall ve Kerrin, 2002, s. 1) dört aşamanın ilk kademesi “tepkiler”dir (*İngilizcesi* reactions) (Dick, 2002, s. 149). Bu aşama, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik tepkilerinin ya da tutumlarının anket aracılığıyla belirlenmesine ve bu sayede karar vericilere öğretim sürecine dair ilk elden dönüt aktarılmasına olanak tanır. Kirkpatrick'e göre “eğitim programının gelişmesini sağlamak için her program en az bu seviyede değerlendirilmelidir. Bunun yanı sıra katılımcıların tepkileri, öğrenme için önemli sonuçlara sahiptir” (Serçek-Özaltaş, 2014, s. 52).

Bir program değerlendirme çalışması niteliği taşıyan bu çalışmada amaç HİTÖLP'ün öğeleri hakkında, araştırmaya katılan program öğrencilerinin görüşlerine dayanarak, programla ilgili bilgi toplamak ve uygulamaya dönük çözüm önerileri getirmek olduğu için, bu araştırmanın aynı zamanda katılımcı odaklı bir değerlendirme yaklaşımını yansıttığı ifade edilebilir.

Araştırmanın önceki bölümlerinde değinildiği gibi program geliştirme ve değerlendirme yaklaşımları ve modellerinde oldukça geniş bir yelpazede yer alan bir çeşitlilik söz konusudur. Bu çeşitlilik, bir program değerlendirme çalışması için de tek bir

model önermeyi zorlaştırmaktadır. Bu duruma ilişkin olarak Erden (1998), program değerlendirme çalışmalarında araştırmacıların kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebileceğini ya da söz konusu modelleri kullanarak yeni bir model geliştirebileceğini öne sürmektedir. Aslında Yıldız (2004, s. 27) bir program değerlendirme etkinliğinde tek bir modelin temel alınmasının dezavantajlarının olabileceğine ve artık değişik yaklaşımların çeşitli bileşenlerinin birleştirilerek seçmeli modeller kullanılmasının giderek artan bir değerlendirme uygulaması olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi, konu ile ilgili alan yazında yapılacak bir tarama, program değerlendirme etkinliğine ilişkin çok sayıda yaklaşım ortaya koymaktadır. Değerlendirmenin ‘nasıl’ yapılacağı konusu, ihtiyaç duyulan bilginin doğasına ve amacına bağlı olacaktır. Bu süreç ise bu tür verilerin toplanmasında benimsenmesi gereken teknikleri ve araçları, toplanan verilerin nasıl analiz edilip kullanılması gerektiğini ve hangi kaynakları kimin oluşturacağını kapsamaktadır. Bir eğitim bir programının değerlendirilmesi sürecinde benimsenecek yaklaşımın seçilmesine dair karar, daha çok söz konusu değerlendirmenin ne amaçla kullanılacağı temelinde şekillenmektedir. Bir program değerlendirme sürecini olması gerektiği şekilde yürütmek için, en uygun değerlendirme modelinin hangisi olacağı sorusundan önce paydaşların kimler olduğu ve değerlendirme etkinliğinin amacının ne olduğu soruları cevaplanmalıdır (English, Cummings ve Straton, 2002).

Sonuç olarak bu araştırmada, HİTÖLP’ün amaçları, ders içerikleri, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme süreçleri başlıkları altında toplanan öğelerini, bu programın asıl kullanıcıları olan öğrencilerin görüşlerini temel alarak değerlendirmek ve uygulamaya dönük çözüm önerileri getirmek hedeflendiği için hem programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımından hem de katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımından yararlanılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama tekniği ve aracı, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, HİTÖLP'ün öğelerinin öğrenci görüşleri temel alınarak katılımcı bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre programın geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda araştırma, mevcut durumu tespit etmeye yönelik olarak, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli ile bir topluluğun belli bir konu hakkındaki eğilimlerini, tutumlarını veya görüşlerini nicel olarak açıklamak mümkün olabilmektedir (Creswell, 2013, s. 153). Tarama modeli, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmacının özen göstermesi gereken husus olguları, onları değiştirmeden gözlemlemesidir. (Karasar, 2002, s. 77). Araştırmacıya, tüm evrenin görüşüne ilişkin dolaylı yoldan bir fikir edinme yolunda örneklemin araştırma konusundaki görüşünü belirleme olanağı tanıdığı için tarama modelinin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini HİTÖLP'te 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde aktif olarak öğrenimlerine devam eden 1. ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. ÖTAG verilerine göre 2016-2017 öğretim yılında programda aktif olarak 19.060 öğrenci öğrenim görmektedir (ÖTAG, 2017). Evrenin tümüne elektronik yoldan ulaşmak mümkün olduğundan, araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Bu araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Anket tekniği kullanılarak büyük kitlelere ulaşarak yüksek miktarda bilgi toplamak mümkündür (Baş, 2001, s. 11; Balcı, 1995, s. 104). Bu aynı zamanda araştırmacılara kaynakların kullanımında tasarruf etme olanağı da tanımaktadır. Bununla birlikte, nicel araştırma

yöntemleri içerisinde sıklıkla tercih edilen veri toplama tekniklerinden birisi olmasına, araştırmacının önyargı ve kendi eğilimlerini araştırmaya karıştırma olasılığının daha düşük olması gibi faydalarına rağmen, anket uygulamalarında düşük yanıtlanma oranının olması gibi sınırlıklar da siz konusudur (Ekiz, 2003, s. 135). Araştırma verilerinin toplanması için ilk adım olarak ilgili alanyazın taranmış ve konuyla ilgili daha önce geliştirilmiş olan veri toplama araçları incelenmiştir. Alanyazın taraması ve ilgili veri toplama araçlarının incelenmesi sonucunda, verilerin Hakan (1996, s. 159) tarafından “Batı Avrupa Açıköğretim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada kullanılan anket temel alınarak geliştirilecek bir veri toplama aracı ile toplanmasına karar verilmiştir. İlk defa Hakan (1996) tarafından kullanılan bu anket, daha sonra yine AÖF ön lisans programlarının değerlendirilmesi için, Büro Yönetimi ve Sekreterlik ön lisans programına yönelik olarak Baraz (2005) tarafından ve Sosyal Bilimler ön lisans programına yönelik olarak da Usta (2015) tarafından uyarlanarak çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ankete ek olarak, AÜ’nün aralıklarla yaptığı ve AÜAS’a ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalardan da faydalanılmıştır (AÜ, 2016b). Tüm bu noktaların ışığında, araştırmacı tarafından “Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programını Değerlendirme Anketi” hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcılara uygulanan ankette yer alan kapalı uçlu sorularla ve ayrıca kapalı uçlu sorulara ek olarak verilen açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Standart açık uçlu soruların temel amacı, araştırmadaki tüm katılımcılara aynı açık uçlu soruları sorarak katılımcıların etkisini en aza indirmektir (Patton, 2001; Miles ve Huberman, 1994).

Bir ölçme aracının içeriğinin ve beklenen davranışların gerçekten ölçülme derecesinin belirlenmesi, kapsam geçerliğinin saptanması süreci olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 1995, s. 124). Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, hazırlanan veri toplama aracının araştırma amacına uygunluğunun, ifadelerin ve yanıtlama biçimlerinin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla anket formu, ilgili araştırma alanında çalışmaları bulunan 2 profesör, 1 doçent, 2 doktor öğretim üyesi ve 2 öğretim görevlisinden oluşan toplam 7 alan uzmanı tarafından görüş bildirmek amacıyla incelenmiştir. Alan uzmanlarının verdiği dönütler ışığında anket üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uzmanlarının önerileri doğrultusunda düzenlenen anketin bu halinin tüm boyutlarıyla çalışıp çalışmadığının, cevaplamanın ne kadar sürdüğünün, anket

maddelerinin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmesi ve varsa öğrencilerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi için, 7'si erkek ve 3'ü kadın toplam 10 AÖF öğrencisinin katılımıyla bir deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda anket üzerinde yapılan düzenlemelerin ardından veri toplama aracı son halini almıştır. Bu deneme uygulamasına katılan 10 öğrenci örnekleme dahil edilmemiştir.

Veri toplama sürecine başlanabilmesi ve veri toplama aracının uygulanabilmesi için AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne, AÖF Dekanlığı'na ve AÜ Etik Kurulu'na bir dilekçe ile başvurularak gerekli izinler alınmıştır (Bkz. EK-1 ve EK-2). İlgili makamlardan olumlu cevap alınmasının ardından, ankete daha fazla katılım sağlayabilmek için aynı zamanda Açıköğretim öğrencilerinin sınava hazırlanma ve sınava girme dönemi olan 2017 yılı Mayıs ayında Anadolu e-kampüs sisteminde anket formu ile ilgili bir duyuru yapılmıştır. İlgili anket, HİTÖLP öğrencileri tarafından cevaplanmak üzere <https://drive.google.com/open?id=1OgVvFGy0V4S39mtn73SC5P8oqfAvTrypUAkZnVTiRs> adresinde çevrimiçi erişime sunulmuştur (Bkz. EK-3). Anket, Mayıs 2017 ve Haziran 2017 aylarında yayında kalmıştır. Bu sürede anketi toplam 412 katılımcı eksiksiz olarak cevaplamıştır. Anketin ilk sayfasında katılımcılar, çalışmanın amacı ve verecekleri bilgilerin güvenliği hakkında bilgilendirilerek, ancak bu şartları kabul ettiklerini belirten kutucuğu işaretlemeleri halinde diğer bölümlere geçebilmişlerdir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programını Değerlendirme Anketi” toplam üç bölümden ve 59 maddeden oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, mezun oldukları lise türleri, ikamet ettikleri iller, öğrenimlerinin kaçınıcı döneminde oldukları, çalışma durumları, programa kayıt yaptıрма nedenleri, programa kayıt yaptıрма şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları, Açıköğretim sistemi öğrenme ortamlarını kullanma durumları ve AÖF sınavları için önerilen sınavlara hazırlık sürecine uyma durumlarına ilişkin bilgiler elde etmeye yönelik toplam 12 maddeye yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşleri 7 başlıkta 43 madde ile belirlenmeye çalışılmıştır: programın amaçları (3 madde), programdaki derslerin içerikleri (6 madde), kitaplar (5 madde), e-öğrenme ortamları (7 madde), ölçme değerlendirme (9 madde), programın geliştirilmesine ilişkin görüş ve öneriler (11 madde) ve programa yönelik genel memnuniyet düzeyi (2 madde). Bu bölümde katılımcıların programın öğelerine dair önermelere katılma düzeyleri beşli olarak derecelendirilmiştir.

İkinci bölümdeki her bir maddeye ilişkin bu derecelendirme 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her bir maddeye verebilecekleri yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00-5.00 aralığında yer almaktadır. Anket formunun üçüncü ve son bölümünde ise derslerin kitapları ve içerikleri, öğrenme ortamları, ölçme-değerlendirme süreçleri ve öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek için katılımcılara 4 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Araştırma evreninin 26.003 öğrenciden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, 412 öğrenciden eksiksiz veri toplanmış olması, evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü için yeterli görülmektedir (Cochran, 1962'den aktaran Balcı, 1995, s. 95; Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001, s. 48). Araştırmada veri toplama aracından elde edilen tüm yanıtların istatistiksel çözümlenmelerinin gerçekleştirilmesinde “The Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS Sürüm 20) programından yararlanılmıştır. Katılımcılar tarafından anket formundaki maddelere verilen tüm yanıtlar tek tek numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yanıtlar araştırmanın amacına bağlı kalarak çözümlenmiştir.

Anket formunun ilk bölümündeki maddelerle katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, mezun oldukları lise türleri, ikamet ettikleri iller, öğrenimlerinin kaçınıcı döneminde oldukları, çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları, programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları ve AÖF sınavları için önerilen sınavlara hazırlık sürecine uyma durumları hakkında elde edilen veriler çizelgeler ve grafikler ile ifade edilerek, sayı (N) ve yüzdelerle (%) yorumlanmıştır.

Anket formunun katılımcılara programın öğelerine dair önermelere katılma düzeylerini soran ikinci bölümünde, öğrencilerin programın “amaçları”, “içerikleri”, “öğrenme ortamları” ve “ölçme-değerlendirme süreçleri” öğelerine dair görüşleri hakkındaki veriler de aynı şekilde çizelgeler ve grafikler ile ifade edilerek, yine sayı (N) ve yüzdelerle (%) yorumlanmıştır. Ayrıca istatistiksel yöntemler kullanılarak öğrencilerin anketin kapalı uçlu sorularına verdikleri cevaplar arasındaki çapraz ilişkileri

gösteren çizelgeler de elde edilmiştir. Bu veriler ışığında yapılan yorumlarda ise aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Katılımcıların toplam dört açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel veri analizlerinde sıklıkla kullanılan tekniklerden biri olan betimsel analiz, toplanan verilerin daha önceden belirlenmiş konulara göre sınıflandırılmasıdır. Nitel veriler, araştırmada güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve temalar ve kategoriler arasında karşılaştırma yapabilmek için rakamlarla ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla, nitel verilerin frekans hesapları yapılırken genelleme ve değişkenler arasında bir ilişki kurma hedeflenmez (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 188). Betimsel analizin hedefi bir olguyu olduğu gibi sunmak olduğu için katılımcıların özgün ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 189). Bu araştırmanın amacı öğrencilerin HİTÖLP'ü oluşturan öğelere yönelik görüşlerini katılımcı bir program değerlendirme yaklaşımıyla belirlemektir. Tüm örneklem içinde (412 öğrenci), cevaplanması isteğe bağlı olan dört açık uçlu sorunun en az birine cevap veren toplam katılımcı sayısı 245 olmuştur. En az bir açık uçlu soruya cevap veren katılımcı grubunda her bir öğrenciye 1'den 245'e kadar bir kod adı verilmiştir (Öğrenci 1, Öğrenci 2, ... Öğrenci 245). Her bir açık uçlu soruya verilen cevaplar bilgisayar ortamında bir kelime işlemcisi programına aktarılmış ve daha sonra her bir katılımcının açık uçlu sorulara verdiği cevaplar araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak ve programın öğelerine yönelik görüşlerin kategorileri belirlenmiştir. Elde edilen kategorilerin verilen toplam katılımcı cevapları içinde sıklığı da saptanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, yorumların daha açık bir biçimde ifade edilebilmesi için katılımcıların özgün ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Ayrıca çözümlenme sürecinde kullanılan “çoğunluğu”, “büyük bir kısmı” gibi ifadeler söz konusu maddeye %60 ve daha yüksek oranda verilen yanıtlar veya katılma düzeylerini ifade etmek için, “çok az bir oranı” gibi ifadeler ise %20 ve daha düşük oranda verilen yanıtlar veya katılma düzeylerini ifade etmek amacıyla tercih edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin, bu çalışmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programının Değerlendirilmesi Anketi”ne verdikleri yanıtların istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumları kapsamaktadır. Bu bulgulara dair yapılan çözümlenme sonuçları Çizelge 4.1-4.134 arasında gösterilmektedir.

4.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, mezun oldukları lise türleri, ikamet ettikleri iller, öğrenimlerinin kaçınıcı döneminde oldukları, çalışma durumları, programa kayıt yaptıırma nedenleri, programa kayıt yaptıırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları, programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları ve AÖF sınavları için önerilen sınavlara hazırlık sürecine uyma durumlarına dair bulgular sunulmaktadır. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptıırma nedenleri, programa kayıt yaptıırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları, programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları ve AÖF sınavları için önerilen sınavlara hazırlık sürecine uyma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümlenme sonuçları Çizelge 4.1-4.38 arasında gösterilmektedir.

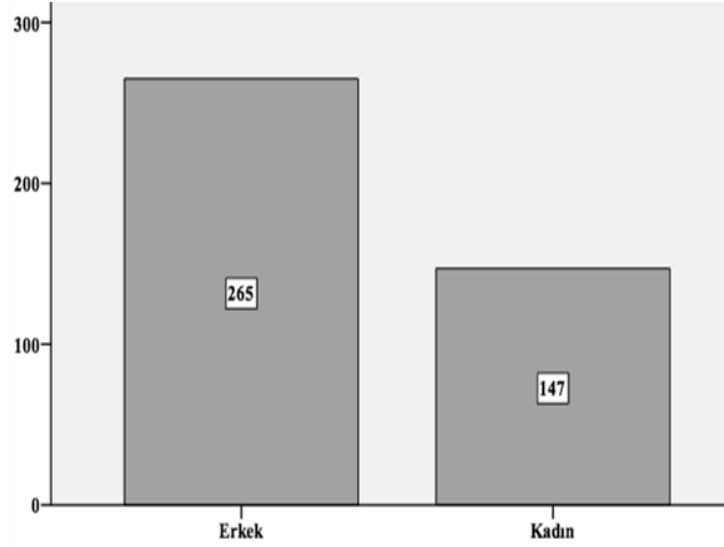
4.1.1. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin dağılımı

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin veriler Çizelge 4.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.1. Katılımcıların cinsiyet açısından görünümü

Cinsiyet	N	%
Erkek	265	64,3
Kadın	147	35,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 265’i erkek, 147’si ise kadın öğrencidir. Erkekler toplam katılımcıların %64,3’ünü, kadınlar ise %35,7’sini oluşturmaktadır. Verilerle ilgili grafik Şekil 4.1’de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Cinsiyet dağılımı

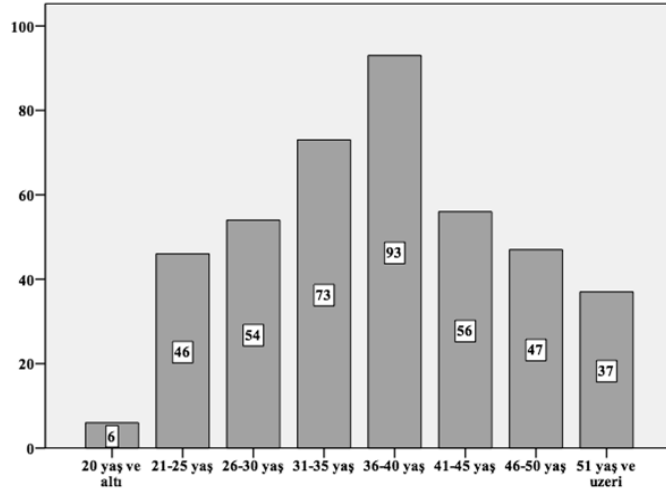
4.1.2. Yaşlarına göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin veriler Çizelge 4.2’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.2. Katılımcıların yaş açısından görünümü

Yaş	N	%
36-40 yaş	93	22,6
31-35 yaş	73	17,7
41-45 yaş	56	13,6
26-30 yaş	54	13,1
46-50 yaş	47	11,4
21-25 yaş	46	11,2
51 yaş ve üzeri	37	9
20 yaş ve altı	6	1,5
Toplam	412	100

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi, katılımcıların %22,6’sı (93 öğrenci) 36-40 yaş aralığında, %17,7’si (73 öğrenci) 31-35 yaş aralığında, %13,6’sı (56 öğrenci) 41-45 yaş aralığında, %13,1’i (54 öğrenci) 22-30 yaş aralığında, %11,4’ü (47 öğrenci) 46-50 yaş aralığında, %11,2’si (46 öğrenci) 21-25 yaş aralığında, %9’u (37 öğrenci) 51 yaşında veya daha yaşlı olup, %1,5’i (6 öğrenci) 20 yaşında veya daha gençtir. Buna göre araştırma grubu en çok 30’lu ve 40’lı yaşlarında olan öğrencilerden oluşurken, araştırma grubunda 20 yaşında veya daha genç olan çok az öğrenci vardır. Bu durumla ilgili grafik Şekil 4.2’de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Yaş dağılımı

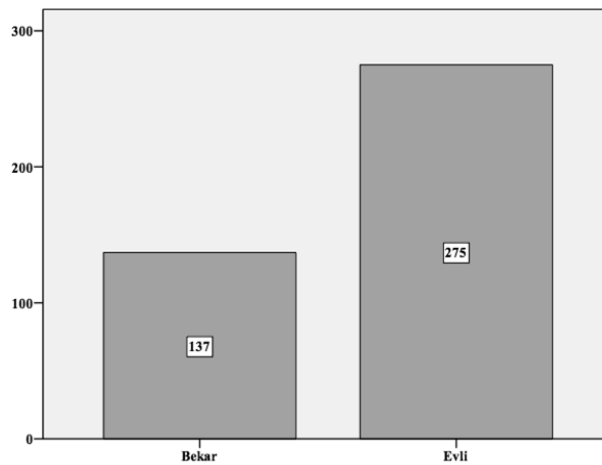
4.1.3. Medeni durumlarına göre öğrencilerin dağılımı

Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin veriler Çizelge 4.3'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.3. Katılımcıların medeni durum açısından görünümü

Medeni Durum	N	%
Evli	275	66,7
Bekar	137	33,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.3'te görüldüğü gibi, katılımcıların 275'i evli, 137'si ise bekârdır. Evli öğrenciler toplam katılımcıların %66,7'sini, bekâr öğrenciler ise %33,3'ünü oluşturmaktadır. Verilerle ilgili grafik Şekil 4.3'te gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Medeni durum dağılımı

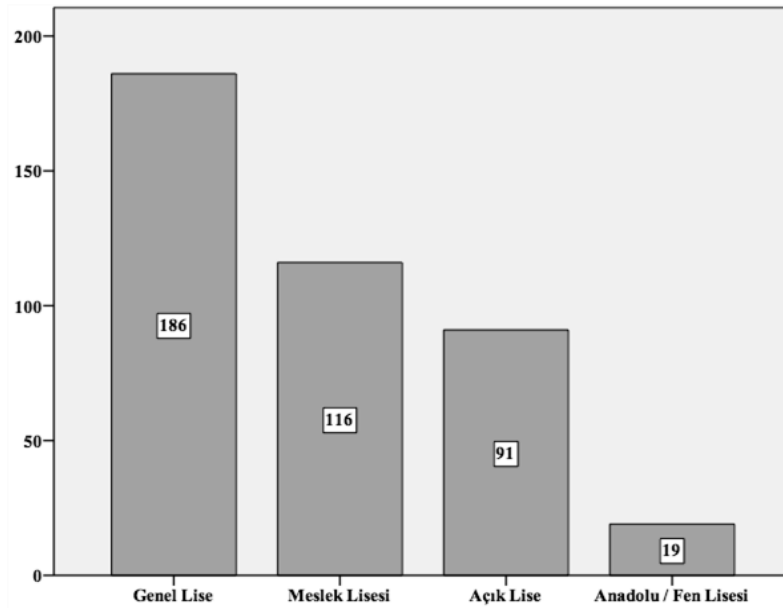
4.1.4. Mezun olunan lise türlerine göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine ilişkin veriler Çizelge 4.4'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.4. Katılımcıların mezun oldukları lise türleri açısından görünümü

Mezun Olunan Lise	N	%
Genel Lise	186	45,1
Meslek Lisesi	116	28,2
Açık Lise	91	22,1
Anadolu/Fen Lisesi	19	4,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.4.'te görüldüğü gibi, katılımcıların %45,1'i (186 öğrenci) Genel Lise, %28,2'si (116 öğrenci) Meslek Lisesi, %22,1'i (91 öğrenci) Açık Lise ve %4,6'sı (19 öğrenci) Anadolu veya Fen Lisesi ve mezunudur. Buna göre araştırma grubu en çok Genel Lise mezunu öğrencilerden oluşurken, araştırma grubunda en az Anadolu veya Fen Lisesi mezunu öğrenciler yer almaktadır. Bu durumla ilgili grafik Şekil 4.4'te gösterilmektedir.



Şekil 4.4. Mezun olunan lise türü dağılımı

4.1.5. İkamet ettikleri illere göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin en yoğun olarak Türkiye'nin en kalabalık şehri olan İstanbul'da (%28,6; 118 öğrenci) ikamet ettikleri görülmüştür. İstanbul'un ardından öğrencilerin en çok ve ikamet ettikleri diğer başlıca illerin sırasıyla Ankara (%12,8; 52

öğrenci), İzmir (%5,3; 22 öğrenci), Kocaeli (%4,12; 17 öğrenci), Bursa (%3,64; 15 öğrenci), Antalya (%3,64; 15 öğrenci) ve Eskişehir (%3,64; 15 öğrenci) olduğu belirlenmiştir.

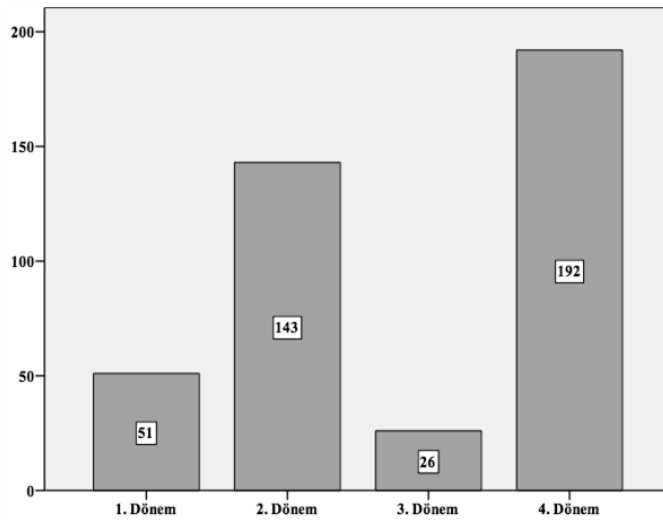
4.1.6. Öğrenim gördükleri dönemlere göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri dönemlere ilişkin veriler Çizelge 4.5'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.5. Katılımcıların öğrenim görülen dönem açısından görünümü

Öğrenim Görülen Dönem	N	%
4. Dönem	192	46,6
2. Dönem	143	34,7
1. Dönem	51	12,4
3. Dönem	26	6,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.5'te görüldüğü gibi, katılımcıların %46,6'sı (192 öğrenci) 4. Dönem, %34,7'si (143 öğrenci) 2. Dönem, %12,4'ü (51 öğrenci) 1. Dönem ve %6,3'ü (26 öğrenci) 3. Dönem öğrencisi olarak programa devam etmektedirler. Buna göre araştırma grubu en çok 4. Dönem, yani son sınıf, öğrencilerinden oluşurken, araştırma grubunda en az 3. Dönem öğrencileri yer almaktadır. Araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin programdaki öğrenim hayatlarının kaçınıcı döneminde olduklarına ilişkin ilgili grafik Şekil 4.5'te gösterilmektedir.



Şekil 4.5. Öğrenim görülen dönem dağılımı

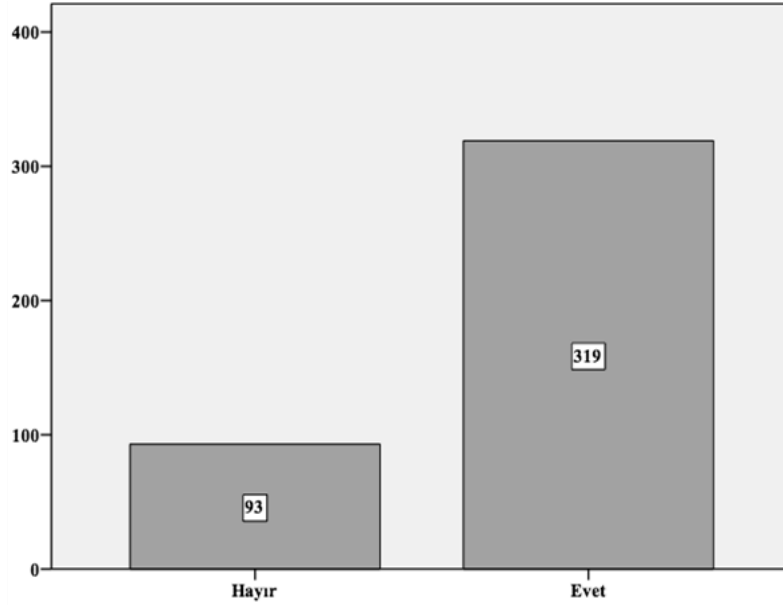
4.1.7. Çalışma durumlarına göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma durumlarına ilişkin veriler Çizelge 4.6’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.6. Katılımcıların çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	N	%
Evet	319	77,4
Hayır	93	22,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi, katılımcıların 319’u bir işte çalışırken, 93’ü bir işte çalışmamaktadır. Bir işte çalışan öğrenciler toplam katılımcıların %77,4’ünü, çalışmayan öğrenciler ise %22,6’sını oluşturmaktadır. Verilerle ilgili grafik Şekil 4.6’da gösterilmektedir.



Şekil 4.6. Çalışma durumları dağılımı

4.1.8. Programa kayıt yaptıran nedenlerine göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa kayıt yaptıran nedenlerine ilişkin veriler Çizelge 4.7’de gösterilmektedir.

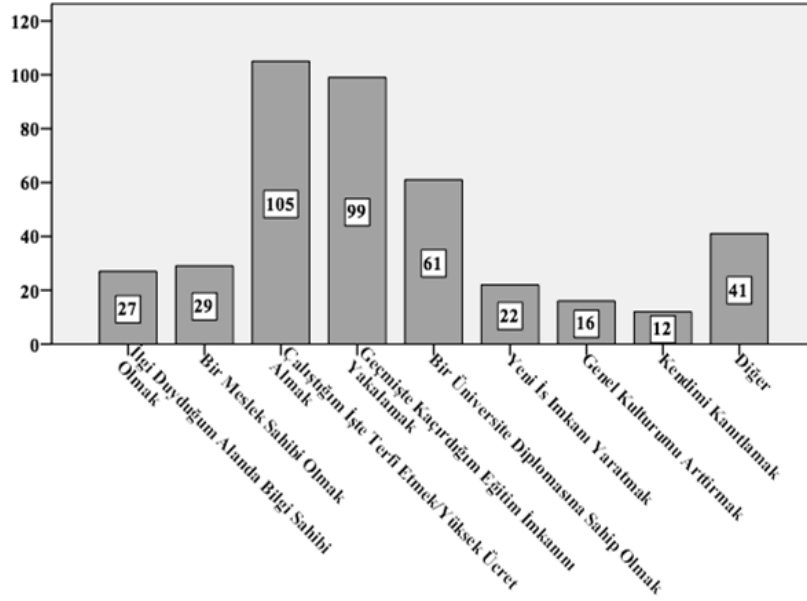
Çizelge 4.7. Katılımcıların programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Yaptırma Nedeni	N	%
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	25,5
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	24
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	14,8
Diğer	41	10
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	7
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	6,6
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	5,3
Genel Kültürümü Arttırmak	16	3,9
Kendimi Kanıtlamak	12	2,9
Toplam	412	100

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %25,5’i (105 öğrenci) çalıştıkları işte terfi etmek veya yüksek ücret almak için, %24’ü (99 öğrenci) geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için, %14,8’i (61 öğrenci) bir üniversite diplomasına sahip olmak için, %10’u (41 öğrenci) diğer sebeplerle (işleriyle ilgili mesleki konuları öğrenmek, devam zorunluluğu olmaması, gelir düzeylerinin başka bir ilde öğrenim görmeme yetmemesi, askerliği erteletmek, Açıköğretim diplomasına sahip olmanın bir ayrıcalık olması, toplum içinde saygın bir mevki edinmek, almış oldukları puanın ancak uzaktan öğretime yetmesi, bir üniversiteye girmiş olmak, çevrelerindeki kişilerin kendileri teşvik etmesi)¹, %7’si (29 öğrenci) bir meslek sahibi olmak için, %6,6’sı (27 öğrenci) ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için, %5,3’ü (22 öğrenci) yeni iş imkânı yaratmak için, %3,9’u (16 öğrenci) genel kültürlerini arttırmak için ve %2,9’u da (12 öğrenci) kendileri kanıtlamak için bu programı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre “Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak” ve “Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak” seçenekleri araştırmaya katılan öğrencilerce en fazla belirtilen tercih sebepleri olurken, araştırmada verilerin tekrar kodlanması sürecinde “Diğer” başlığı altına alınan “Askerliği erteletmek” seçeneğini üçte ikisi erkek olan katılımcı grubundan programa kayıt nedeni olarak gösteren öğrenci olmamıştır. Verilerle ilgili grafik Şekil 4.7’de gösterilmektedir.

“_____”

¹ Aralarında en yüksek oranın %2,7 olduğu ve tüm programa kayıt yaptırma nedenleri arasında toplamda ancak %7’ye ulaşan bu dokuz kayıt nedeni, araştırmada verilerin tekrar kodlanması sürecinde “Diğer” başlığı altına alınmıştır.



Şekil 4.7. Programa kayıt olma nedenleri dağılımı

4.1.8.1. Çalışma durumuna göre programa kayıt yaptırma nedenleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa kayıt yaptırma nedenleri ve çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.8’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.8. Programa kayıt olma nedenlerinin çalışma durumu açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Çalışma Durumu				Toplam	
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%	N	%
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	103	32,3	2	2,2	105	25,5
Geçmişte Kaçırduğum Eğitim İmkânını Yakalamak	73	22,9	26	28	99	24
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	50	15,7	11	11,8	61	14,8
Diğer	31	9,7	10	10,8	41	10
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	20	6,3	7	7,5	27	6,6
Yeni İş İmkânı Yaratmak	13	4,1	9	9,7	22	5,3
Genel Kültürümü Arttırmak	11	3,4	5	5,4	16	3,9
Bir Meslek Sahibi Olmak	9	2,8	20	21,5	29	7
Kendimi Kanıtlamak	9	2,8	3	3,2	12	2,9
Toplam	319	100	93	100	412	100

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi, bir işte çalışan öğrenciler arasında, programa kayıt nedeni olarak en çok belirtilen ilk iki nedenin sırasıyla çalıştıkları işlerde terfi etmek veya yüksek ücret almak (%32; 103 öğrenci) ve geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak (%22,9; 73 öğrenci) olduğu görülmüştür. Bir işte çalışan öğrencilerin programa kaydolmaları için en az gösterdikleri nedenlerin ise bir meslek sahibi olmak (%2,8; 9 öğrenci) ve kendilerini kanıtlamak (%2,8; 9 öğrenci) olduğu belirlenmiştir. Bir

işte çalışmayan öğrencilerin programa kaydolmak için en çok öne sürdükleri ilk iki nedenin ise sırasıyla geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak (%28; 26 öğrenci) ve bir meslek sahibi olmak (%21,5; 20 öğrenci) olduğu tespit edilmiştir. Bir işte çalışmayan öğrencilerin programa kaydolmak için en az öne sürdükleri nedenin ise çalıştıkları işlerde terfi etmek veya yüksek ücret almak (%2,2; 2 öğrenci) olduğu ortaya çıkmıştır.

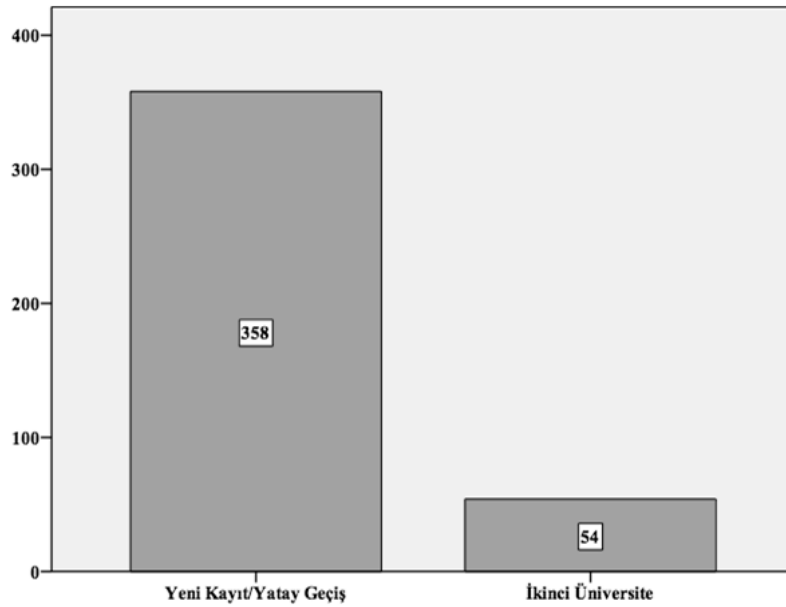
4.1.9. Programa kayıt yaptırma şekillerine göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa kayıt yaptırma şekillerine ilişkin veriler Çizelge 4.9’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.9. Katılımcıların programa kayıt olma şekilleri açısından görünümü

Programa Kayıt Olma Şekli	N	%
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	86,9
İkinci Üniversite	54	13,1
Toplam	412	100

Çizelge 4.9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %86,9’u (358 öğrenci) programa “yeni kayıt” veya “yatay geçiş” ile kaydolmuş iken, sadece %13,1 (54 öğrenci) programa “ikinci üniversite” uygulamasıyla kaydolmuştur. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.8’de gösterilmektedir.



Şekil 4.8. Programa kayıt olma şekilleri dağılımı

4.1.9.1. Çalışma durumuna göre programa kayıt yaptıurma şekli

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa kayıt yaptıurma şekilleri ve çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.10'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.10. Programa kayıt olma şekillerinin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Programa Kayıt Olma Şekli				Toplam	
	Yeni Kayıt/Yatay Geçiş		İkinci Üniversite		N	%
	N	%	N	%		
Evet	286	89,7	33	10,3	319	100
Hayır	72	77,4	21	22,6	93	100
Toplam	358	86,9	54	13,1	412	100

Çizelge 4.10'da görüldüğü gibi, bir işte çalışan öğrencilerin %89,7'sinin (286 öğrenci) programa yeni kayıt veya yatay geçişle kaydolduğu, bir işte çalışmayan öğrencilerin ise %77,4'ünün (72 öğrenci) programa ikinci üniversite uygulamasıyla kaydolduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışan öğrenciler arasında programa yeni kayıt veya yatay geçişle kaydolma oranının, çalışmayan öğrenciler arasında ise programa ikinci üniversite olanağı ile kaydolma oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.9.2. Programa kayıt yaptıurma nedenine göre programa kayıt yaptıurma şekli

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa kayıt yaptıurma şekilleri ve programa kayıt yaptıurma nedenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.11'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.11. Programa kayıt olma şekillerinin programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Programa Kayıt Şekli		İkinci Üniversite		Toplam	
	Yeni Kayıt/Yatay Geçiş		N	%	N	%
	N	%				
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	98	27,4	7	13	105	25,5
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	94	26,3	5	9,3	99	24
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	55	15,4	6	11,1	61	14,8
Diğer	33	9,2	8	14,8	41	10
Bir Meslek Sahibi Olmak	24	6,7	5	9,3	29	7
Yeni İş İmkânı Yaratmak	17	4,7	5	9,3	22	5,3
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	13	3,6	14	25,9	27	6,6
Kendimi Kanıtlamak	12	3,4	0	0	12	2,9
Genel Kültürümü Arttırmak	12	3,4	4	7,4	16	3,9
Toplam	358	100	54	100	412	100

Çizelge 4.11’de görüldüğü gibi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla programa kayıt yaptırdığını ifade eden katılımcılar tarafından belirtilen en yaygın kayıt nedenleri sırasıyla “Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak” (%27,4; 98 öğrenci) ve “Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak” (%26,3; 94 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Bu grupta en az belirtilen kayıt nedenlerinin ise sırasıyla “Kendimi Kanıtlamak” (%3,4; 12 öğrenci) ve “Genel Kültürümü Arttırmak” (%3,4; 12 öğrenci) olduğu görülmüştür. Programa ikinci üniversite olanağı ile kayıt yaptıran öğrencilerin en çok ilgi duydukları alanda bilgi sahibi olmak için programa kaydolduğu (%25,9; 14 öğrenci), kayıt nedeni olarak en az ifade ettikleri sebebin ise kendilerini kanıtlamak olduğu (%0; 0 öğrenci) belirlenmiştir. Aslında kayıt yaptıran nedenleri arasında, ikinci üniversite yolu ile kayıt yaptıranların sayısının (14 öğrenci), yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolunanların sayısından (13 öğrenci) fazla olduğu tek kayıt nedeni “İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak” seçeneği olmuştur. Ayrıca programa kendilerini kanıtlamak için kaydolun öğrencilerden hiç birinin programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolmadığı da ortaya çıkmıştır.

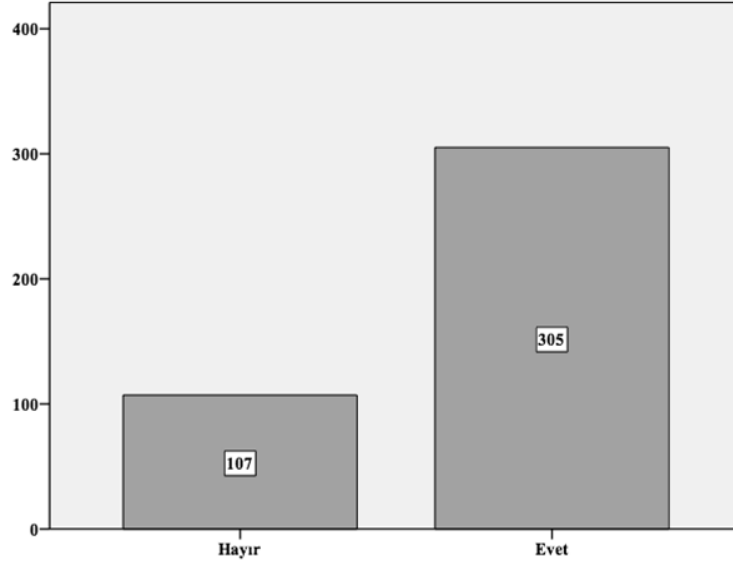
4.1.10. Lisans tamamlamayı isteme durumlarına göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına ilişkin veriler Çizelge 4.12’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.12. *Katılımcıların lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	N	%
Evet	305	74
Hayır	107	26
Toplam	412	100

Çizelge 4.12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %74,’ü (305 öğrenci) mezun olduktan sonra Dikey Geçiş Sınavı ile lisans öğrenimlerine devam etmek isterken, öğrencilerin %26’sı (107 öğrenci) ise bir üst öğrenim basamağına devam etmeyi planlamadıklarını ifade etmiştir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.9’da gösterilmektedir.



Şekil 4.9. Lisans tamamlamayı isteme durumu dağılımı

4.1.10.1. Çalışma durumuna göre lisans tamamlamayı isteme durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.13'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.13. Lisans tamamlamayı isteme durumunun çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Lisans Tamamlama İsteği				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
Hayır	72	77,4	21	22,6	93	100
Evet	233	73,0	86	27,0	319	100
Toplam	305	74,0	107	26,0	412	100

Çizelge 4.13'te görüldüğü gibi, bir işte çalışmayan öğrencilerin %77,4'ü (72 öğrenci) ve bir işte çalışan öğrencilerin ise %73'ü (233 öğrenci) ise ön lisanslarını bitirdikten sonra lisans öğrenimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bir işte çalışmayan öğrenci grubunda lisans öğrenimine devam etmeyi isteme oranının, bir işte çalışan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.10.2. Programa kayıt yaptıрма nedenine göre lisans tamamlamayı isteme durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programa kayıt yaptıрма nedenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.14'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.14. *Lisans tamamlamayı isteme durumunun programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü*

Programa Kayıt Nedeni	Lisans Tamamlama İsteği				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	82	26,9	17	15,9	99	24
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	63	20,7	42	39,3	105	25,5
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	44	14,4	17	15,9	61	14,8
Diğer	32	10,5	9	8,4	41	10
Bir Meslek Sahibi Olmak	24	7,9	5	4,7	29	7
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	20	6,6	7	6,5	27	6,6
Yeni İş İmkânı Yaratmak	19	6,2	3	2,8	22	5,3
Genel Kültürümü Arttırmak	11	3,6	5	4,7	16	3,9
Kendimi Kanıtlamak	10	3,3	2	1,9	12	2,9
Toplam	305	100	107	100	412	100

Çizelge 4.14'te görüldüğü gibi, mezuniyetlerinden sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istediklerini belirten öğrencilerin programa sırasıyla en çok geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için (%26,9; 82 öğrenci) ve çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için (%20,7; 63 öğrenci) kayıt yaptırdıkları görülmüştür. Bu gruptaki öğrencilerin sadece %3,3'ünün (10 öğrenci) programa kendilerini kanıtlamak için kaydoldukları ortaya çıkmıştır. Mezuniyetlerinden sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemediklerini belirten öğrencilerin ise en çok çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için (%39,3; 42 öğrenci) kayıt yaptırdığı ve sadece %1,9'unun (2 öğrenci) kendilerini kanıtlamak için programa kaydolduğu belirlenmiştir.

4.1.10.3. Programa kayıt yaptırma şekline göre lisans tamamlamayı isteme durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programa kayıt yaptırma şekillerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.15'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.15. *Lisans tamamlamayı isteme durumunun programa kayıt olma şekli açısından görünümü*

Programa Kayıt Olma Şekli	Lisans Tamamlama İsteği				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	269	75,1	89	24,9	358	100
İkinci Üniversite	36	66,7	18	33,3	54	100
Toplam	305	74	107	26	412	100

Çizelge 4.15'te görüldüğü gibi, programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran %75,1'i (269 öğrenci) ve ikinci üniversite yoluyla kayıt yaptıranların ise

%66,7'si (36 öğrenci) ön lisanslarını bitirdikten sonra lisans öğrenimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrenci grubunda lisans öğrenimine devam etmeyi isteme oranının, ikinci üniversite yoluyla kayıt yaptıranlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

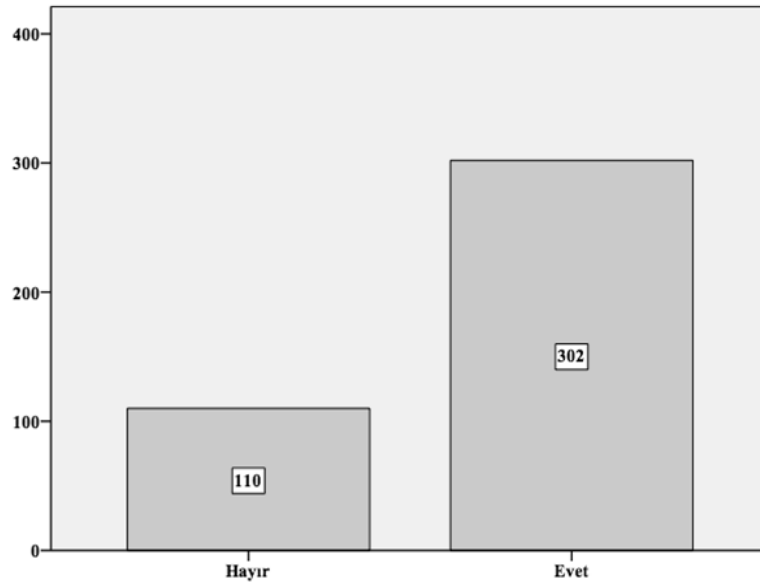
4.1.11. Programın öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına göre öğrencilerin dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın basılı kitaplarını kullanma durumlarına ilişkin veriler Çizelge 4.16'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.16. Katılımcıların basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü

Basılı Kitap Kullanımı	N	%
Evet	302	73,3
Hayır	110	26,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.16'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %73,3'ü (302 öğrenci) basılı kitapları kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin %26,7'si (110 öğrenci) basılı kitapları kullanmadıklarını ifade etmiştir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.10'da gösterilmektedir.



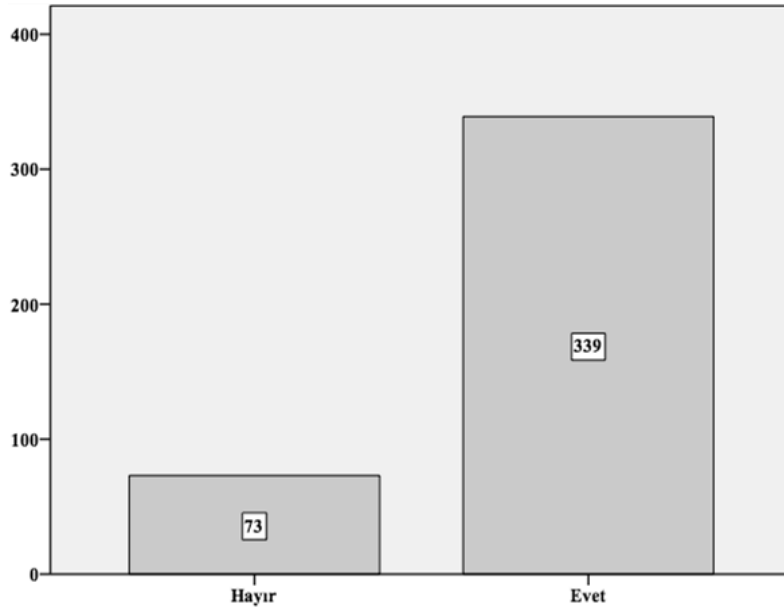
Şekil 4.10. Basılı kitap kullanma durumu dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın Anadolu eKampüs sistemini kullanım durumlarına ilişkin veriler Çizelge 4.17'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.17. Katılımcıların Anadolu eKampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü

Anadolu eKampüs Kullanımı	N	%
Evet	339	82,3
Hayır	73	17,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.17'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %82,3'ü (339 öğrenci) Anadolu eKampüs sistemini kullandıklarını belirtirken, %17,7 (73 öğrenci) Anadolu eKampüs sistemini kullanmadıklarını ifade etmiştir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.11'de gösterilmektedir.



Şekil 4.11. Anadolu eKampüs'ü kullanma durumu dağılımı

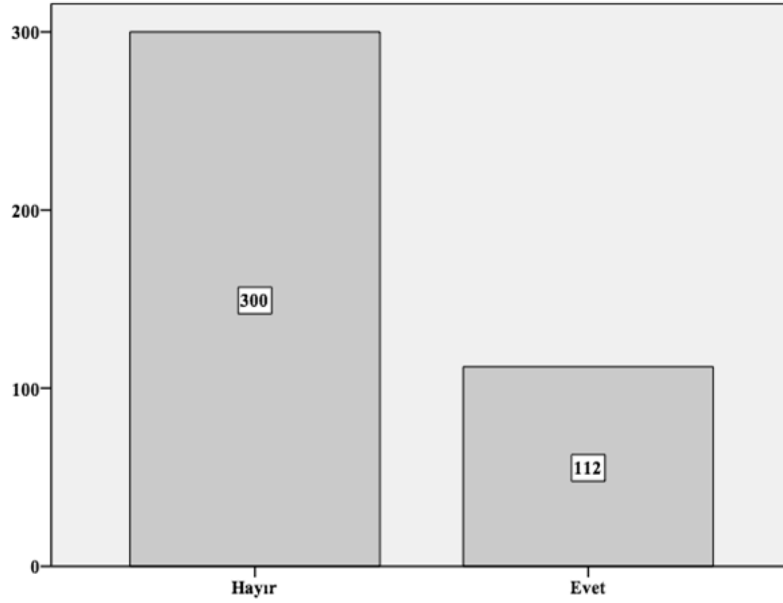
Araştırmaya katılan öğrencilerin programın yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanım durumlarına ilişkin veriler Çizelge 4.18'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.18. Katılımcıların yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma durumu açısından görünümü

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	N	%
Hayır	300	72,8
Evet	112	27,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.18'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %72,8'i (300 öğrenci) yüz yüze eğitim hizmetlerinden faydalanmadıklarını ifade ederken, %27,2'si (112 öğrenci) yüz yüze eğitim hizmetlerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Verilere ilişkin grafik Şekil

4.12’de gösterilmektedir.



Şekil 4.12. Yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu dağılımı

4.1.11.1. Çalışma durumuna göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu

Katılımcıların programın basılı kitaplarını kullanma ve çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.19’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.19. Basılı kitap kullanımının çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Basılı Kitap Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Hayır	71	76,3	71	76,3	93	100
Evet	231	72,4	231	72,4	319	100
Toplam	302	73,3	302	73,3	412	100

Çizelge 4.19’da görüldüğü gibi, bir işte çalışmayan öğrencilerin %76,3’ü (71 öğrenci) basılı kitapları kullandıklarını belirtirken, bir işte çalışan öğrencilerin ise %72,4’ü (231 öğrenci) basılı kitapları kullandıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak çalışmayan öğrencilerin basılı kitap kullanımı oranının, çalışan katılımcı grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların programın Anadolu eKampüs sistemini kullanma ve çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.20’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.20. *Anadolium eKampüs kullanımının çalışma durumu açısından görünümü*

Çalışma Durumu	Anadolium eKampüs Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Hayır	81	87,1	12	12,9	93	100
Evet	258	80,9	61	19,1	319	100
Toplam	339	82,3	73	17,7	412	100

Çizelge 4.20’de görüldüğü gibi, bir işte çalışmayan öğrencilerin %87,1’i (81 öğrenci) Anadolu eKampüs sistemini kullandıklarını belirtirken, bir işte çalışan öğrencilerin ise %80,9’u (258 öğrenci) Anadolu eKampüs sistemini kullandıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak çalışmayan öğrencilerin Anadolu eKampüs sistemini kullanım oranının, çalışan katılımcı grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma ve çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.21’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.21. *Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının çalışma durumu açısından görünümü*

Çalışma Durumu	Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Evet	90	28,2	229	71,8	319	100
Hayır	22	23,7	71	76,3	93	100
Toplam	112	27,2	300	72,8	412	100

Çizelge 4.21’de görüldüğü gibi, bir işte çalışan öğrencilerin %28,2’si (90 öğrenci) yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını belirtirken, bir işte çalışmayan öğrencilerin ise %23,7’si (22 öğrenci) yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak çalışan öğrencilerin yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanım oranının, çalışmayan katılımcı grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.11.2. Programa kayıt yaptıрма nedenine göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın basılı kitaplarını kullanma ve programa kayıt yaptıрма nedenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.22’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.22. Basılı kitap kullanımının programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Basılı Kitap Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%	N	%
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	24	88,9	3	11,1	27	100
Yeni İş İmkânı Yaratmak	17	77,3	5	22,7	22	100
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	76	76,8	23	23,2	99	100
Genel Kültürümü Arttırmak	12	75	4	25	16	100
Kendimi Kanıtlamak	9	75	3	25	12	100
Bir Meslek Sahibi Olmak	21	72,4	8	27,6	29	100
Diğer	29	70,7	12	29,3	41	100
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	73	69,5	32	30,5	105	100
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	41	67,2	20	32,8	61	100
Toplam	302	73,3	110	26,7	412	100

Çizelge 4.22’de görüldüğü gibi, programa ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin %88,9’u (24 öğrenci), yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıranların %77,3’ü (17 öğrenci), geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıranların %76,8’i (77 öğrenci), genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıranların %75’i (12 öğrenci), kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıranların %75’i (9 öğrenci), bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıranların %72,4’ü (21 öğrenci), kayıt yaptırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin %70,7’si (29 öğrenci), çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıranların %69,5’i (73 öğrenci) ve bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıranların %67,2’si (41 öğrenci) basılı kitapları kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından belirtilen tüm programa kaydolma nedenleri arasında, en yüksek basılı kitapları kullanma oranının, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kaydolmalar grubunda olduğu, en düşük basılı kitapları kullanma oranının ise programa bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıranlar grubunda olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın Anadolu eKampüs sistemini kullanma ve programa kayıt yaptırma nedenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.23’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.23. Anadolu eKampüs kullanımının programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Anadolu eKampüs Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%	N	%
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	24	88,9	3	11,1	27	100
Kendimi Kanıtlamak	10	83,3	2	16,7	12	100
Diğer	34	82,9	7	17,1	41	100

[Çizelge 4.23. (Devam) *Anadolom eKampüs* kullanımının programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü]

Programa Kayıt Nedeni	Anadolom eKampüs Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%	N	%
Bir Meslek Sahibi Olmak	24	82,8	5	17,2	29	100
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	80	80,8	19	19,2	99	100
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	49	80,3	12	19,7	61	100
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	82	78,1	23	21,9	105	100
Genel Kültürümü Arttırmak	12	75	4	25	16	100
Yeni İş İmkânı Yaratmak	15	68,2	7	31,8	22	100
Toplam	339	82,3	73	17,7	412	100

Çizelge 4.23'te görüldüğü gibi, programa ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin %88,9'u (24 öğrenci), kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıranların %83,3'ü (10 öğrenci), kayıt yaptıran nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin %82,9'u (34 öğrenci), bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıranların %82,8'i (24 öğrenci), geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıranların %80,8'i (80 öğrenci), bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıranların %80,3'ü (49 öğrenci), çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıranların %78,1'i (82 öğrenci), genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıranların %75'i (12 öğrenci) ve yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıranların %68,2'si (15 öğrenci), *Anadolom eKampüs* öğrenme ortamını kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından belirtilen tüm programa kayıt nedenleri arasında, en yüksek *Anadolom eKampüs* öğrenme ortamını kullanma oranının, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıranlar grubunda olduğu, en düşük *Anadolom eKampüs* öğrenme ortamını kullanma oranının ise programa yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıranlar grubunda olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların programın yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma ve programa kaydolma nedenlerinin karşılaştırılmasına dair veriler Çizelge 4.24'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.24. *Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının programa kayıt olma nedeni açısından görünümü*

Programa Kayıt Nedeni	Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%	N	%
Genel Kültürümü Arttırmak	7	43,8	9	56,3	16	100
Yeni İş İmkânı Yaratmak	8	36,4	14	63,6	22	100
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	22	36,1	39	63,9	61	100
Bir Meslek Sahibi Olmak	9	31	20	69	29	100
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	8	29,6	19	70,4	27	100

[Çizelge 4.24. (Devam) *Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının* programa kayıt olma nedeni açısından görünümü]

Programa Kayıt Nedeni	Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı					
	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	29	29,3	70	70,7	99	100
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	25	23,8	80	76,2	105	100
Diğer	4	9,8	37	90,2	41	100
Kendimi Kanıtlamak	0	0	12	100	12	100
Toplam	112	27,2	300	72,8	412	100

Çizelge 4.24'te görüldüğü gibi, programa genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıranların %43,8'i (7 öğrenci), yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıranların %36,4'ü (8 öğrenci), bir üniversite diplomasına sahip olmak için yaptıranların %36,1'i (22 öğrenci), bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıranların %31'i (9 öğrenci), ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için yaptıranların %29,6'sı (8 öğrenci), geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıranların %29,3'ü (29 öğrenci), çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için yaptıranların öğrencinin %23,8'i (25 öğrenci) ve kayıt yaptırmaya nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin %9,8'i (4 öğrenci) yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptırdığını ifade eden öğrencilerden hiç birinin (%0, 0 öğrenci) bu etkinliklerden yararlanmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından belirtilen tüm programa kayıt nedenleri arasında, en yüksek yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma oranının, genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıranlar grubunda olduğu, en düşük basılı kitapları kullanma oranının ise programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıranlar grubunda olduğu belirlenmiştir. Aslında katılımcılar arasında, programa kayıt yaptırmaya nedeni olarak kendilerini kanıtlama isteklerini öne süren gruptan hiç bir öğrencinin sistemin kendilerine sunduğu yüz yüze öğretim hizmetlerinden faydalanmadıkları ortaya çıkmıştır.

4.1.11.3. Programa kayıt yaptırmaya şekline göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın basılı kitaplarını kullanma durumları ve kayıt yaptırmaya şekillerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.25'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.25. Basılı kitap kullanımının programa kayıt olma şekli açısından görünümü

Kayıt Şekli	Basılı Kitap Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
İkinci Üniversite	43	79,6	11	20,4	54	100
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	259	72,3	99	27,7	358	100
Toplam	302	73,3	110	26,7	412	100

Çizelge 4.25'te görüldüğü gibi, programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolun öğrencilerin %79,6'sının (43 öğrenci) ve programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin ise %72,3'ünün (259 öğrenci) basılı kitapları kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolun öğrencilerin basılı kitapları kullanma oranının, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolunlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın Anadolu eKampüs sistemini kullanma durumları ve kayıt yaptıma şekillerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.26'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.26. Anadolu eKampüs kullanımının programa kayıt olma şekli açısından görünümü

Kayıt Şekli	Anadolu eKampüs Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
İkinci Üniversite	45	83,3	9	16,7	54	100
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	294	82,1	64	17,9	358	100
Toplam	339	82,3	73	17,7	412	100

Çizelge 4.26'da görüldüğü gibi, programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolun öğrencilerin %83,3'ünün (45 öğrenci) ve programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin ise %82,1'inin (294 öğrenci) Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, gruplar arasında çok az bir fark olmakla birlikte, programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolun öğrencilerin Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma oranının, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolunlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma durumları ve kayıt yaptıma şekillerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.27'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.27. *Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının programa kayıt olma şekli açısından görünümü*

Kayıt Şekli	Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
İkinci Üniversite	18	33,3	36	66,7	54	100
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	94	26,3	264	73,7	358	100
Toplam	112	27,2	300	72,8	412	100

Çizelge 4.27’de görüldüğü gibi, programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolan öğrencilerin %33,3’ünün (18 öğrenci) ve programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin ise %26,3’ünün (294 öğrenci) yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak kullanım oranları her iki grupta da düşük olmakla birlikte, programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolan öğrencilerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma oranının, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir

4.1.11.4. Lisans tamamlamayı isteme durumuna göre programın öğrenme ortamlarını kullanma durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın basılı kitaplarını kullanma ve lisans tamamlamayı isteme durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.28’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.28. *Basılı kitap kullanımının lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	Basılı Kitap Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Evet	227	74,4	78	25,6	305	100
Hayır	75	70,1	32	29,9	107	100
Toplam	302	73,3	110	26,7	412	100

Çizelge 4.28’de görüldüğü gibi, programdan mezun olmalarının ardından lisans öğrenimlerini tamamlamak istediklerini belirten öğrencilerin %74,4’ünün (227 öğrenci) ve lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen öğrencilerin ise %70,1’nin (75 öğrenci) basılı kitapları kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, ön lisansın ardından lisans öğrenimine devam etmek isteyen katılımcı grubunda basılı kitapları kullanma oranının, lisans tamamlamayı istemeyen gruptan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın Anadolu eKampüs sistemini

kullanma ve lisans tamamlamayı isteme durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.29’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.29. *Anadolium eKampüs kullanımının lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	Anadolium eKampüs Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Evet	262	85,9	43	14,1	305	100
Hayır	77	72	30	28	107	100
Toplam	339	82,3	73	17,7	412	100

Çizelge 4.29’da görüldüğü gibi, programdan mezun olmalarının ardından lisans öğrenimlerini tamamlamak istediklerini belirten öğrencilerin %85,9’unun (262 öğrenci) ve lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen öğrencilerin ise %72’sinin (77 öğrenci) Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, ön lisansın ardından lisans öğrenimine devam etmek isteyen katılımcı grubunda Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma oranının, lisans tamamlamayı istemeyen gruptaki orandan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma ve lisans tamamlamayı isteme durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.30’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.30. *Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Evet	91	29,8	214	70,2	305	100
Hayır	21	19,6	86	80,4	107	100
Toplam	112	27,2	300	72,8	412	100

Çizelge 4.30’da görüldüğü gibi, lisans öğrenimlerini tamamlamak isteyen öğrencilerin %29,8’inin (91 öğrenci) ve istemeyen öğrencilerin ise %19,6’nın (21 öğrenci) yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, ön lisansın ardından lisans öğrenimine devam etmek isteyen katılımcı grubunda yüz yüze öğretim hizmetlerinden faydalanma oranının, lisans tamamlamayı istemeyen gruptaki orandan daha yüksek olduğu görülmüştür.

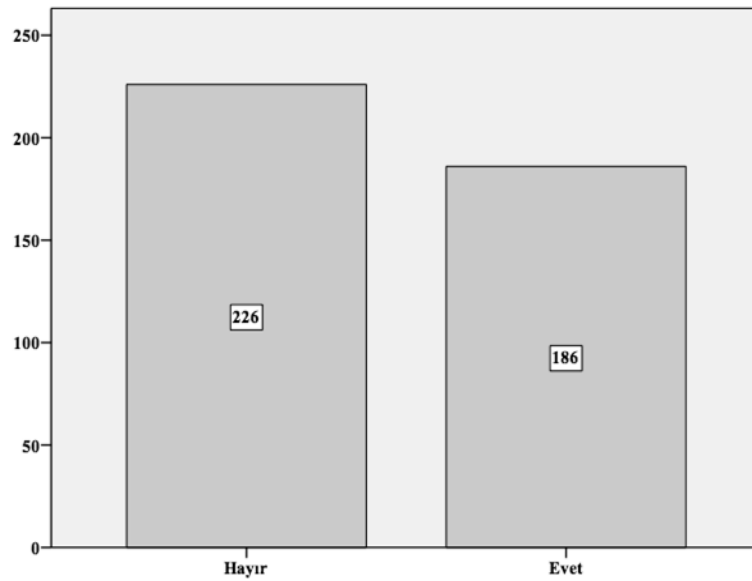
4.1.12. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumlarına göre öğrencilerin dağılımı

Katılımcılara ulaştırılan değerlendirme anketinin ön kısmında yer alan kişisel bilgiler bölümünde öğrencilere, 12. madde olarak, AÖF sınavlarına hazırlanma sürecinin “1-Önce ilgili dersin kitabı çalışılır ve ünite sonu soruları çözülür, 2-Daha sonra e-öğrenme portalından ilgili dersin konu anlatım videoları izlenir ve e-alıştırma soruları çözülür ve 3-Sonra e-Sınav uygulaması ile bilgi düzeyi kontrol edilir” şeklinde önerilen 3 adımdan oluştuğu ön bilgisi hatırlatılarak kendilerinin de bu süreci izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin AÖF sınavlarına hazırlanma sürecine uyma durumuna ilişkin veriler Çizelge 4.31’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.31. Katılımcıların AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü

AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma	N	%
Hayır	226	54,9
Evet	186	45,1
Toplam	412	100

Çizelge 4.31’de görüldüğü gibi, katılımcıların %54,9’u (226 öğrenci) yukarıda bahsedilen AÖF sınavlarına hazırlanma sürecine uymadıklarını belirtirken, öğrencilerin %45,1’i (186 öğrenci) bu süreçte önerilen adımları izlediklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak katılımcıların yarısından fazlasının AÖF sınavları için önerilen adımları izlemedikleri ortaya çıkmıştır. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.13’te gösterilmektedir.



Şekil 4.13. AÖF sınavlarına hazırlık sürecine uyma durumları dağılımı

4.1.12.1. Çalışma durumuna göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu

Katılımcıların AÖF sınavlarına hazırlanma sürecine uyma durumları ile çalışma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.32’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.32. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Hayır	56	60,2	37	39,8	93	100
Evet	130	40,8	189	59,2	319	100
Toplam	186	45,1	226	54,9	412	100

Çizelge 4.32’de görüldüğü gibi, bir işte çalışmayan öğrencilerin %60,2’si (56 öğrenci) ve bir işte çalışan öğrencilerin ise %40,8’i (130 öğrenci) AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izlediklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak çalışmayan öğrencilerin grubunda söz konusu süreçteki adımlara uyma oranının, çalışan katılımcı grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.12.2. Programa kayıt yaptıрма nedenine göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu

Katılımcıların AÖF sınavlarına hazırlanma sürecine uyma durumları ile programa kayıt yaptıрма nedenlerinin karşılaştırılmasına dair veriler Çizelge 4.33’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.33. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun programa kayıt olma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Bir Meslek Sahibi Olmak	20	69	9	31	29	100
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	15	55,6	12	44,4	27	100
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	47	47,5	52	52,5	99	100
Diğer	19	46,3	22	53,7	41	100
Yeni İş İmkânı Yaratmak	10	45,5	12	54,5	22	100
Genel Kültürümü Arttırmak	7	43,8	9	56,3	16	100
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	26	42,6	35	57,4	61	100
Kendimi Kanıtlamak	5	41,7	7	58,3	12	100
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	37	35,2	68	64,8	105	100
Toplam	186	45,1	226	54,9	412	100

Çizelge 4.33’te görüldüğü gibi, programa bir meslek sahibi olmak için kayıt

yaptıran öğrencilerin %69'u (20 öğrenci), ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıranların %55,6'sı (15 öğrenci), geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıranların %47,5'i (47 öğrenci), programa kayıt yaptırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin %46,3'ü (19 öğrenci), yeni iş imkanı yaratmak için kayıt yaptıranların %45,5'i (10 öğrenci), genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıranların %43,8'i (7 öğrenci), bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıranların %42,6'sı (35 öğrenci), kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıranların %41,7'si (5 öğrenci) ve çalıştıkları işte terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıranların %64,8'i (68 öğrenci), AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izlediklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak programa kayıt yaptırma nedenleri bakımından, AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları en çok izleyen grupların sırasıyla programa bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrenci grubu ve ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrenci grubu olduğu belirlenmiştir. Aslında bu bağlamda AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izleme oranının izlememe oranından sadece bu iki katılımcı grubunda daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, programa kayıt yaptırma nedenleri bağlamında, AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları en az izleyen grubun ise çalıştıkları işte terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıran öğrenci grubu olduğu görülmüştür.

4.1.12.3. Programa kayıt yaptırma şekline göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu

Katılımcıların AÖF sınavlarına hazırlanma sürecine uyma durumları ile kayıt yaptırma şekillerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.34'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.34. *AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun programa kayıt olma şekli açısından görünümü*

Kayıt Şekli	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	164	45,8	194	54,2	358	100
İkinci Üniversite	22	40,7	32	59,3	54	100
Toplam	186	45,1	226	54,9	412	100

Çizelge 4.34'te görüldüğü gibi, katılımcılar arasında, programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin %45,8'inin (164 öğrenci) ve ikinci üniversite

seçeneği ile kaydolun öğrencilerin ise %40,7'sinin (22 öğrenci) AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izledikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolun öğrencilerin bu konuyu adımları takip etme oranının, ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıranlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir

4.1.12.4. Lisans tamamlamayı isteme durumuna göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu

Katılımcıların AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumları ile lisans tamamlamayı isteme durumlarının karşılaştırılmasına dair veriler Çizelge 4.35'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.35. AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumunun lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü

Lisans Tamamlama İsteği	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet N	%	Hayır N	%	N	%
Evet	144	77,4	42	22,6	186	100
Hayır	161	71,2	65	28,8	226	100
Toplam	305	74,0	107	26,0	412	100

Çizelge 4.35'te görüldüğü gibi, lisans öğrenimlerini tamamlamak isteyen öğrencilerin %77,4'ü (144 öğrenci) ve istemeyen öğrencilerin ise %71,2'si (161 öğrenci) AÖF sınav hazırlık sürecinde önerilen adımları izlediklerini ifade etmiştir. AÖF sınavlarına yönelik önerilere uyma oranının, lisans öğrenimine devam etmek isteyen katılımcı grubunda, bunu istemeyen gruptan daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.12.5. Programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu

Katılımcıların programın basılı kitaplarını kullanma ve AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumlarının karşılaştırılmasına dair veriler Çizelge 4.36'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.36. Basılı kitap kullanımının AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü

Basılı Kitap Kullanımı	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet N	%	Hayır N	%	N	%
Evet	154	51	148	49	302	100
Hayır	32	29,1	78	70,9	110	100
Toplam	186	45,1	226	54,9	412	100

Çizelge 4.36'da görüldüğü gibi, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden

öğrencilerin %51,1'i (154 öğrenci) ve bu kitapları kullanmayan öğrencilerin ise %29,1'i AÖF sınavlarına hazırlık sürecinde önerilen adımları izlediklerini ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle, basılı kitapları kullanan katılımcı grubunda AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımlara uyma oranının, basılı kitapları kullanmadığını ifade eden grupta ise söz konusu adımları takip etmeme oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın Anadolu eKampüs sistemini kullanma ve AÖF sınavlarına hazırlanma sürecine uyma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.37'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.37. Anadolu eKampüs kullanımının AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü

Anadolu eKampüs Kullanımı	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%	N	%
Evet	164	48,4	175	51,6	339	100
Hayır	22	30,1	51	69,9	73	100
Toplam	186	45,1	226	54,9	412	100

Çizelge 4.37'de görüldüğü gibi, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin %48,4'ü (164 öğrenci) ve bu öğrenme ortamını kullanmayan öğrencilerin ise %30,1'i AÖF sınavlarına hazırlık sürecinde önerilen adımları izlediklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan katılımcı grubunda AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımlara uyma oranının, bu öğrenme ortamını kullanmadığını belirten gruptaki orandan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanma ve AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 4.38'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.38. Yüz yüze öğretim hizmetleri kullanımının AÖF sınav hazırlık sürecine uyma durumu açısından görünümü

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	AÖF Sınav Hazırlık Sürecine Uyma				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%	N	%
Evet	61	54,5	51	45,5	112	100
Hayır	125	41,7	175	58,3	300	100
Toplam	186	45,1	226	54,9	412	100

Çizelge 4.38'de görüldüğü gibi, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade

eden öğrencilerin %54,5'i (61 öğrenci) ve bu hizmetlerden yararlanmayan öğrencilerin ise %41,7'si AÖF sınavlarına hazırlık sürecinde önerilen adımları izlediklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan katılımcı grubunda AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımlara uyma oranının, bu hizmetlerden yararlanmadığını belirten gruptaki orandan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. Programın Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin “Programın amaçları, 1. Anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir, 2. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir ve 3. Günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 4.39-4.48 arasında verilmiştir.

4.2.1. “Programın amaçları anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir” önermesine ilişkin veriler

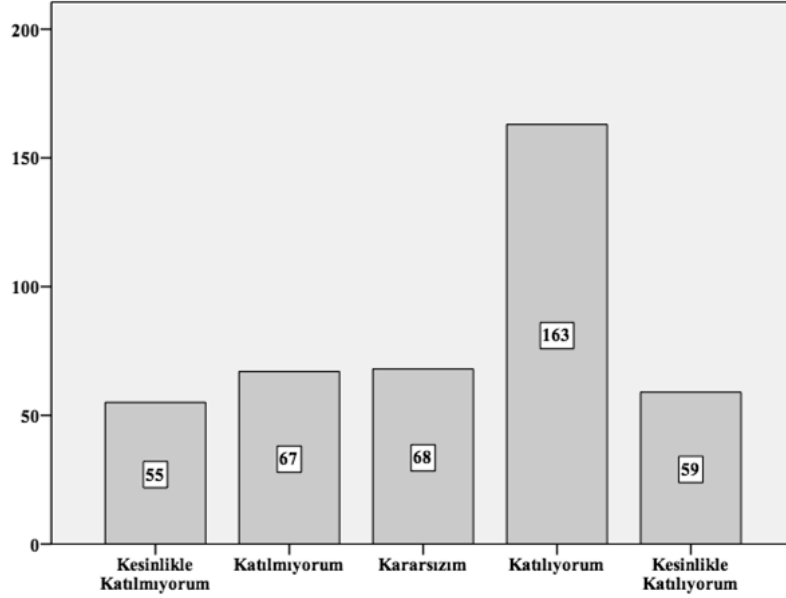
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programın amaçları anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.39’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.39. Anketin 1. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Amaçlar Anlaşılabilir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	59	14,3
Katılıyorum	163	39,6
Kararsızım	68	16,5
Katılmıyorum	67	16,3
Kesinlikle Katılmıyorum	55	13,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.39’da görüldüğü gibi, “Programın amaçları anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir” önermesine, öğrencilerin %39,6’sı (163 öğrenci) katıldıklarını, %16,5’i (68 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %16,3’ü (67 öğrenci) katılmadıklarını, %14,3’ü (59 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını ve %13,3’ü (55 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını

belirtmişlerdir. Buna göre, programın amaçlarının öğrencilerin çoğunluğu tarafından anlaşılır bulunduğu görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.14’te gösterilmektedir.



Şekil 4.14. Anketin 1. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.2.2. “Programın amaçları öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir” önermesine ilişkin veriler

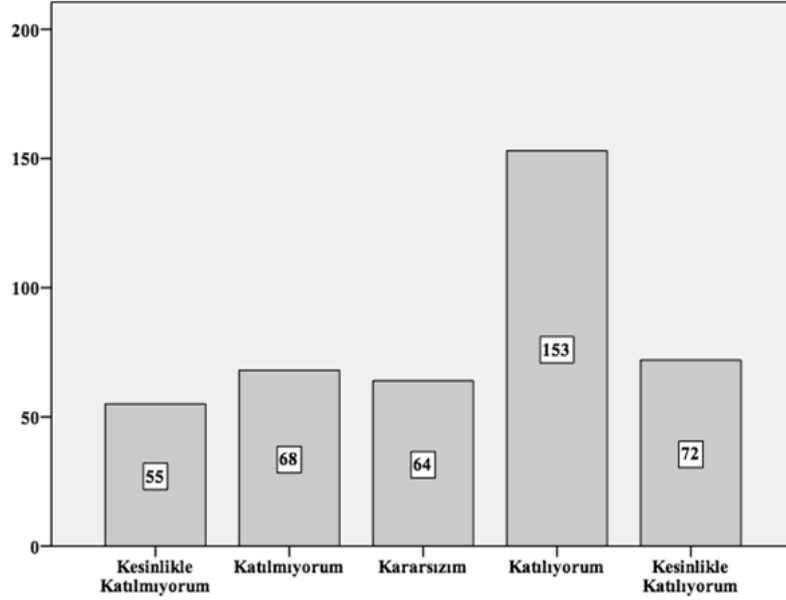
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programın amaçları öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.40’ta gösterilmektedir.

Çizelge 4.40. Anketin 2. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Amaçlar Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılar	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	72	17,5
Katılıyorum	153	37,1
Kararsızım	64	15,5
Katılmıyorum	68	16,5
Kesinlikle Katılmıyorum	55	13,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.40’ta görüldüğü gibi, “Programın amaçları öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir” önermesine, öğrencilerin %37,1’i (153 öğrenci) katıldıklarını, %17,5’i (72 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %16,5’i (68 öğrenci) katılmadıklarını, %15,5’i (64 öğrenci) kararsız kaldıklarını ve %13,3’ü (55 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının programın

amaçlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.15'te gösterilmektedir.



Şekil 4.15. Anketin 2. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.2.3. “Programın amaçları günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir” önermesine ilişkin veriler

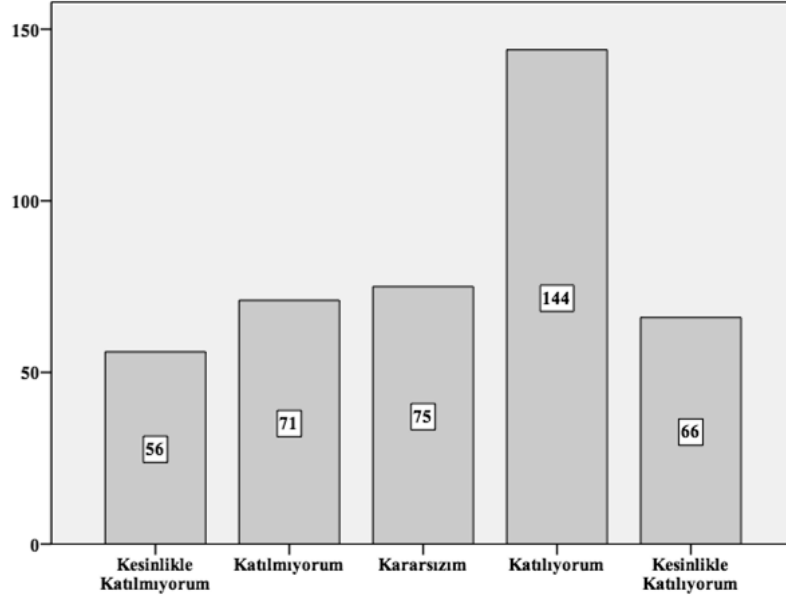
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programın amaçları günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.41’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.41. Anketin 3. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Amaçlar Günlük Hayatta Kullanılabilir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	66	16
Katılıyorum	144	35
Kararsızım	75	18,2
Katılmıyorum	71	17,2
Kesinlikle Katılmıyorum	56	13,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.41’de görüldüğü gibi, “Programın amaçları günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir” önermesine, öğrencilerin %35’i (144 öğrenci) katıldıklarını, %18,2’si (75 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %17,2’si (71 öğrenci) katılmadıklarını, %16’sı (66 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını ve %13,6’sı (56 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının programın amaçlarının

günlük hayatta kullanılabilir düzeyde olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.16’da gösterilmektedir.



Şekil 4.16. Anketin 3. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.2.4. Amaçlara ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.42’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.42. Amaçlara ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Amaçlar		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,33	1,22
Evet	319	3,23	1,20

Çizelge 4.42’de görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,33 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalıştığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi de 3,23 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın amaçlarına ilişkin önermelere ortalama katılma düzeylerinin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda bir işte çalışan katılımcıların grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.5. Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıırma nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.43'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.43. *Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenleri açısından görünümü*

Programa Kayıt Nedeni	Amaçlar		
	N	Ort	SS
Diğer	41	3,53	1,22
Geçmişte Kaçırıldığım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,51	1,07
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	3,29	1,17
Kendimi Kanıtlamak	12	3,27	1,09
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,22	1,21
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	3,13	1,30
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	3,07	1,49
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	3,06	1,21
Genel Kültürümü Arttırmak	16	2,68	1,25

Çizelge 4.43'te görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, programa kayıt yaptıırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,53, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,51, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,29, kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,27, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,22, bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,13, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,07, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,06 ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 2,68 olarak belirlenmiştir. Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, amaçlara ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeylerine sahip katılımcı gruplarının sırasıyla kayıt yaptıırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren grup ve geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptııran grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, amaçlara ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.6. Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıırma şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.44'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.44. *Amaçlara ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekli açısından görünümü*

Programa Kayıt Şekli	Amaçlar		
	N	%	SS
İkinci Üniversite	54	3,30	1,21
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,24	1,21

Çizelge 4.44'te görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,30 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,24 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptııran katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.7. Amaçlara ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin, HİTÖLP'ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.45'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.45. *Amaçlara ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	Amaçlar		
	N	Ort	SS
Evet	305	3,36	1,20
Hayır	107	2,94	1,17

Çizelge 4.45'te görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin katılma düzeyi 3,36 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,94 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma

düzeşinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görölmüştür.

4.2.8. Amaçlara ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.46'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.46. *Amaçlara ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü*

Basılı Kitap Kullanımı	Amaçlar		
	N	Ort	SS
Evet	302	3,39	1,14
Hayır	110	2,90	1,33

Çizelge 4.46'da görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,39 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,90 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görölmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.47'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.47. *Amaçlara ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü*

Anadolu eKampüs Kullanımı	Amaçlar		
	N	Ort	SS
Evet	339	3,43	1,13
Hayır	73	2,47	1,26

Çizelge 4.47'de görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,43 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,47 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolu

eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın amaçlarına dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.48’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.48. *Amaçlara ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü*

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	Amaçlar		
	N	Ort	SS
Evet	112	3,42	1,25
Hayır	300	3,19	1,19

Çizelge 4.48’de görüldüğü gibi, programın amaçlarına ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,42 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,19 ise olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanan katılımcıların grubundaki programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, bu hizmetleri kullanmayan öğrencilerin grubunun düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Programın İçeriklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin, “Programdaki derslerin içerikleri, 4. Amaçlara ulaştıracak niteliktedir, 5. Genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir, 6. Yeterince kapsamlıdır, 7. Anlatım açısından sade ve anlaşılırdır, 8. Birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluşmaktadır ve 9. Mesleki açıdan yetiştiricidir” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 4.49-4.61 arasında verilmiştir.

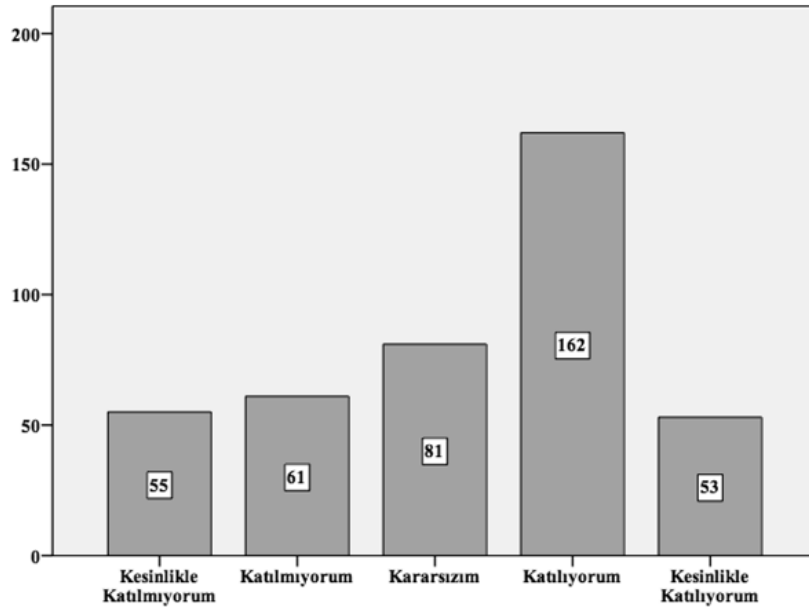
4.3.1. “Programda yer alan derslerin içerikleri amaçlara ulaştıracak niteliktedir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programda yer alan derslerin içerikleri amaçlara ulaştıracak niteliktedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.49’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.49. Anketin 4. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

İçerikler Amaçlara Ulaştırır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	53	12,9
Katılıyorum	162	39,3
Kararsızım	81	19,7
Katılmıyorum	61	14,8
Kesinlikle Katılmıyorum	55	13,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.49’da görüldüğü gibi, “Programda yer alan derslerin içerikleri amaçlara ulaştıracak niteliktedir” önermesine, öğrencilerin%39,3’ü (162 öğrenci) katıldıklarını, %19,7’si (81 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %14,8’i (61 öğrenci) katılmadıklarını, %13,3’ü (55 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %12,9’u (53 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının programda yer alan derslerin içeriklerinin amaçlara ulaştıracak nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.17’de gösterilmektedir.



Şekil 4.17. Anketin 4. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

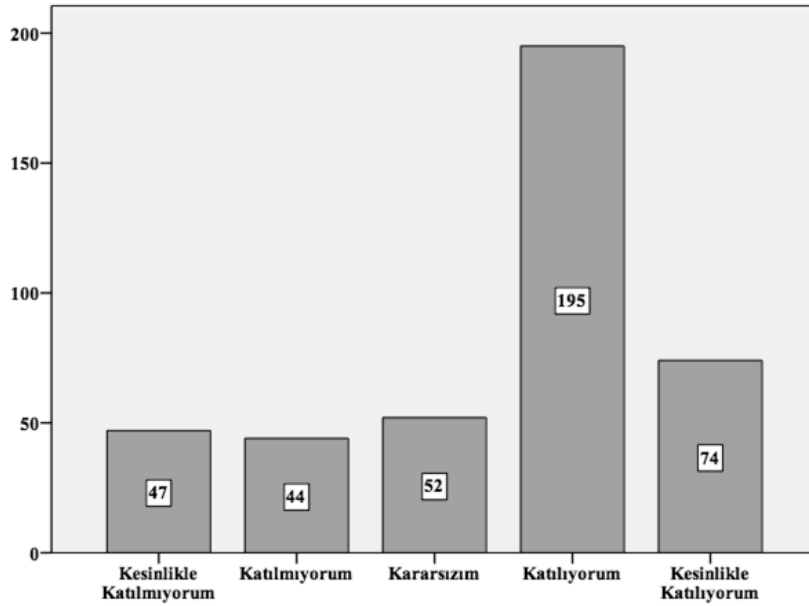
4.3.2. “Programda yer alan derslerin içerikleri genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programda yer alan derslerin içerikleri genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.50’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.50. Anketin 5. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

İçerikler Genel Kültürü Geliştirir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	74	18
Katılıyorum	195	47,3
Kararsızım	52	12,6
Katılmıyorum	44	10,7
Kesinlikle Katılmıyorum	47	11,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.50’de görüldüğü gibi, “Programda yer alan derslerin içerikleri genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir” önermesine, öğrencilerin %47,3’ü (195 öğrenci) katıldıklarını, %18’i (74 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %12,6’sı (52 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %11,4’ü (47 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %10,7’si (44 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun programda yer alan derslerin içeriklerinin genel kültürü geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.18’de gösterilmektedir.



Şekil 4.18. Anketin 5. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

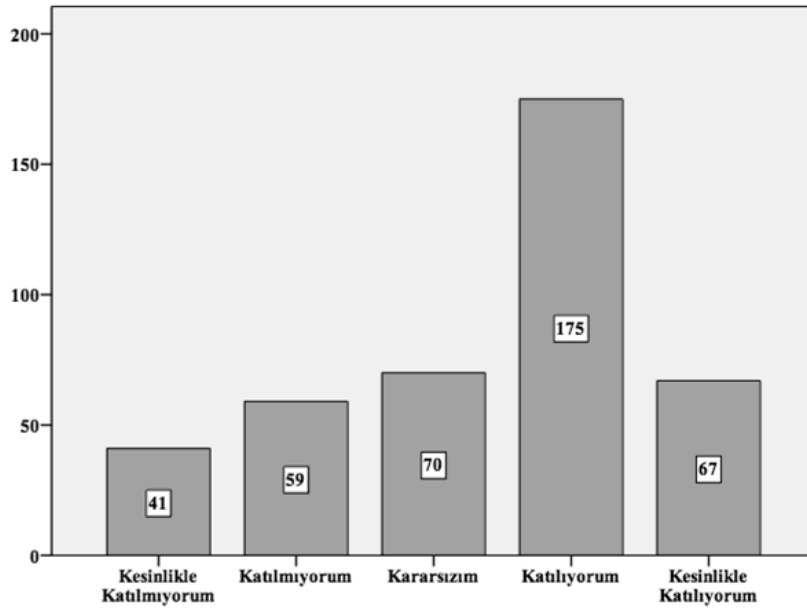
4.3.3. “Programda yer alan derslerin içerikleri yeterince kapsamlıdır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programda yer alan derslerin içerikleri yeterince kapsamlıdır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.51’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.51. Anketin 6. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

İçerikler Kapsamlıdır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	67	16,3
Katılıyorum	175	42,5
Kararsızım	70	17
Katılmıyorum	59	14,3
Kesinlikle Katılmıyorum	41	10
Toplam	412	100

Çizelge 4.51’de görüldüğü gibi, “Programda yer alan derslerin içerikleri yeterince kapsamlıdır” önermesine, öğrencilerin %42,5’i (175 öğrenci) katıldıklarını, %17’si (70 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %16,3’ü (67 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %14,3’ü (59 öğrenci) katılmadıklarını ve %10’u (41 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının programda yer alan derslerin içeriklerinin yeterince kapsamlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.19’da gösterilmektedir.



Şekil 4.19. Anketin 6. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

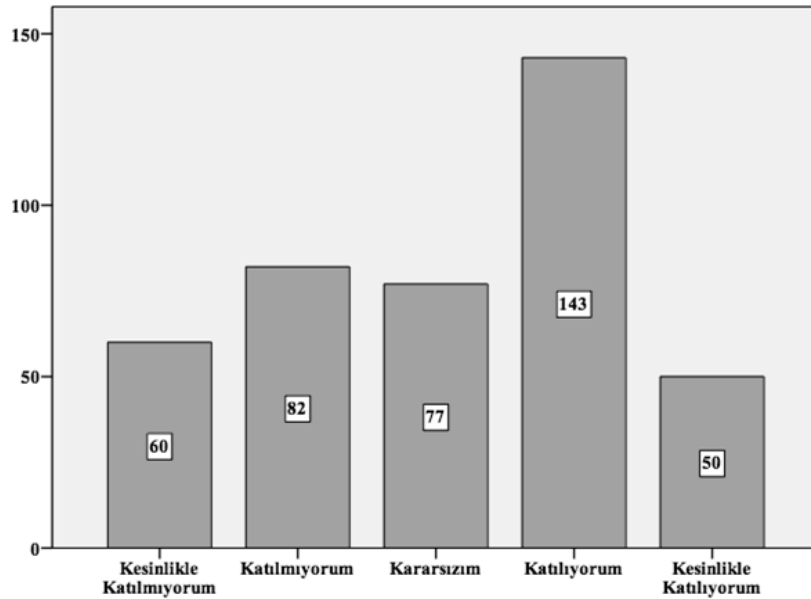
4.3.4. “Programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımı sade ve anlaşılırdır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımı sade ve anlaşılırdır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.52’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.52. Anketin 7. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

İçeriklerin Anlatımı Sade ve Anlaşılır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	50	12,1
Katılıyorum	143	34,7
Kararsızım	77	18,7
Katılmıyorum	82	19,9
Kesinlikle Katılmıyorum	60	14,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.52’de görüldüğü gibi, “Programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımı sade ve anlaşılırdır” önermesine, öğrencilerin %34,7’si (143 öğrenci) katıldıklarını, %19,9’u (82 öğrenci) katılmadıklarını, %18,7’si (77 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %14,6’sı (60 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %12,1’i (50 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımının sade ve anlaşılır olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.20’de gösterilmektedir.



Şekil 4.20. Anketin 7. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

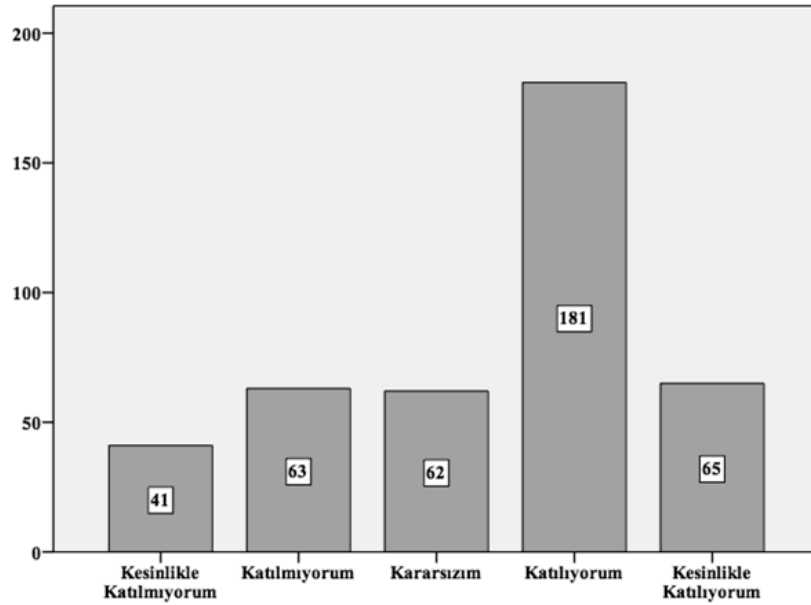
4.3.5. “Programda yer alan derslerin içerikleri birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluşmaktadır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programda yer alan derslerin içerikleri birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluşmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.53’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.53. Anketin 8. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

İçerikler Bağlantılı	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	65	15,8
Katılıyorum	181	43,9
Kararsızım	62	15
Katılmıyorum	63	15,3
Kesinlikle Katılmıyorum	41	10
Toplam	412	100

Çizelge 4.53’te görüldüğü gibi, “Programda yer alan derslerin içerikleri birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluşmaktadır” önermesine, öğrencilerin %43,9’u (181 öğrenci) katıldıklarını, %15,8’i (65 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %15,3’ü (63 öğrenci) katılmadıklarını, %15’i (62 öğrenci) kararsız kaldıklarını ve %10’u (41 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının programda yer alan derslerin içeriklerinin birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluştuğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.21’de gösterilmektedir.



Şekil 4.21. Anketin 8. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

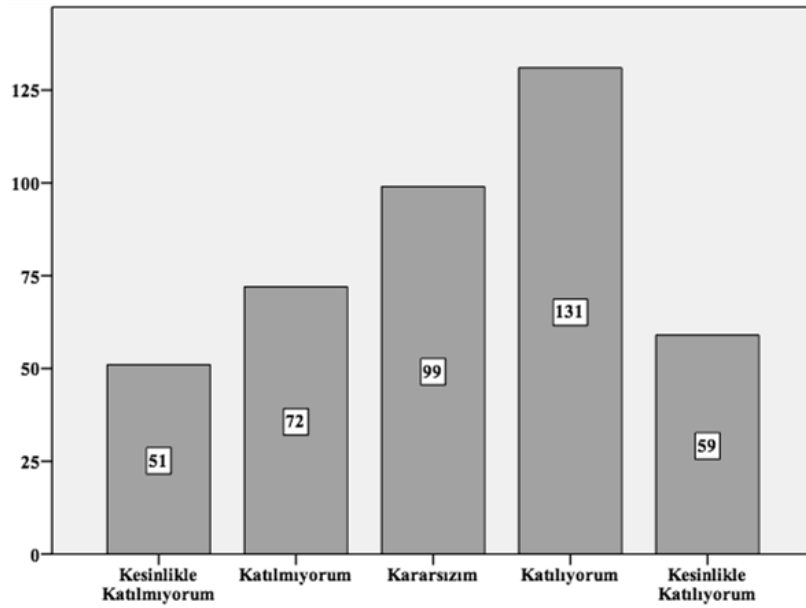
4.3.6. “Programda yer alan derslerin içerikleri mesleki açıdan yetiştiricidir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Programda yer alan derslerin içerikleri mesleki açıdan yetiştiricidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.54’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.54. Anketin 9. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

İçerikler Mesleki Açıdan Yetiştirici	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	59	14,3
Katılıyorum	131	31,8
Kararsızım	99	24
Katılmıyorum	72	17,5
Kesinlikle Katılmıyorum	51	12,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.54’te görüldüğü gibi, “Programda yer alan derslerin içerikleri mesleki açıdan yetiştiricidir” önermesine, öğrencilerin %31,8’i (131 öğrenci) katıldıklarını, %24’ü (99 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %17,5’i (72 öğrenci) katılmadıklarını, %14,3’ü (59 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını ve %12,4’ü (51 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının programda yer alan derslerin içeriklerinin mesleki açıdan yetiştirici olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.22’de gösterilmektedir.



Şekil 4.22. Anketin 9. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.3.7. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.55'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.55. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	İçerikler		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,56	,97
Evet	319	3,23	1,12

Çizelge 4.55'te görüldüğü gibi, programın içeriklerine ilişkin verilen önermelere yönelik olarak, bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,56 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalışan öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,23 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.8. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptırma nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.56'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.56. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	İçerikler		
	N	Ort	SS
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	3,53	1,15
Kendimi Kanıtlamak	12	3,53	,64
Diğer	41	3,44	1,15
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,43	1,04
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	3,40	,97
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,28	1,11
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	3,14	1,11
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	3,06	1,34
Genel Kültürümü Arttırmak	16	2,96	1,18

Çizelge 4.56'da görüldüğü gibi, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere, programa bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma

düzeyi 3,53, kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,53, kayıt yaptıran nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,44, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıran öğrencilerin (99 öğrenci) katılma düzeyi 3,43, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,40, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,28, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,14, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,06 ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,96 olarak belirlenmiştir. programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeylerine sahip katılımcı gruplarının sırasıyla bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran grup ve kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.3.9. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıran şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.57’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.57. *Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran şekli açısından görünümü*

Programa Kayıt Şekli	İçerikler		
	N	%	SS
İkinci Üniversite	54	3,38	1,15
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,29	1,09

Çizelge 4.57’de görüldüğü gibi, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran öğrencilerin (54 öğrenci) katılma düzeyi 3,38 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin (358 öğrenci) katılma düzeyi ise 3,29 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere

katılma düzeyinin, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.10. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, HİTÖLP'ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.58'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.58. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü

Lisans Tamamlama İsteği	İçerikler		
	N	Ort	SS
Evet	305	3,38	1,09
Hayır	107	3,09	1,11

Çizelge 4.58'de görüldüğü gibi, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin katılma düzeyi 3,38 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,09 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.11. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.59'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.59. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü

Basılı Kitap Kullanımı	İçerikler		
	N	Ort	SS
Evet	302	3,41	1,04
Hayır	110	3,02	1,21

Çizelge 4.59’da görüldüğü gibi, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,41 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,02 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.60’ta gösterilmektedir.

Çizelge 4.60. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs’ü kullanma durumu açısından görünümü

Anadolu eKampüs Kullanımı	İçerikler		
	N	Ort	SS
Evet	339	3,45	1,02
Hayır	73	2,64	1,21

Çizelge 4.60’ta görüldüğü gibi, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,45 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,64 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki derslerin içeriklerine dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.61’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.61. Programın içeriklerine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	İçerikler		
	N	Ort	SS
Evet	112	3,35	1,13
Hayır	300	3,29	1,09

Çizelge 4.61’de görüldüğü gibi, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma

düzeyi 3,35 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,29 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programdaki derslerin içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4. Programın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu araştırmada HİTÖLP'ün öğrenme ortamları, programda okutulan ders kitapları ve yine programda sunulan e-öğrenme ortamları başlıkları altında değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin ders kitapları ve e-öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.4.1. Programın ders kitaplarına ilişkin öğrenci görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitaplar, 10. Kitapların baskı kalitesi okumayı kolaylaştırmaktadır, 11. Kitapların sayfa sayısı yeterlidir, 12. Kitaplarda üniteler arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge vardır, 13. Kitaplardaki örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası kısımları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır ve 14. Kitaplarda her ünite için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunmaktadır” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümlenme sonuçları Çizelge 4.62-4.73 arasında verilmiştir.

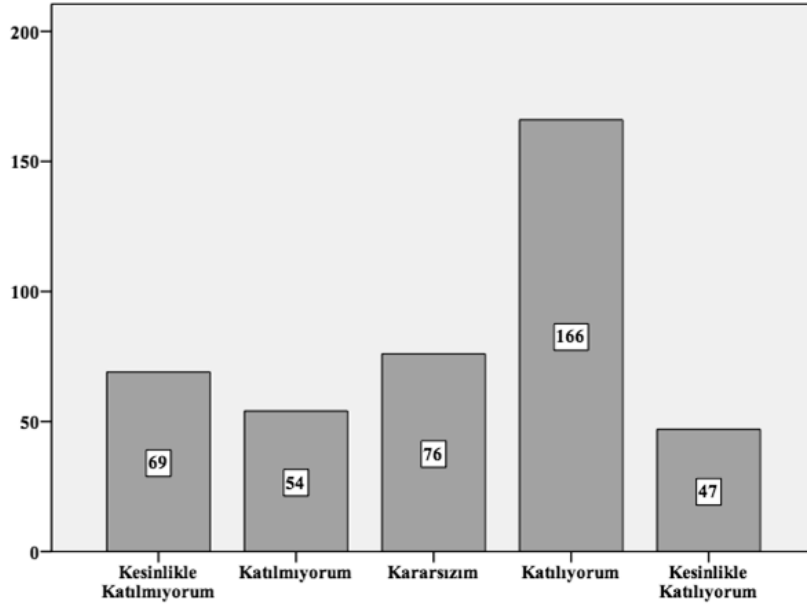
4.4.1.1. “Kitapların baskı kalitesi okumayı kolaylaştırmaktadır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitapların baskı kalitesi okumayı kolaylaştırmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.62’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.62. Anketin 10. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Baskı Kalitesi Okumayı Kolaylaştırır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	47	11,4
Katılıyorum	166	40,3
Kararsızım	76	18,4
Katılmıyorum	54	13,1
Kesinlikle Katılmıyorum	69	16,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.62’de görüldüğü gibi, “Kitapların baskı kalitesi okumayı kolaylaştırmaktadır” önermesine, öğrencilerin %40,3’ü (166 öğrenci) katıldıklarını, %18,4’ü (76 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %16,7’si (69 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %13,1’i (54 öğrenci) katılmadıklarını ve %11,4’ü (47 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının kitapların baskı kalitesinin okumayı kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.23’te gösterilmektedir.



Şekil 4.23. Anketin 10. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

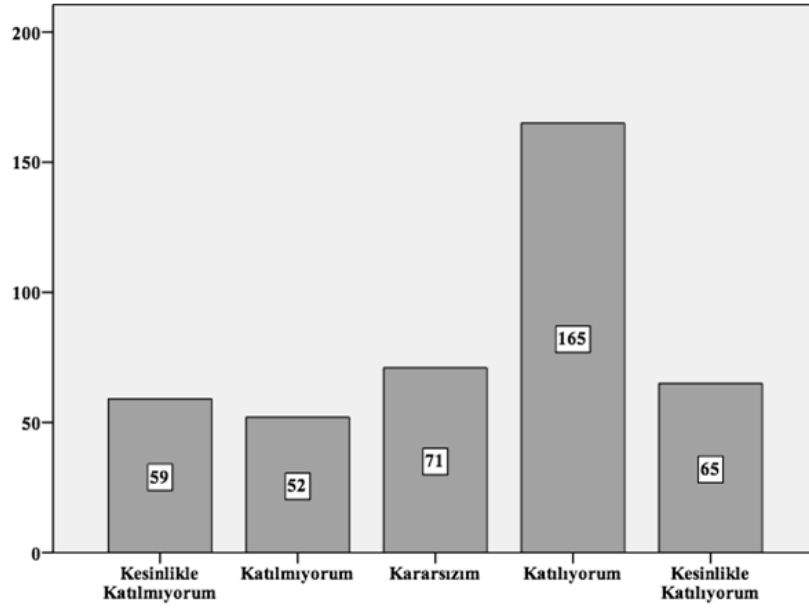
4.4.1.2. “Kitapların sayfa sayısı yeterlidir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitapların sayfa sayısı yeterlidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.63’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.63. Anketin 11. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sayfa Sayısı Yeterli	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	65	15,8
Katılıyorum	165	40
Kararsızım	71	17,2
Katılmıyorum	52	12,6
Kesinlikle Katılmıyorum	59	14,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.63'te görüldüğü gibi, “Kitapların sayfa sayısı yeterlidir” önermesine, öğrencilerin %40'ı (165 öğrenci) katıldıklarını, %17,2'si (71 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %15,8'i (65 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %14,3'ü (59 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %12,6'sı (52 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının kitapların sayfa sayısının yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.24'te gösterilmektedir.



Şekil 4.24. Anketin 11. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

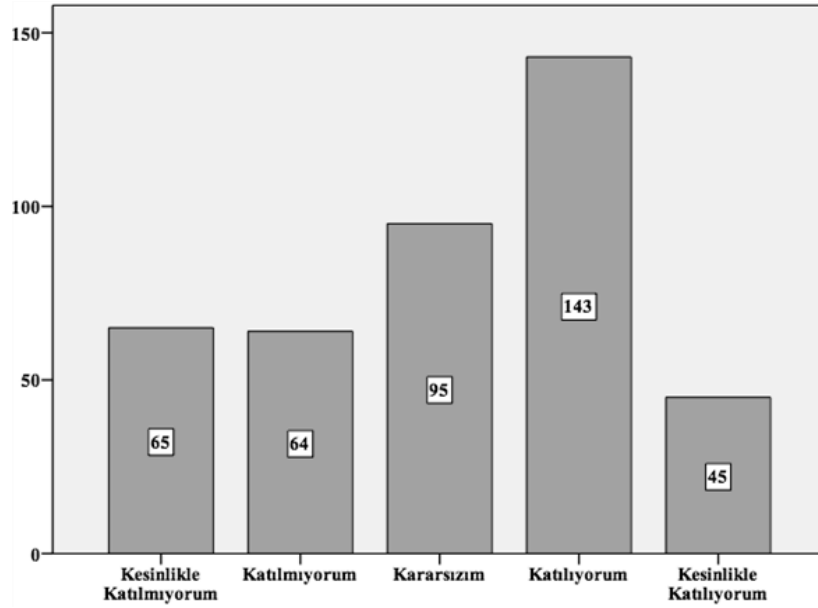
4.4.1.3. “Kitapların üniteleri arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge vardır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitapların üniteleri arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge vardır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.64'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.64. Anketin 12. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Ünite Bilgileri Dengeli	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	45	10,9
Katılıyorum	143	34,7
Kararsızım	95	23,1
Katılmıyorum	64	15,5
Kesinlikle Katılmıyorum	65	15,8
Toplam	412	100

Çizelge 4.64'te görüldüğü gibi, “Kitaplarda üniteler arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge vardır” önermesine, öğrencilerin %34,7’si (143 öğrenci) katıldıklarını, %23,1’i (95 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %15,8’i (65 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %15,5’i (64 öğrenci) katılmadıklarını ve %10,9’u (45 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının kitaplarda üniteler arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.25’te gösterilmektedir.



Şekil 4.25. Anketin 12. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

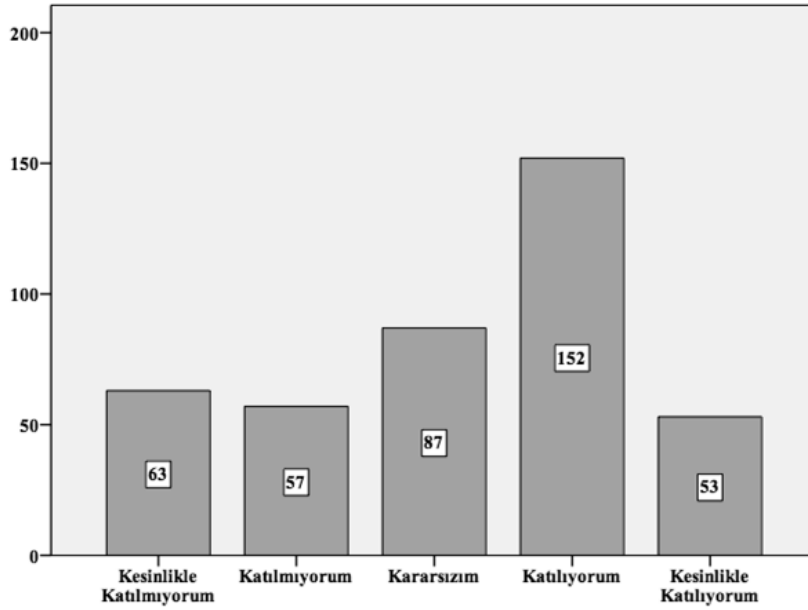
4.4.1.4. “Kitapların örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası kısımları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır” önermesine ilişkin veriler

Katılımcıların “Kitapların örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası kısımları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.65’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.65. Anketin 13. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Etkili Öğrenmeyi Sağlar	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	53	12,9
Katılıyorum	152	36,9
Kararsızım	87	21,1
Katılmıyorum	57	13,8
Kesinlikle Katılmıyorum	63	15,3
Toplam	412	100

Çizelge 4.65’te görüldüğü gibi, “Kitaplardaki örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınyalım, okuma parçası kısımları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır” önermesine, öğrencilerin %36,9’u (152 öğrenci) katıldıklarını, %21,1’i (87 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %15,3’ü (63 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %13,8’i (57 öğrenci) katılmadıklarını ve %12,9’u (53 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının kitaplarda örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınyalım, okuma parçası bölümlerinin etkili öğrenmeyi sağladığını düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.26’da gösterilmektedir.



Şekil 4.26. Anketin 13. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.4.1.5. “Kitapların her ünitesi için yeterli sayıda alıştıırma sorusu bulunmaktadır” önermesine ilişkin veriler

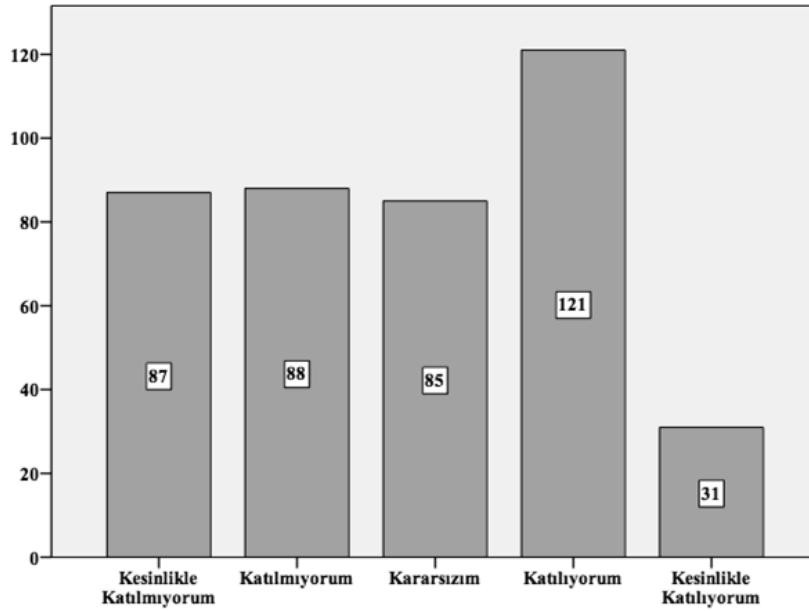
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitapların her ünitesi için yeterli sayıda alıştıırma sorusu bulunmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.66’da

gösterilmektedir.

Çizelge 4.66. Anketin 14. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Yeterli Alıştırma Var	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	31	7,5
Katılıyorum	121	29,4
Kararsızım	85	20,6
Katılmıyorum	88	21,4
Kesinlikle Katılmıyorum	87	21,1
Toplam	412	100

Çizelge 4.66’da görüldüğü gibi, “Kitaplarda her ünite için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunmaktadır” önermesine, öğrencilerin %29,4’ü (121 öğrenci) katıldıklarını, %21,4’ü (88 öğrenci) katılmadıklarını, %21,1’i (87 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %20,6’sı (85 öğrenci) kararsız kaldıklarını ve %7,5’i (31 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısına az bir kısmının kitaplarda her ünite için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.27’de gösterilmektedir.



Şekil 4.27. Anketin 14. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.4.1.6. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ders kitaplarına dair görüşlerinin, bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.67’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.67. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Ders Kitapları		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,22	1,05
Evet	319	3,08	1,10

Çizelge 4.67’de görüldüğü gibi, programın ders kitaplarına ilişkin verilen önermelere bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,22 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalıştığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,08 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.1.7. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırmaya nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ders kitaplarına dair görüşlerinin, programa kayıt yaptırmaya nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.68’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.68. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırmaya nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Ders Kitapları		
	N	Ort	SS
Kendimi Kanıtlamak	12	3,72	0,70
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	3,30	1,20
Diğer	41	3,22	1,01
Geçmişte Kaçırduğum Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,20	1,02
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,19	,95
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	3,06	1,16
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	2,99	1,04
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	2,78	1,30
Genel Kültürümü Arttırmak	16	2,23	1,18

Çizelge 4.68’de görüldüğü gibi, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,72, bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,30, kayıt yaptırmaya nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,22, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,20, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,19, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıran

öğrencilerin katılma düzeyi 3,06, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 2,99, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 2,78, ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,23 olarak belirlenmiştir. Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, ders kitaplarına ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, ders kitaplarına ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4.1.8. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ders kitaplarına dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıran şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.69’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.69. *Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran şekli açısından görünümü*

Programa Kayıt Şekli	Ders Kitapları		SS
	N	%	
İkinci Üniversite	54	3,14	1,07
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,11	1,10

Çizelge 4.69’da görüldüğü gibi, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,14 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,11 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.1.9. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ders kitaplarına dair görüşlerinin HİTÖLP’ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına

göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.70’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.70. *Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	Ders Kitapları		
	N	Ort	SS
Evet	305	3,17	1,07
Hayır	107	2,94	1,14

Çizelge 4.70’te görüldüğü gibi, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin katılma düzeyi 3,17 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,94 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.1.10. Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ders kitaplarına dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.71’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.71. *Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü*

Basılı Kitap Kullanımı	Ders Kitapları		
	N	Ort	SS
Evet	302	3,25	1,05
Hayır	110	2,73	1,12

Çizelge 4.71’de görüldüğü gibi, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,25 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,73 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ders kitaplarına dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında

değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.72’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.72. *Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs’ü kullanma durumu açısından görünümü*

Anadolu eKampüs Kullanımı	Ders Kitapları		
	N	Ort	SS
Evet	339	3,22	1,04
Hayır	73	2,63	1,19

Çizelge 4.72’de görüldüğü gibi, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,22 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,63 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların programdaki ders kitaplarına dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.73’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.73. *Ders kitaplarına ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü*

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	Ders Kitapları		
	N	Ort	SS
Hayır	300	3,13	1,07
Evet	112	3,07	1,15

Çizelge 4.73’te görüldüğü gibi, programdaki ders kitaplarına ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,13 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanmayan öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,07 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.2. Programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Bu bölümde katılımcıların “e-öğrenme ortamları (Anadolu eKampüs sistemi) 15. Program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır, 16. Ders kitaplarını destekleyici

niteliktedir, 17. Sınavlara hazırlayıcı niteliktedir, 18. Öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır, 19. Konu tekrarı yapmayı sağlamaktadır, 20. Bireysel öğrenmeye uygundur ve 21. Bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. İlgili çözümlenme sonuçları Çizelge 4.74-4.87 arasında verilmiştir.

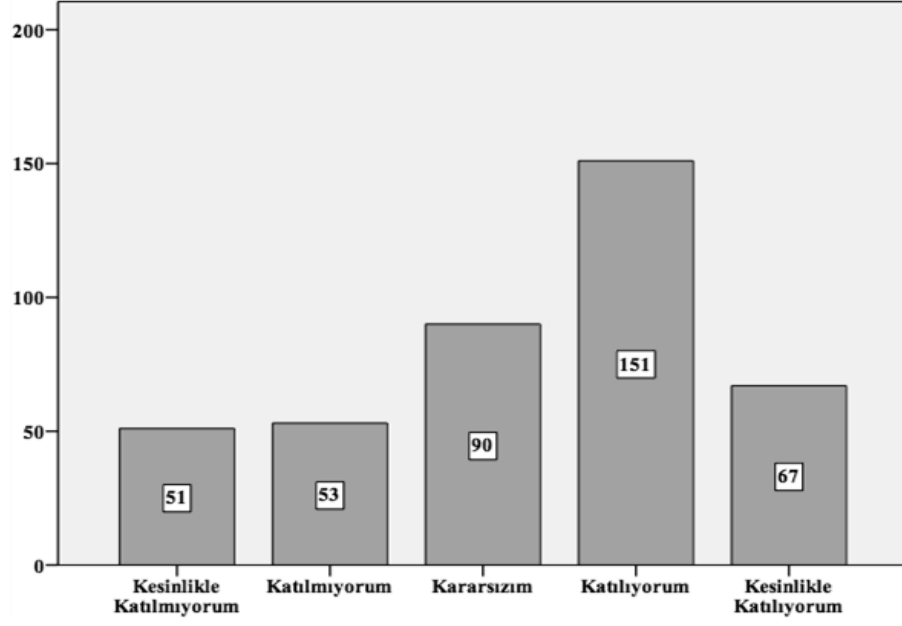
4.4.2.1. “e-Öğrenme ortamları program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-Öğrenme ortamları program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.74’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.74. Anketin 15. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Bilgileri Kapsar	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	67	16,3
Katılıyorum	151	36,7
Kararsızım	90	21,8
Katılmıyorum	53	12,9
Kesinlikle Katılmıyorum	51	12,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.74’te görüldüğü gibi, “e-öğrenme ortamları program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır” önermesine, öğrencilerin %36,7’si (151 öğrenci) katıldıklarını, %21,8’i (90 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %16,3’ü (67 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %12,9’u (53 öğrenci) katılmadıklarını ve %12,4’ü (51 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının e-öğrenme ortamlarının program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsadığını düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.28’de gösterilmektedir.



Şekil 4.28. Anketin 15. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

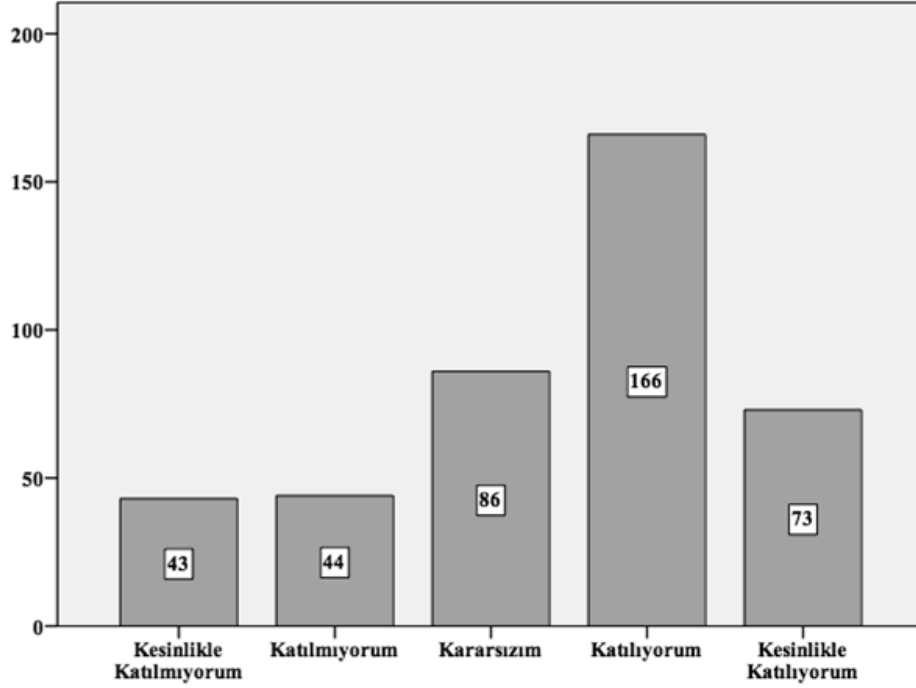
4.4.2.2. “e-Öğrenme ortamları ders kitaplarını destekleyici niteliktedir” önermesine ilişkin veriler

Katılımcıların “e-Öğrenme ortamları ders kitaplarını destekleyici niteliktedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.75’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.75. Anketin 16. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Kitapları Destekler	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	73	17,7
Katılıyorum	166	40,3
Kararsızım	86	20,9
Katılmıyorum	44	10,7
Kesinlikle Katılmıyorum	43	10,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.75’te görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamları ders kitaplarını destekleyici niteliktedir” önermesine, öğrencilerin %40,3’ü (166 öğrenci) katıldıklarını, %20,9’u (86 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %17,7’si (73 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %10,7’si (44 öğrenci) katılmadıklarını ve %10,4’ü (43 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının e-öğrenme ortamlarının ders kitaplarını destekleyici nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.29’da gösterilmektedir.



Şekil 4.29. Anketin 16. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

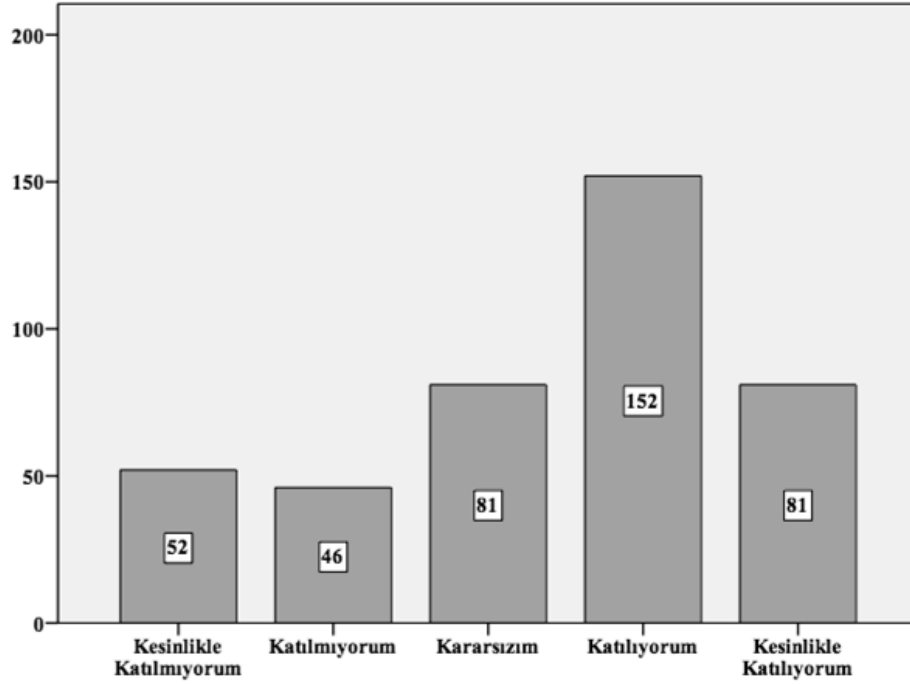
4.4.2.3. “e-Öğrenme ortamları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-Öğrenme ortamları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.76’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.76. Anketin 17. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Sınavlara Hazırlar	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	81	19,7
Katılıyorum	152	36,9
Kararsızım	81	19,7
Katılmıyorum	46	11,2
Kesinlikle Katılmıyorum	52	12,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.76’da görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir” önermesine, öğrencilerin %36,9’u (152 öğrenci) katıldıklarını, %19,7’si (81 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %19,7’si (81 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %12,6’sı (52 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %11,2’si (46 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının e-öğrenme ortamlarının sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.30’da gösterilmektedir.



Şekil 4.30. Anketin 17. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

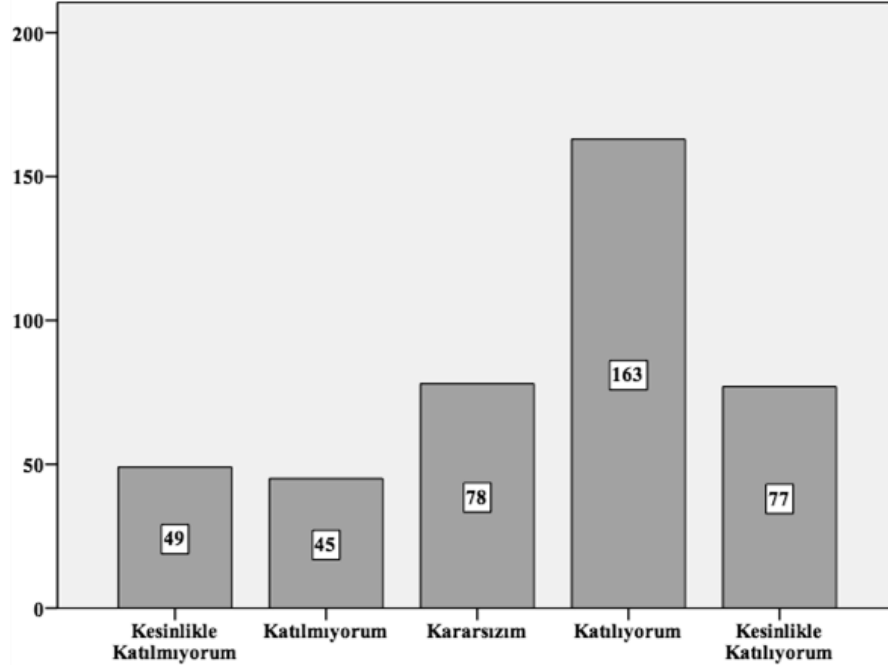
4.4.2.4. “e-Öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-Öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.77’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.77. Anketin 18. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Öğrenmeyi Kolaylaştırır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	77	18,7
Katılıyorum	163	39,6
Kararsızım	78	18,9
Katılmıyorum	45	10,9
Kesinlikle Katılmıyorum	49	11,9
Toplam	412	100

Çizelge 4.77’de görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” önermesine, öğrencilerin %39,6’sı (163 öğrenci) katıldıklarını, %18,9’u (78 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %18,7’si (77 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %11,9’u (49 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %10,9’u (45 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının e-öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.31’de gösterilmektedir.



Şekil 4.31. Anketin 18. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

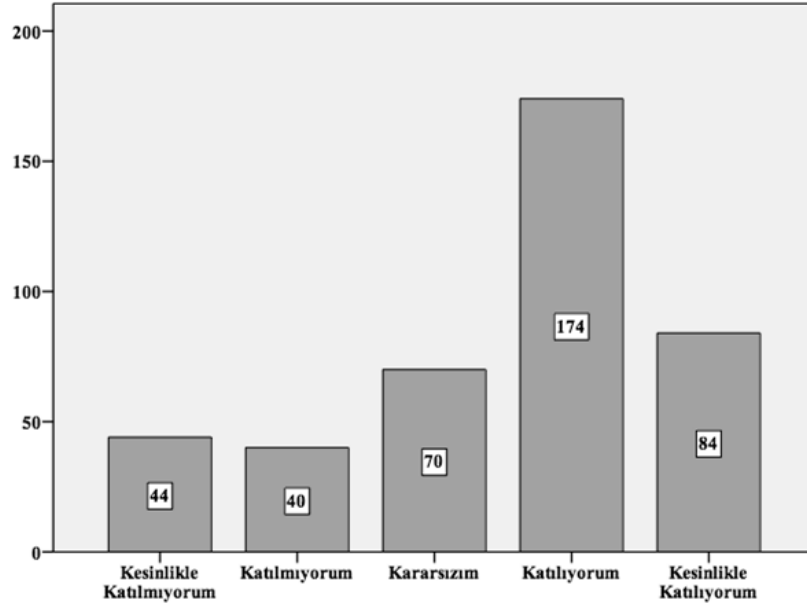
4.4.2.5. “e-Öğrenme ortamları konu tekrarı yapmayı sağlamaktadır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-öğrenme ortamları konu tekrarı yapmayı sağlamaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.78’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.78. Anketin 19. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Konu Tekrarı Sağlar	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	84	20,4
Katılıyorum	174	42,2
Kararsızım	70	17
Katılmıyorum	40	9,7
Kesinlikle Katılmıyorum	44	10,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.78’de görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamları konu tekrarı yapmayı sağlamaktadır” önermesine, öğrencilerin %42,2’si (174 öğrenci) katıldıklarını, %20,4’ü (84 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %17’si (70 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %10,7’si (44 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %9,7’si (40 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun programın e-öğrenme ortamlarının konu tekrarı yapmayı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.32’de gösterilmektedir.



Şekil 4.32. Anketin 19. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

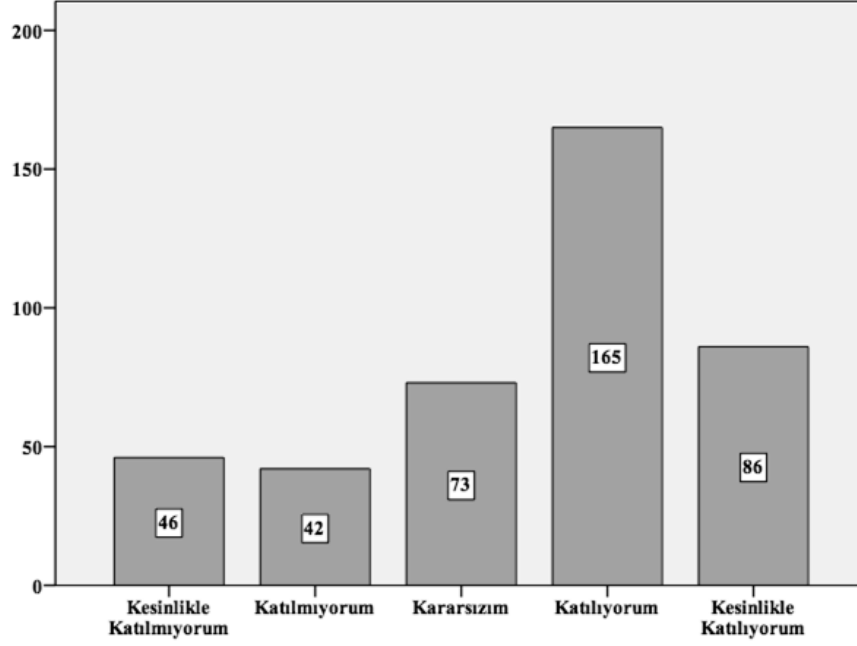
4.4.2.6. “e-Öğrenme ortamları bireysel öğrenmeye uygundur” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-Öğrenme ortamları bireysel öğrenmeye uygundur” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.79’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.79. Anketin 20. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Bireysel Öğrenmeye Uygun	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	86	20,9
Katılıyorum	165	40
Kararsızım	73	17,7
Katılmıyorum	42	10,2
Kesinlikle Katılmıyorum	46	11,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.79’da görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamları bireysel öğrenmeye uygundur” önermesine, öğrencilerin %40’ı (165 öğrenci) katıldıklarını, %20,9’u (86 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %17,7’si (73 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %11,2’si (46 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %10,2’si (42 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun programın e-öğrenme ortamlarının bireysel öğrenmeye uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.33’te gösterilmektedir.



Şekil 4.33. Anketin 20. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

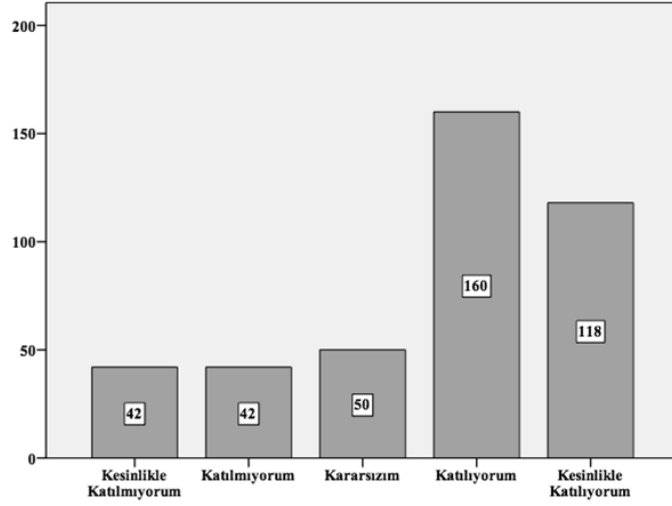
4.4.2.7. “e-Öğrenme ortamları bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-Öğrenme ortamları bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.80’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.80. Anketin 21. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamları Kullanıcı Dostu	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	118	28,6
Katılıyorum	160	38,8
Kararsızım	50	12,1
Katılmıyorum	42	10,2
Kesinlikle Katılmıyorum	42	10,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.80’de görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamları bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir” önermesine, öğrencilerin %38,8’i (160 öğrenci) katıldıklarını, %28,6’sı (118 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %12,1’i (50 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %10,2’si (42 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %10,2’si (42 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğu programın e-öğrenme ortamlarının bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabileceğini düşünmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.34’te gösterilmektedir.



Şekil 4.34. Anketin 21. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.4.2.8. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.81’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.81. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	e-Öğrenme Ortamları		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,64	1,11
Evet	319	3,41	1,17

Çizelge 4.81’de görüldüğü gibi, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin verilen önermelere bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin (93 öğrenci) katılma düzeyi 3,64 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalıştığını ifade eden öğrencilerin (319 öğrenci) katılma düzeyi ise 3,41 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.2.9. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıрма nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıрма nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.82’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.82. *e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenleri açısından görünümü*

Programa Kayıt Nedeni	e-Öğrenme Ortamları		
	N	Ort	SS
Diğer	41	3,69	1,15
Kendimi Kanıtlamak	12	3,64	1,03
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,59	1,08
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	3,56	1,26
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,48	1,07
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	3,37	1,02
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	3,37	1,39
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	3,35	1,21
Genel Kültürümü Arttırmak	16	2,76	1,32

Çizelge 4.82’de görüldüğü gibi, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere, programa kayıt yaptıırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,69, kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,64, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,59, bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,56, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,48, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,37, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,37, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,35 ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,76 olarak belirlenmiştir. Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun kayıt yaptıırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4.2.10. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıırma şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.83’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.83. *e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekli açısından görünümü*

Programa Kayıt Şekli	e-Öğrenme Ortamları		SS
	N	%	
İkinci Üniversite	54	3,54	1,15
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,45	1,16

Çizelge 4.83'te görüldüğü gibi, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,54 olarak belirlenmiştir. Aynı önermelere programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,45 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.2.11. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, HİTÖLP'ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.84'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.84. *e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü*

Lisans Tamamlama İsteği	e-Öğrenme Ortamları		SS
	N	Ort	
Evet	305	3,53	1,15
Hayır	107	3,27	1,17

Çizelge 4.84'te görüldüğü gibi, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin katılma düzeyi 3,53 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,27 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.2.12. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.85'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.85. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü

Basılı Kitap Kullanımı	e-Öğrenme Ortamları		SS
	N	Ort	
Evet	302	3,56	1,11
Hayır	110	3,21	1,26

Çizelge 4.85'te görüldüğü gibi, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,56 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,21 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.86'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.86. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs'ü kullanma durumu açısından görünümü

Anadolu eKampüs Kullanımı	e-Öğrenme Ortamları		SS
	N	Ort	
Evet	339	3,67	1,06
Hayır	73	2,51	1,12

Çizelge 4.86'da görüldüğü gibi, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,67 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,51 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını

ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki e-öğrenme ortamlarına dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.87’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.87. *e-Öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü*

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	e-Öğrenme Ortamları		
	N	Ort	SS
Evet	112	3,53	1,24
Hayır	300	3,44	1,13

Çizelge 4.87’de görüldüğü gibi, programdaki e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,53 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,44 belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyinin, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin “ölçme-değerlendirme süreci bağlamında, 22. Sınav soruları, kitap içerikleri ile tutarlıdır, 23. Sınavlarda çıkan sorular, sayı olarak yeterlidir, 24. Sınavlarda verilen süre yeterlidir, 25. Ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresi yeterlidir, 26. Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30’unun ve dönem sonu sınavının %70’inin alınması uygundur, 27. Çoktan seçmeli testler, akademik başarının belirlenmesinde uygundur, 28. Sınavlarda çıkan sorular bilgiyi ölçecek niteliktedir, 29. Başarı notu alt sınırı uygulanması uygundur ve 30. Başarı notunun grup içindeki durumuma göre belirlenmesi doğru bir değerlendirmedir” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırmaya nedenleri, programa kayıt yaptırmaya şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümlene sonuçları Çizelge 4.88-4.103 arasında verilmiştir.

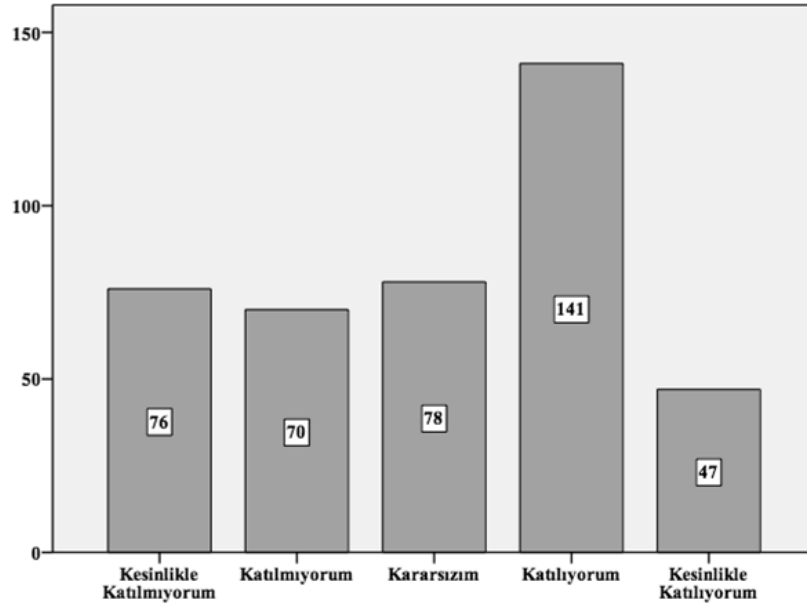
4.5.1. “Sınav soruları kitap içerikleri ile tutarlıdır” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sınav soruları, kitap içerikleri ile tutarlıdır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.88’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.88. Anketin 22. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sınav Soruları Kitaplarla Tutarlıdır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	47	11,4
Katılıyorum	141	34,2
Kararsızım	78	18,9
Katılmıyorum	70	17
Kesinlikle Katılmıyorum	76	18,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.88’de görüldüğü gibi, “Sınav soruları kitap içerikleri ile tutarlıdır” önermesine, öğrencilerin %34,2’si (141 öğrenci) katıldıklarını, %18,9’u (78 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %18,4’ü (76 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %17’si (70 öğrenci) katılmadıklarını ve %11,4’ü (47 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının sınav sorularının kitap içerikleri ile tutarlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.35’te gösterilmektedir.



Şekil 4.35. Anketin 22. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

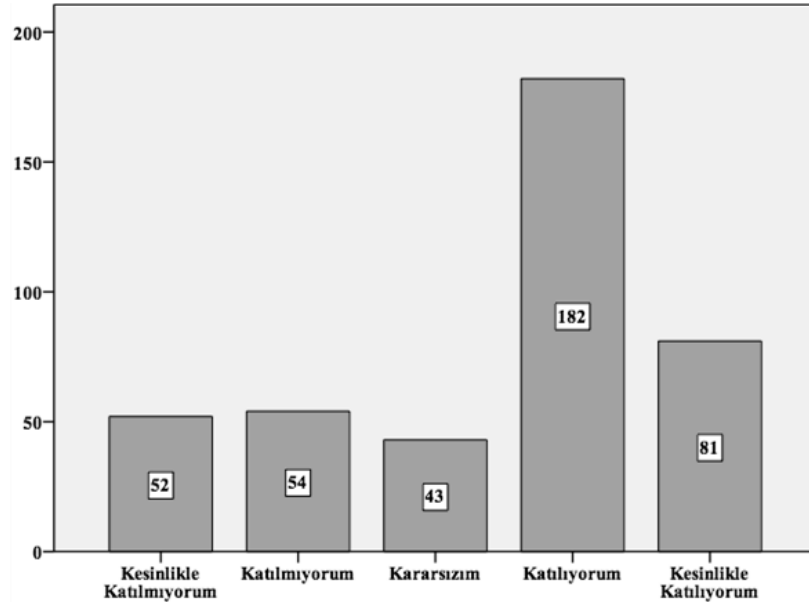
4.5.2. “Sınavlarda çıkan sorular, sayı olarak yeterlidir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sınavlarda çıkan sorular, sayı olarak yeterlidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.89’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.89. Anketin 23. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sınav Sorularının Sayısı Yeterlidir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	81	19,7
Katılıyorum	182	44,2
Kararsızım	43	10,4
Katılmıyorum	54	13,1
Kesinlikle Katılmıyorum	52	12,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.89’da görüldüğü gibi, “Sınavlarda çıkan sorular, sayı olarak yeterlidir” önermesine, öğrencilerin %44,2’si (182 öğrenci) katıldıklarını, %19,7’si (81 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %13,1’i (54 öğrenci) katılmadıklarını, %12,6’sı (52 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %10,4’ü (43 öğrenci) ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun sınavlarda çıkan soruların sayı olarak yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.36’da gösterilmektedir.



Şekil 4.36. Anketin 23. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

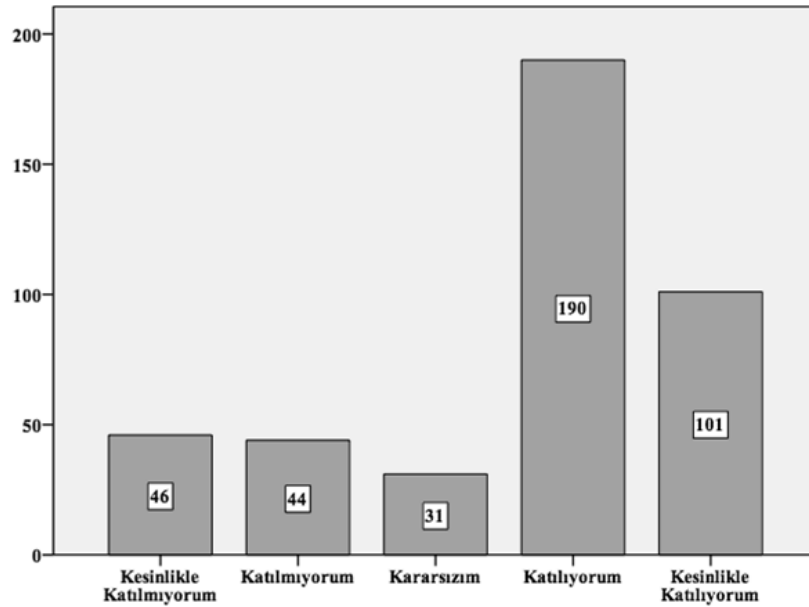
4.5.3. “Sınavlarda verilen süre yeterlidir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sınavlarda verilen süre yeterlidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.90’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.90. Anketin 24. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sınav Süresi Yeterlidir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	101	24,5
Katılıyorum	190	46,1
Kararsızım	31	7,5
Katılmıyorum	44	10,7
Kesinlikle Katılmıyorum	46	11,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.90’da görüldüğü gibi, “Sınavlarda verilen süre yeterlidir” önermesine, öğrencilerin %46,1’i (190 öğrenci) katıldıklarını, %24,5’i (101 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %11,2’si (46 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %10,7’si (44 öğrenci) katılmadıklarını ve %7,5’i (31 öğrenci) ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun sınavlarda verilen sürenin yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.37’de gösterilmektedir.



Şekil 4.37. Anketin 24. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

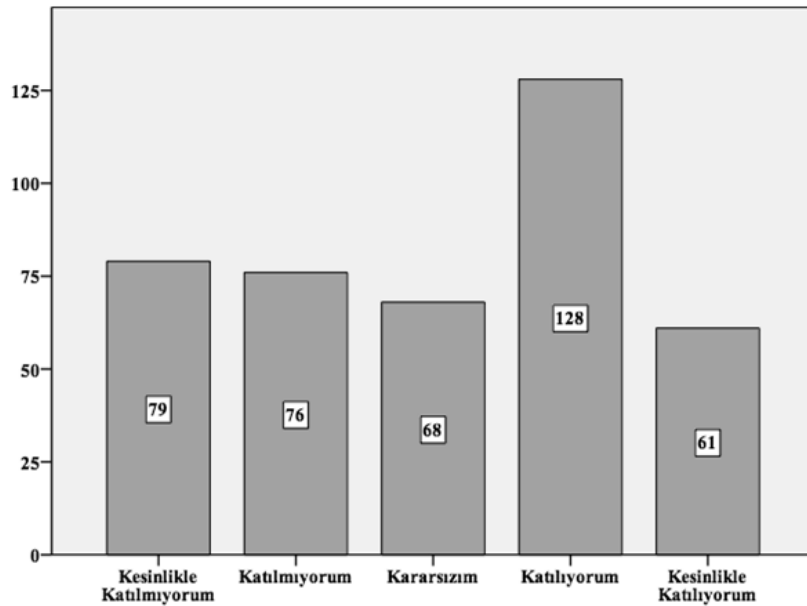
4.5.4. “Ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresi yeterlidir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresi yeterlidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.91’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.91. Anketin 25. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sınavlara Hazırlanma Süresi Yeterlidir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	61	14,8
Katılıyorum	128	31,1
Kararsızım	68	16,5
Katılmıyorum	76	18,4
Kesinlikle Katılmıyorum	79	19,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.91’de görüldüğü gibi, “Ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresi yeterlidir” önermesine, öğrencilerin %31,1’i (128 öğrenci) katıldıklarını, %19,2’si (79 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %18,4’ü (76 öğrenci) katılmadıklarını, %16,5’i (68 öğrenci) kararsız kaldıklarını ve %14,8’i (61 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresinin yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.38’de gösterilmektedir.



Şekil 4.38. Anketin 25. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

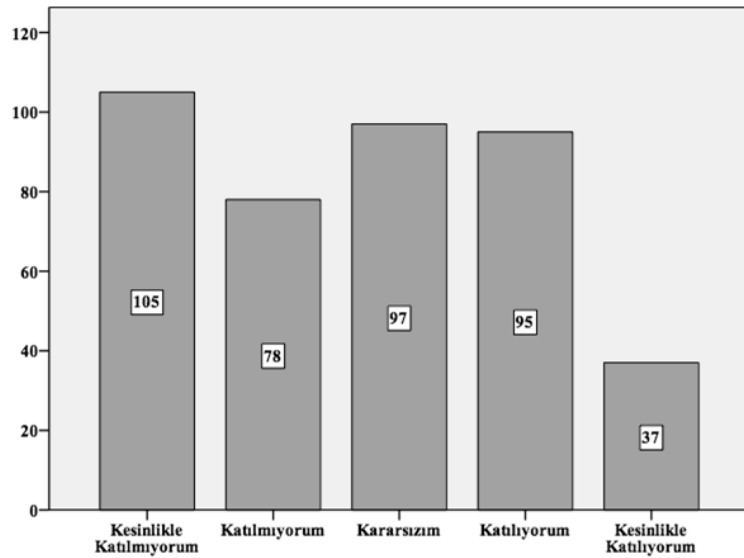
4.5.5. “Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30’unun ve dönem sonu sınavının %70’inin alınması uygundur” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30’unun ve dönem sonu sınavının %70’inin alınması uygundur” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.92’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.92. Anketin 26. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Değerlendirmede Sınav Ağırlıkları Uygundur	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	37	9
Katılıyorum	95	23,1
Kararsızım	97	23,5
Katılmıyorum	78	18,9
Kesinlikle Katılmıyorum	105	25,5
Toplam	412	100

Çizelge 4.92’de görüldüğü gibi, “Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30’unun ve dönem sonu sınavının %70’inin alınması uygundur” önermesine, öğrencilerin %25,5’i (105 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %23,5’i (95 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %23,1’i (128 öğrenci) katıldıklarını, %18,9’u (78 öğrenci) katılmadıklarını ve %9’u (37 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının ara sınavın %30’unun ve dönem sonu sınavının %70’inin alınmasının uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.39’da gösterilmektedir.



Şekil 4.39. Anketin 26. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

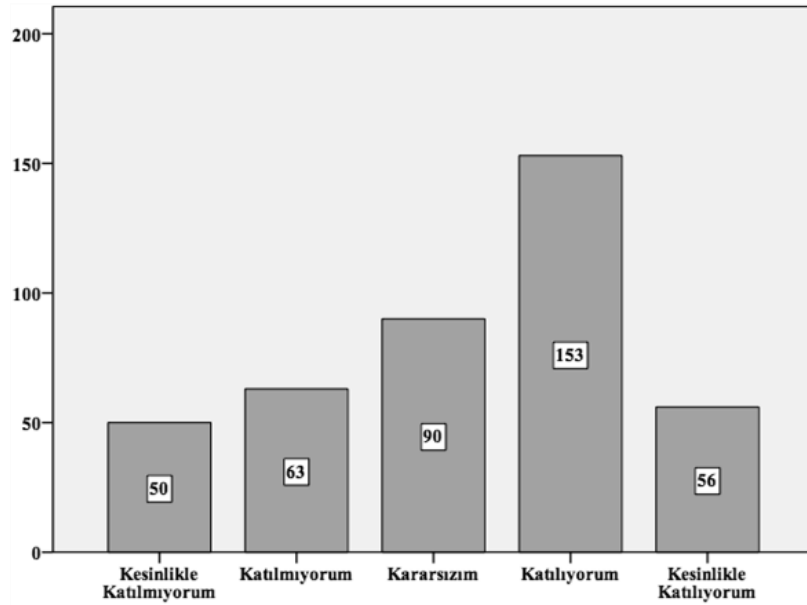
4.5.6. “Çoktan seçmeli testler akademik başarının belirlenmesinde uygundur” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Çoktan seçmeli testler akademik başarının belirlenmesinde uygundur” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.93’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.93. Anketin 27. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Çoktan Seçmeli Test Kullanımı Uygundur	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	56	13,6
Katılıyorum	153	37,1
Kararsızım	90	21,8
Katılmıyorum	63	15,3
Kesinlikle Katılmıyorum	50	12,1
Toplam	412	100

Çizelge 4.93’te görüldüğü gibi, “Çoktan seçmeli testler akademik başarının belirlenmesinde uygundur” önermesine, öğrencilerin %37,1’i (153 öğrenci) katıldıklarını, %21,8’i (90 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %15,3’ü (63 öğrenci) katılmadıklarını, %12,1’i (50 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %13,6’sı (56 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlası çoktan seçmeli testlerin akademik başarının belirlenmesinde uygun olduğunu düşünmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.40’te gösterilmektedir.



Şekil 4.40. Anketin 27. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

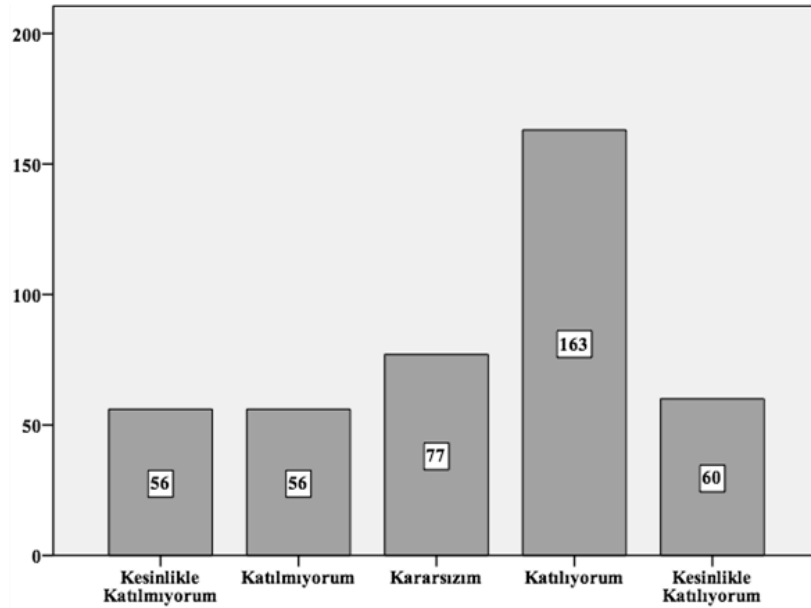
4.5.7. “Sınavlarda çıkan sorular bilgiyi ölçecek niteliktedir” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sınavlarda çıkan sorular bilgiyi ölçecek niteliktedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.94’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.94. Anketin 28. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sınav Soruları Bilgiyi Ölçer	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	60	14,6
Katılıyorum	163	39,6
Kararsızım	77	18,7
Katılmıyorum	56	13,6
Kesinlikle Katılmıyorum	56	13,6
Toplam	412	100

Çizelge 4.94’te görüldüğü gibi, “Sınavlarda çıkan sorular bilgiyi ölçecek niteliktedir” önermesine, öğrencilerin %39,6’sı (163 öğrenci) katıldıklarını, %18,7’si (77 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %14,6’sı (60 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %13,6’ı (56 öğrenci) katılmadıklarını ve %13,6’ı (56 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının sınavlarda çıkan soruların bilgiyi ölçecek nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.41’de gösterilmektedir.



Şekil 4.41. Anketin 28. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

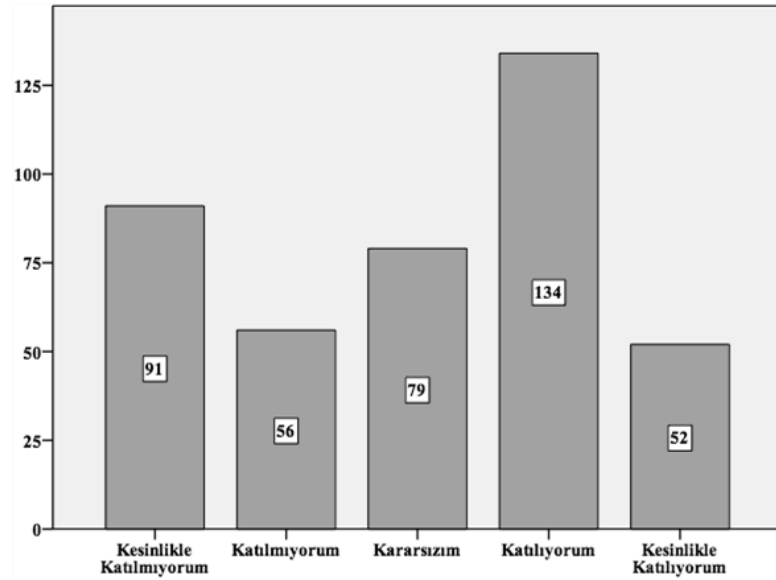
4.5.8. “Başarı notu alt sınırı uygulanması uygundur” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başarı notu alt sınırı uygulanması uygundur” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.95’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.95. Anketin 29. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Başarı Notu Alt Sınır Uygulanması Uygundur	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	52	12,6
Katılıyorum	134	32,5
Kararsızım	79	19,2
Katılmıyorum	56	13,6
Kesinlikle Katılmıyorum	91	22,1
Toplam	412	100

Çizelge 4.95’te görüldüğü gibi, “Başarı notu alt sınırı uygulanması uygundur” önermesine, öğrencilerin %32,5’i (134 öğrenci) katıldıklarını, %22,1’i (91 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %19,2’si (79 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %13,6’sı (56 öğrenci) katılmadıklarını ve %12,6’sı (52 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından azının başarı notunun belirlenmesinde alt sınırı uygulanmasının uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.42’de gösterilmektedir.



Şekil 4.42. Anketin 29. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.5.9. “Başarı notumun grup içindeki durumuma göre belirlenmesi doğru bir değerlendirmedir” önermesine ilişkin veriler

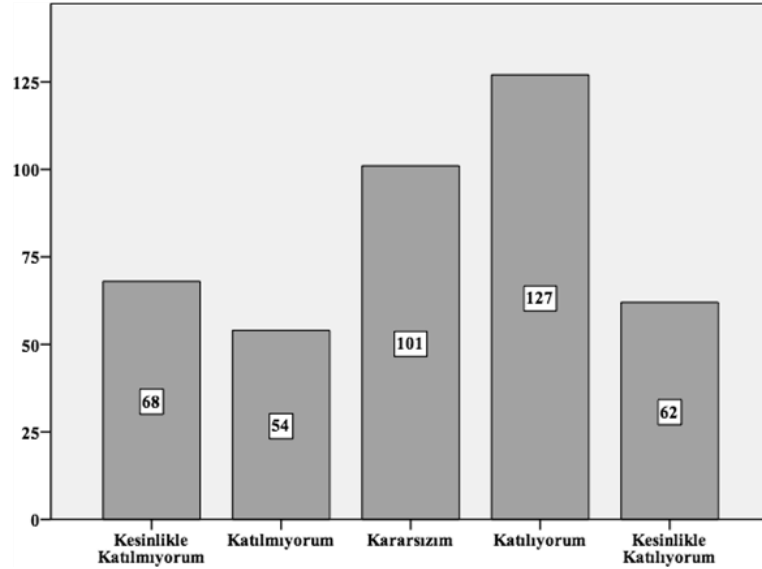
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başarı notumun grup içindeki durumuma göre

belirlenmesi doğru bir değerlendirmedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.96’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.96. Anketin 30. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Grup İçi Duruma Göre Not Belirlenmesi Uygun	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	62	15
Katılıyorum	127	30,8
Kararsızım	101	24,5
Katılmıyorum	54	13,1
Kesinlikle Katılmıyorum	68	16,5
Toplam	412	100

Çizelge 4.96’da görüldüğü gibi, “Başarı notumun grup içindeki durumuma göre belirlenmesi doğru bir değerlendirmedir” önermesine, öğrencilerin %30,8’i (127 öğrenci) katıldıklarını, %24,5’i (101 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %16,5’i (68 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %15’i (62 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını ve %13,1’i (54 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından azının başarı notlarının grup içindeki durumlarına göre belirlenmesinin doğru bir değerlendirme olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.43’te gösterilmektedir.



Şekil 4.43. Anketin 30. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.5.10. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine dair

görüşlerinin, bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.97’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.97. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Ölçme-Değerlendirme		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,30	,92
Evet	319	3,13	1,01

Çizelge 4.97’de görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin verilen önermelere bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,30 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalıştığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,13 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5.11. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptırma nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.98’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.98. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Ölçme-Değerlendirme		
	N	Ort	SS
Kendimi Kanıtlamak	12	3,56	,92
Geçmişte Kaçırıldığım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,42	,87
Diğer	41	3,31	,84
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	3,26	,96
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,16	,88
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	3,04	1,22
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	2,99	1,04
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	2,97	1,18
Genel Kültürümü Arttırmak	16	2,63	1,25

Çizelge 4.98’de görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,56, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,42, kayıt yaptırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,31, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt

yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,26, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,16, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,04, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 2,99, bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 2,97 ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,63 olarak belirlenmiştir. Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.5.12. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine dair görüşlerinin katılımcıların programa kayıt yaptıran şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.99’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.99. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran şekli açısından görünümü

Programa Kayıt Şekli	Ölçme-Değerlendirme		SS
	N	%	
İkinci Üniversite	54	3,23	,95
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,16	1,00

Çizelge 4.99’da görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,23 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,16 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5.13. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine dair görüşlerinin, HİTÖLP'ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.100'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.100. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü

Lisans Tamamlama İsteği	Ölçme-Değerlendirme		
	N	Ort	SS
Evet	305	3,23	,99
Hayır	107	3,00	,99

Çizelge 4.100'de görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin katılma düzeyi 3,23 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,00 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5.14. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.101'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.101. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü

Basılı Kitap Kullanımı	Ölçme-Değerlendirme		
	N	Ort	SS
Evet	302	3,24	,97
Hayır	110	2,99	1,04

Çizelge 4.101'de görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin

önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,24 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,99 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.102’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.102. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs’ü kullanma durumu açısından görünümü

Anadolu eKampüs Kullanımı	Ölçme-Değerlendirme		
	N	Ort	SS
Evet	339	3,28	,94
Hayır	73	2,65	1,09

Çizelge 4.102’de görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,28 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,65 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programdaki ölçme-değerlendirme sürecine dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.103’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.103. Programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	Ölçme-Değerlendirme		
	N	Ort	SS
Hayır	300	3,19	,94
Evet	112	3,11	1,12

Çizelge 4.103’te görüldüğü gibi, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmadıklarını ifade eden öğrencilerin

(300 öğrenci) katılma düzeyi 3,19 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,11 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmadıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. Programın Geliştirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin “Programın geliştirilmesine ilişkin görüşleri ve önerileri bağlamında, 31. Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur, 32. Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır, 33. e-öğrenme ortamlarına kolayca erişilmektedir, 34. Kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır, 35. Kitaplar rahatlıkla taşınabilmektedir, 36. Yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır, 37. Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır, 38. Mezun olduğumda bana verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verilmektedir, 39. Bu program sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmalıdır, 40. Seçmeli dersler çeşitlendirilmelidir ve 41. Başka programlardan da ders alma imkânı verilmelidir” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçları Çizelge 4.104-4.121 arasında verilmiştir.

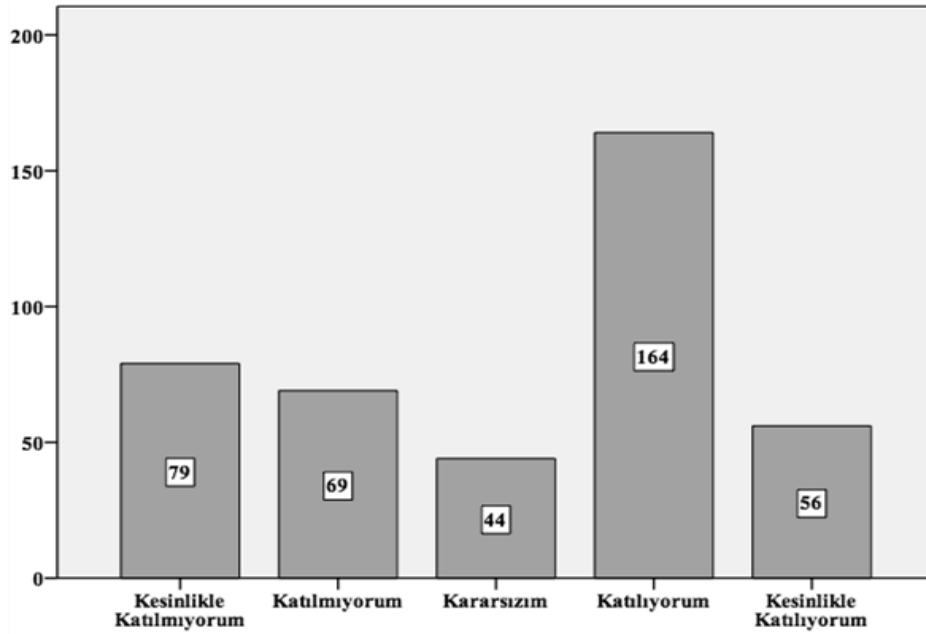
4.6.1. “Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.104’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.104. Anketin 31. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Sonuç Açıklama Süresi Uygundur	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	56	13,6
Katılıyorum	164	39,8
Kararsızım	44	10,7
Katılmıyorum	69	16,7
Kesinlikle Katılmıyorum	79	19,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.104'te görüldüğü gibi, “Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur” önermesine, öğrencilerin %39,8'i (164 öğrenci) katıldıklarını, %19,2'si (79 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %16,7'si (69 öğrenci) katılmadıklarını, %13,6'sı (56 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını ve %10,7'si (44 öğrenci) ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının sınav sonuçlarının açıklanma süresinin uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.44'te gösterilmektedir.



Şekil 4.44. Anketin 31. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.2. “Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine ilişkin veriler

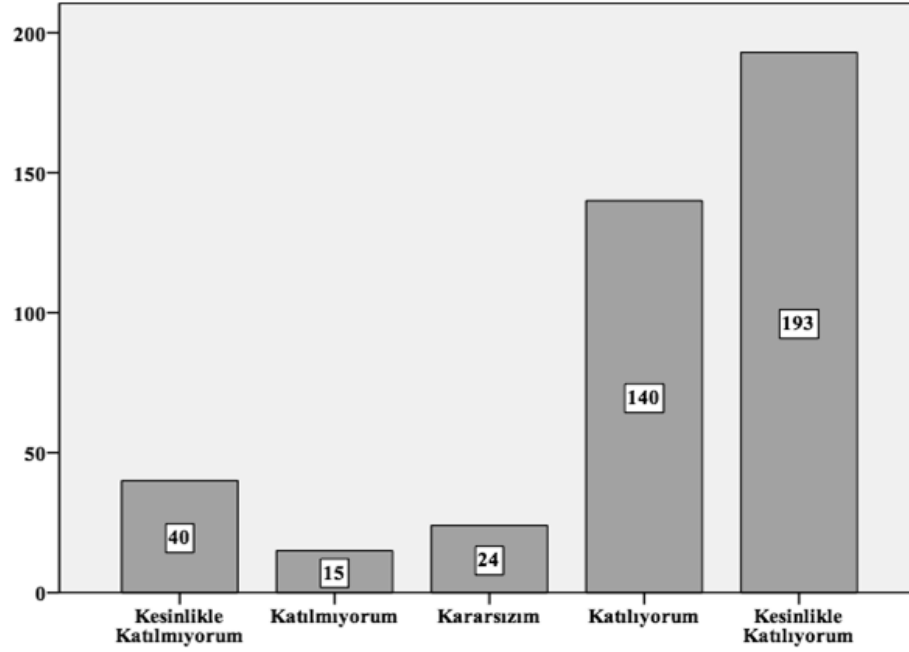
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.105'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.105. Anketin 32. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Bütünleme Sınavına İhtiyaç Var	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	193	46,8
Katılıyorum	140	34
Kararsızım	24	5,8
Katılmıyorum	15	3,6
Kesinlikle Katılmıyorum	40	9,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.105'te görüldüğü gibi, “Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır”

önermesine, öğrencilerin %46,8'i (193 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %34'ü (140 öğrenci) katıldıklarını, %9,7'si (40 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %5,8'i (24 öğrenci) kararsız kaldıklarını ve %3,6'sı (15 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğu bütünleme sınavına ihtiyaç duymaktadır. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.45'te gösterilmektedir.



Şekil 4.45. Anketin 32. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.3. “e-Öğrenme ortamlarına kolayca erişilmektedir” önermesine ilişkin veriler

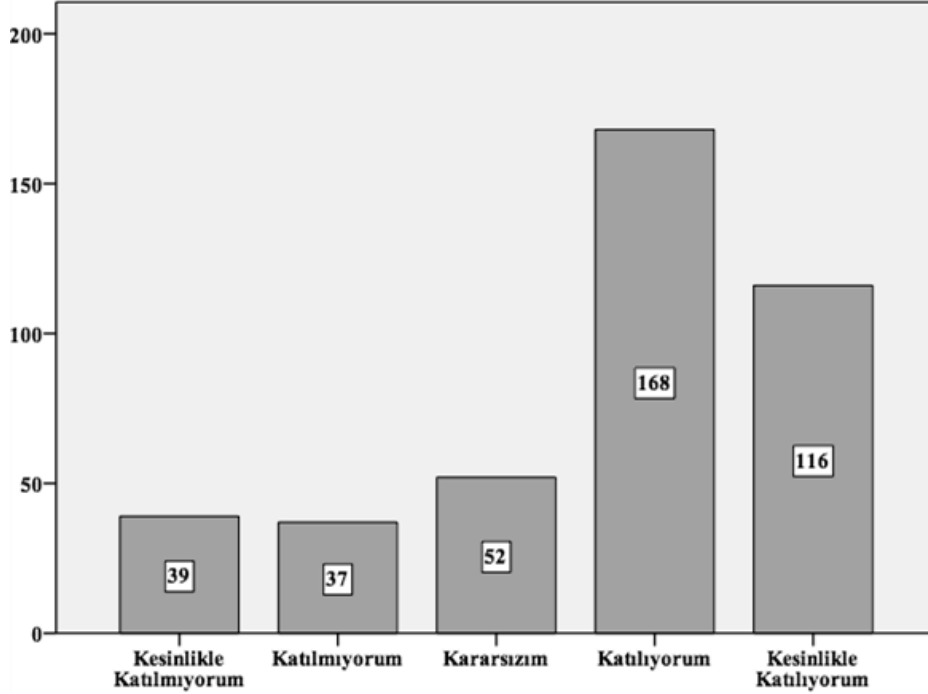
Araştırmaya katılan öğrencilerin “e-Öğrenme ortamlarına kolayca erişilmektedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.106’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.106. Anketin 33. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

e-Öğrenme Ortamlarına Erişim Kolay	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	116	28,2
Katılıyorum	168	40,8
Kararsızım	52	12,6
Katılmıyorum	37	9
Kesinlikle Katılmıyorum	39	9,5
Toplam	412	100

Çizelge 4.106’da görüldüğü gibi, “e-Öğrenme ortamlarına kolayca erişilmektedir” önermesine, öğrencilerin %40,8'i (168 öğrenci) katıldıklarını, %28,2'si (116 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %12,6'sı (52 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %9,5'i (39 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %9'u (37 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna

göre, öğrencilerin çoğunluğunun e-öğrenme ortamlarına kolayca erişildiğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.46’da gösterilmektedir.



Şekil 4.46. Anketin 33. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.4. “Kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine ilişkin veriler

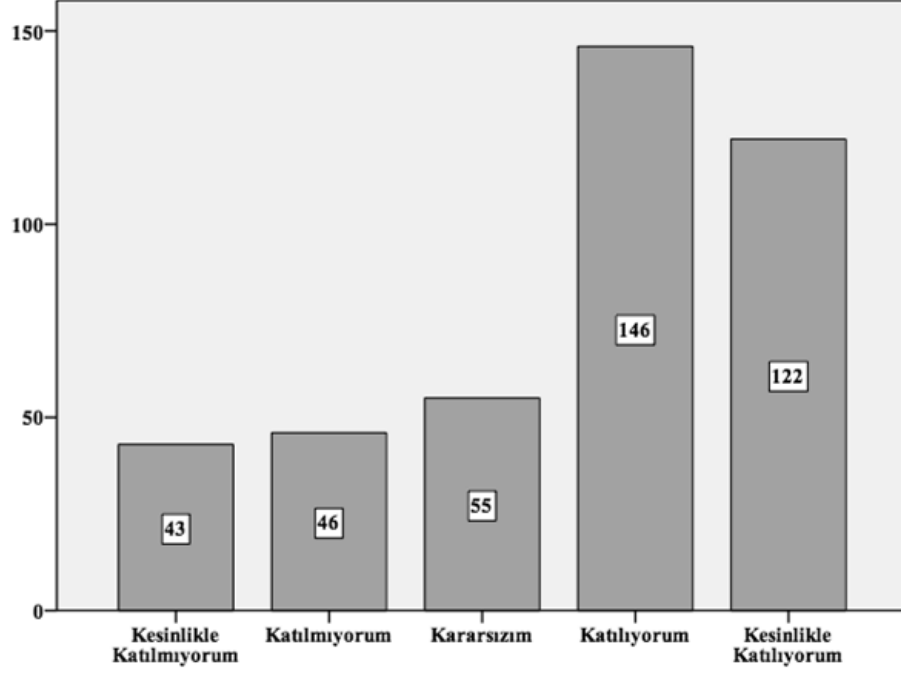
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.107’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.107. Anketin 34. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Yardımcı Kaynak İhtiyacı Var	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	122	29,6
Katılıyorum	146	35,4
Kararsızım	55	13,3
Katılmıyorum	46	11,2
Kesinlikle Katılmıyorum	43	10,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.107’de görüldüğü gibi, “Kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine, öğrencilerin %35,4’ü (146 öğrenci) katıldıklarını, %29,6’sı (122 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %13,3’ü (55 öğrenci) kararsız kaldıklarını,

%11,2'si (46 öğrenci) katılmadıklarını ve %10,4'ü (43 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.47'de gösterilmektedir.



Şekil 4.47. Anketin 34. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.5. “Kitaplar rahatlıkla taşınabilmektedir” önermesine ilişkin veriler

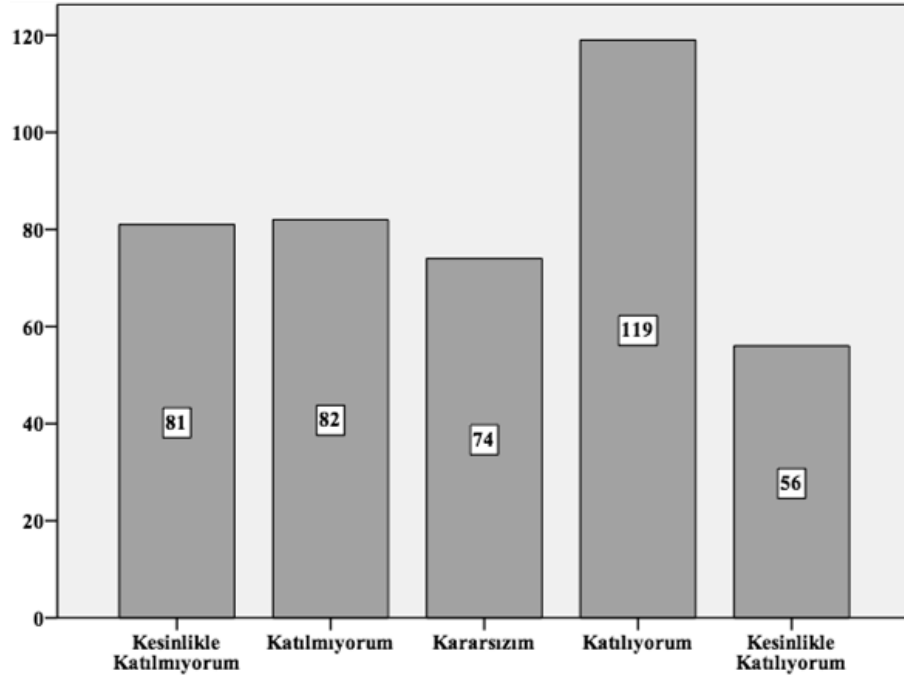
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitaplar rahatlıkla taşınabilmektedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.108’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.108. Anketin 35. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Kitaplar Rahatlıkla Taşınabilmektedir	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	56	13,6
Katılıyorum	119	28,9
Kararsızım	74	18
Katılmıyorum	82	19,9
Kesinlikle Katılmıyorum	81	19,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.108’de görüldüğü gibi, “Kitaplar rahatlıkla taşınabilmektedir” önermesine, öğrencilerin %28,9’u (119 öğrenci) katıldıklarını, %19,9’u (82 öğrenci) katılmadıklarını, %19,7’si (81 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %18’i (74 öğrenci)

kararsız kaldıklarını ve %13,6'sı (56 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının kitapların rahatlıkla taşınabildiğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.48'de gösterilmektedir.



Şekil 4.48. Anketin 35. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.6. “Yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine ilişkin veriler

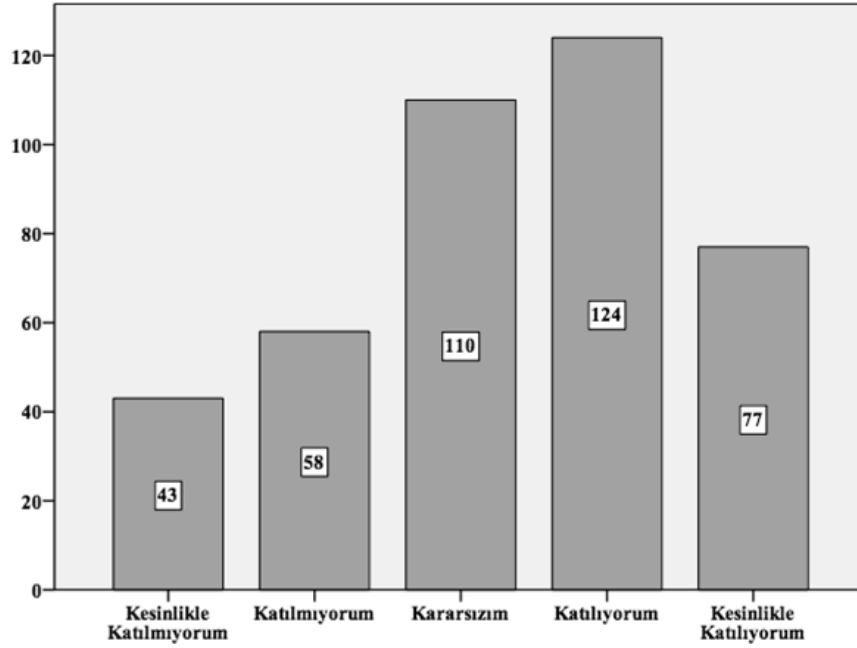
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.109’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.109. Anketin 36. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Yüz Yüze Ders İhtiyacı Var	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	77	18,7
Katılıyorum	124	30,1
Kararsızım	110	26,7
Katılmıyorum	58	14,1
Kesinlikle Katılmıyorum	43	10,4
Toplam	412	100

Çizelge 4.109’da görüldüğü gibi, “Yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır” önermesine, öğrencilerin %30,1’i (124 öğrenci) katıldıklarını, %26,7’si

(110 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %18,7'si (77 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %14,1'i (58 öğrenci) katılmadıklarını ve %10,4'ü (43 öğrenci) ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.49'da gösterilmektedir.



Şekil 4.49. Anketin 36. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.7. “Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır” önermesine ilişkin veriler

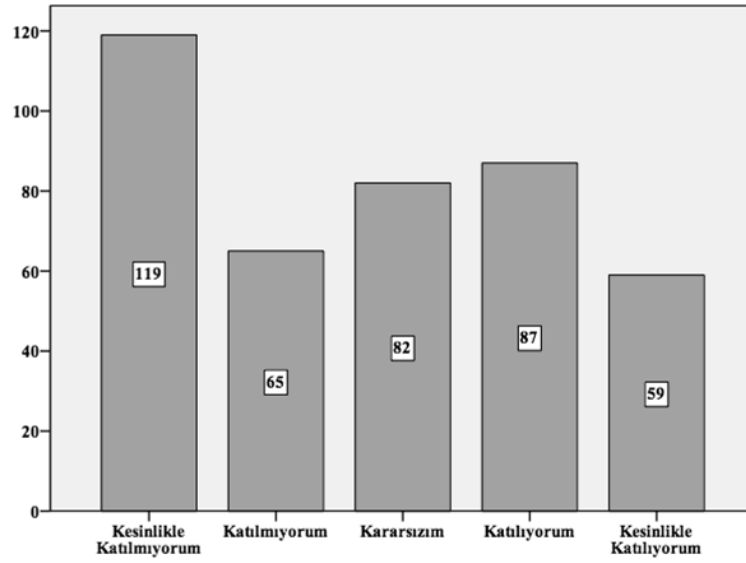
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.110’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.110. Anketin 37. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Başka Soru Tipleri De Kullanılmalıdır	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	59	14,3
Katılıyorum	87	21,1
Kararsızım	82	19,9
Katılmıyorum	65	15,8
Kesinlikle Katılmıyorum	119	28,9
Toplam	412	100

Çizelge 4.110’da görüldüğü gibi, “Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru

tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır” önermesine, öğrencilerin %28,9’u (119 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %21,1’i (87 öğrenci) katıldıklarını, %19,9’u (82 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %15,8’i (65 öğrenci) katılmadıklarını ve %14,3’ü (59 öğrenci) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (doğru-yanlış, açık uçlu, eşleştirmeli vb.) kullanılmasının gerekmediğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.50’de gösterilmektedir.



Şekil 4.50. Anketin 37. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.8. “Mezun olduğumda bana verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verilmektedir” önermesine ilişkin veriler

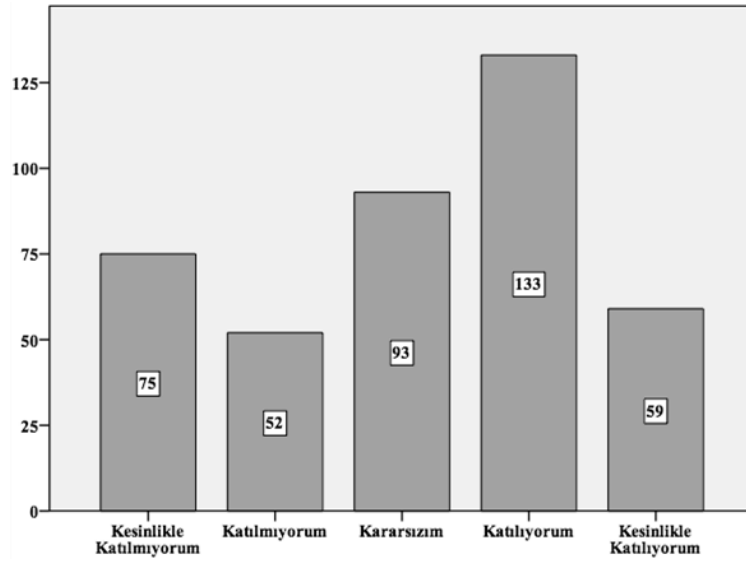
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Mezun olduğumda bana verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verilmektedir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.111’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.111. Anketin 38. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Diploma Geçerliliği Hakkında Yeterli Bilgilendirme Yapılıyor	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	59	14,3
Katılıyorum	133	32,3
Kararsızım	93	22,6
Katılmıyorum	52	12,6
Kesinlikle Katılmıyorum	75	18,2
Toplam	412	100

Çizelge 4.111’de görüldüğü gibi, “Mezun olduğumda bana verilecek diplomanın

geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verilmektedir” önermesine, öğrencilerin %32,3’ü (133 öğrenci) katıldıklarını, %22,6’sı (93 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %18,2’si (75 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını, %14,3’ü (59 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını ve %12,6’sı (52 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin yarısından az bir kısmının mezun olduklarında kendilerine verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verildiğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.51’de gösterilmektedir.



Şekil 4.51. Anketin 38. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.9. “Bu program sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmalıdır” önermesine ilişkin veriler

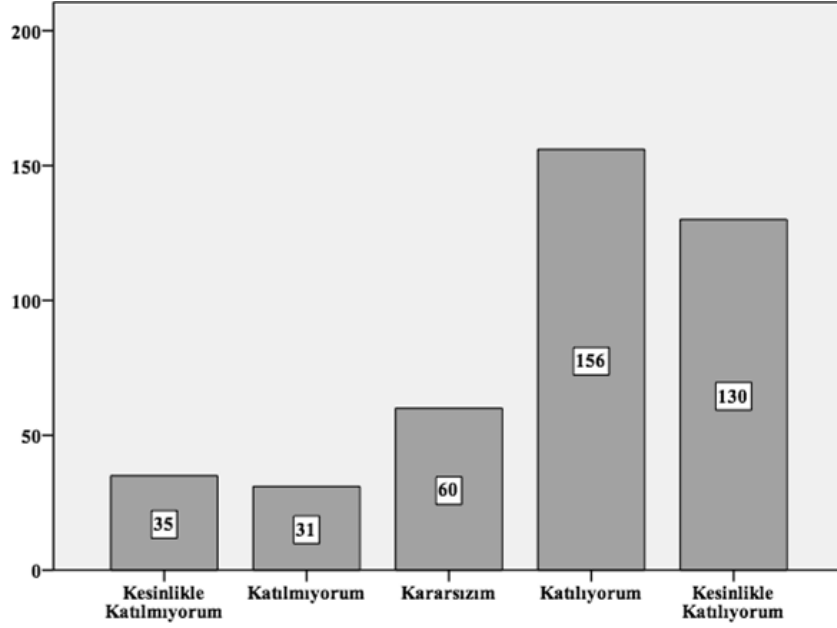
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bu program sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmalıdır” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.112’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.112. Anketin 39. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Program Geliştirilmeli ve Yaygınlaştırılmalı	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	130	31,6
Katılıyorum	156	37,9
Kararsızım	60	14,6
Katılmıyorum	31	7,5
Kesinlikle Katılmıyorum	35	8,5
Toplam	412	100

Çizelge 4.112’de görüldüğü gibi, “Bu program sürekli geliştirilerek

yaygınlaştırılmalıdır” önermesine, öğrencilerin %37,9’u (156 öğrenci) katıldıklarını, %31,6’sı (130 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %14,6’sı (60 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %8,5’i (35 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %7,5’i (31 öğrenci) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun programın sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmasının gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.52’de gösterilmektedir.



Şekil 4.52. Anketin 39. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.10. “Seçmeli dersler çeşitlendirilmelidir” önermesine ilişkin veriler

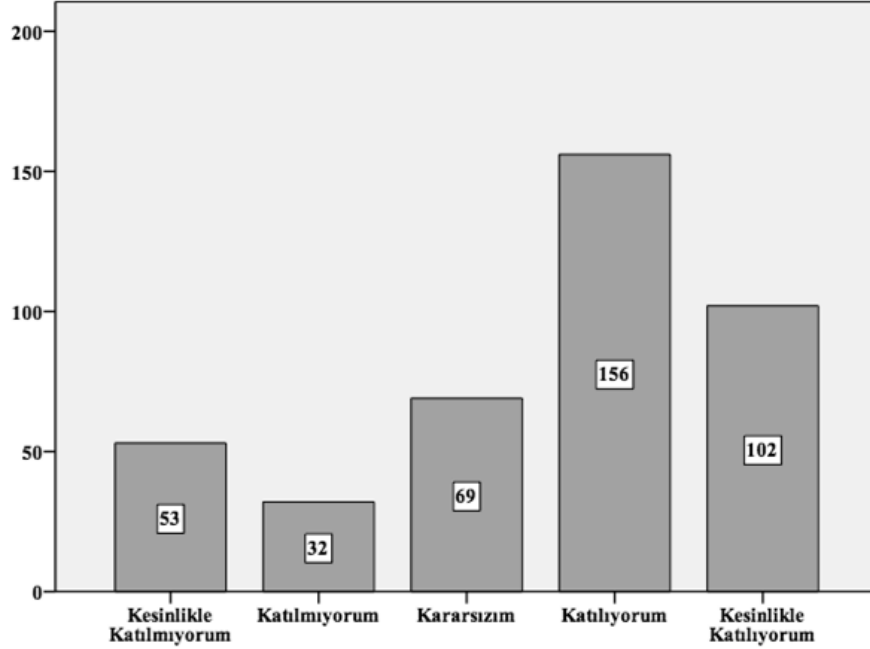
Araştırmaya katılan öğrencilerin “Seçmeli dersler çeşitlendirilmelidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.113’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.113. Anketin 40. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Seçmeli Dersler Çeşitlendirilmeli	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	102	24,8
Katılıyorum	156	37,9
Kararsızım	69	16,7
Katılmıyorum	32	7,8
Kesinlikle Katılmıyorum	53	12,9
Toplam	412	100

Çizelge 4.113’te görüldüğü gibi, “Seçmeli dersler çeşitlendirilmelidir” önermesine, öğrencilerin %37,9’u (156 öğrenci) katıldıklarını, %24,8’i (102 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %16,7’si (69 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %12,9’u (53 öğrenci) kesinlikle

katılmadıklarını ve %7,8'i (32 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.53'te gösterilmektedir.



Şekil 4.53. Anketin 40. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.11. “Başka programlardan da ders alma imkanı verilmelidir” önermesine ilişkin veriler

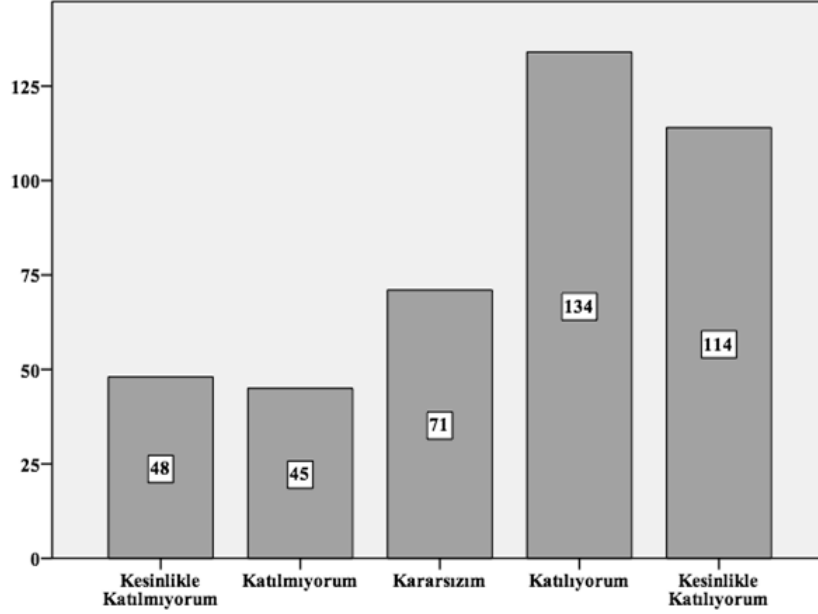
Katılımcıların “Başka programlardan da ders alma imkânı verilmelidir” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.114’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.114. Anketin 41. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Başka Programlardan da Ders Alnabilmeli	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	114	27,7
Katılıyorum	134	32,5
Kararsızım	71	17,2
Katılmıyorum	45	10,9
Kesinlikle Katılmıyorum	48	11,7
Toplam	412	100

Çizelge 4.114’te görüldüğü gibi, “Başka programlardan da ders alma imkânı verilmelidir” önermesine, öğrencilerin %32,5’i (134 öğrenci) katıldıklarını, %27,7’si (114 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %17,2’si (71 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %11,7’si (48 öğrenci) “kesinlikle katılmadıklarını ve %10,9’u (45 öğrenci) ise

katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun başka programlardan da ders alma imkânı verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.54’te gösterilmektedir.



Şekil 4.54. Anketin 41. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.6.12. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.115’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.115. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,21	,77
Evet	319	3,10	,82

Çizelge 4.115’te görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin verilen önermelere, bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,21 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalıştığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,10 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın geliştirilmesine dair önermelere katılma düzeyininin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6.13. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıırma nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.116’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.116. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	Ort	SS
Kendimi Kanıtlamak	12	3,45	,61
Diğer	41	3,28	,68
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	3,23	1,05
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,19	,71
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	3,17	,85
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,09	,79
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	3,0	,79
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	2,90	,92
Genel Kültürümü Arttırmak	16	2,72	1,10

Çizelge 4.116’da görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,45, kayıt yaptıırma nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,28, bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,23, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,19, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,17, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,09, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,0, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 2,90 ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,72 olarak belirlenmiştir. Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptııran grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.6.14. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıırma şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.117’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.117. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıırma şekli açısından görünümü

Programa Kayıt Şekli	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	%	SS
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,15	,80
İkinci Üniversite	54	2,99	,84

Çizelge 4.117’de görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere, programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi 3,15 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptııran öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,99 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptııran katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6.15. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, HİTÖLP’ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.118’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.118. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumu açısından görünümü

Lisans Tamamlama İsteği	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	Ort	SS
Evet	305	3,17	,80
Hayır	107	3,00	,82

Çizelge 4.118’de görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin

katılma düzeyi 3,17 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,00 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6.16. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.119’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.119. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü

Basılı Kitap Kullanımı	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	Ort	SS
Evet	302	3,19	,79
Hayır	110	2,96	,83

Çizelge 4.119’da görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,19 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,96 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.120’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.120. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs’ü kullanma durumu açısından görünümü

Anadolu eKampüs Kullanımı	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	Ort	SS
Evet	339	3,22	,74
Hayır	73	2,70	,97

Çizelge 4.120’de görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere, Anadolun eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,22 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolun eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,70 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolun eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın geliştirilmesine dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.121’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.121. Programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	Programın Geliştirilmesi İçin Öneriler		
	N	Ort	SS
Hayır	300	3,14	,74
Evet	112	3,08	,97

Çizelge 4.121’de görüldüğü gibi, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,14 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,08 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanmadıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7. Programa Yönelik Genel Memnuniyet Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin “Programa yönelik genel memnuniyet düzeyleri bağlamında, 42. Bu programda öğrenim görmekten memnunum ve 43. Bu programı başka bir arkadaşıma öneririm” önermelerine katılma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bulgular ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptırma nedenleri, programa kayıt yaptırma şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 4.122-4.130 arasında verilmiştir.

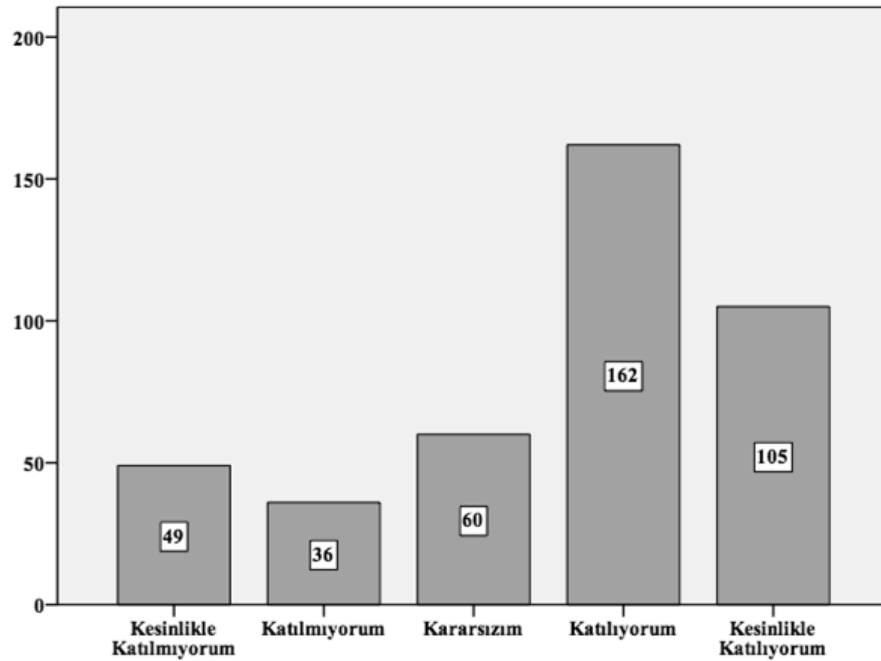
4.7.1. “Bu programda öğrenim görmekten memnunum” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bu programda öğrenim görmekten memnunum” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.122’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.122. Anketin 42. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Programdan Memnunum	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	105	25,5
Katılıyorum	162	39,3
Kararsızım	60	14,6
Katılmıyorum	36	8,7
Kesinlikle Katılmıyorum	49	11,9
Toplam	412	100

Çizelge 4.122’de görüldüğü gibi, “Bu programda öğrenim görmekten memnunum” önermesine, öğrencilerin %39,3’ü (162 öğrenci) katıldıklarını, %25,5’i (105 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %14,6’sı (60 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %11,9’u (49 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %8,7’si (36 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun bu programda öğrenim görmekten memnun olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.55’te gösterilmektedir.



Şekil 4.55. Anketin 42. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

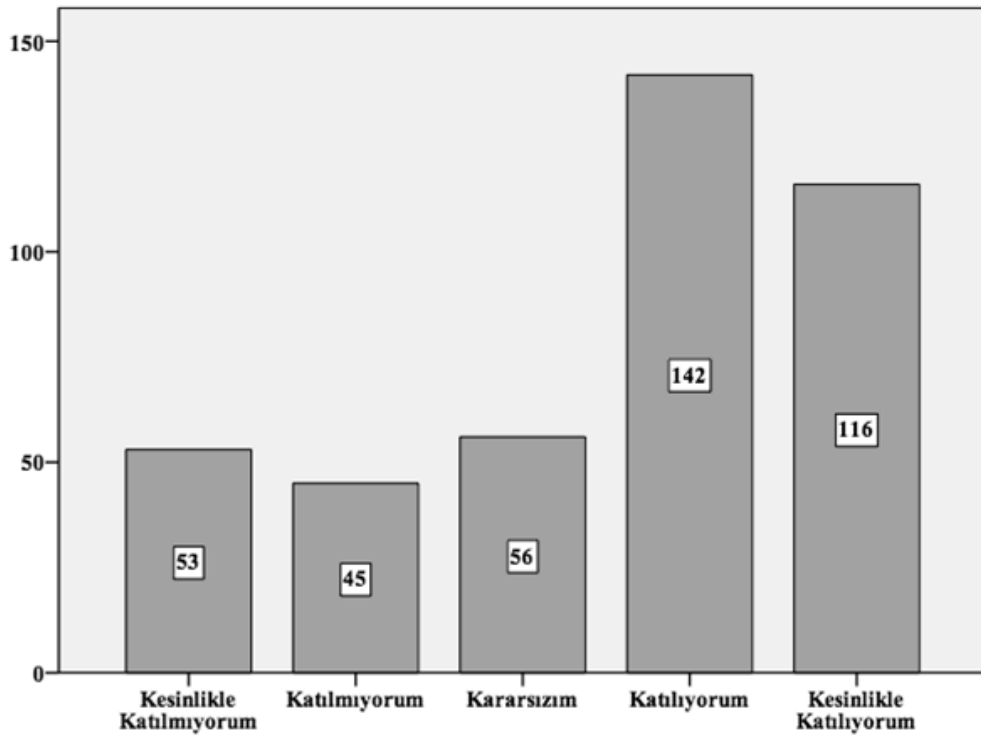
4.7.2. “Bu programı başka bir arkadaşına öneririm” önermesine ilişkin veriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bu programı başka bir arkadaşına öneririm” önermesine katılma düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 4.123’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.123. Anketin 43. maddesine göre öğrenci yanıtlarının görünümü

Programı Öneririm	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	116	28,2
Katılıyorum	142	34,5
Kararsızım	56	13,6
Katılmıyorum	45	10,9
Kesinlikle Katılmıyorum	53	12,9
Toplam	412	100

Çizelge 4.123’te görüldüğü gibi, “Bu programı başka bir arkadaşına öneririm” önermesine, öğrencilerin %34,5’i (142 öğrenci) katıldıklarını, %28,2’si (116 öğrenci) kesinlikle katıldıklarını, %13,6’sı (56 öğrenci) kararsız kaldıklarını, %12,9’u (53 öğrenci) kesinlikle katılmadıklarını ve %10,9’u (45 öğrenci) ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun bu programı başka bir arkadaşına önereceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Verilere ilişkin grafik Şekil 4.56’da gösterilmektedir.



Şekil 4.56. Anketin 43. maddesine göre öğrenci yanıtlarının dağılımı

4.7.3. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin çalışma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, bir işte çalışıyor olup olmama durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.124'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.124. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin çalışma durumu açısından görünümü

Çalışma Durumu	Memnuniyet		
	N	Ort	SS
Hayır	93	3,77	1,30
Evet	319	3,50	1,29

Çizelge 4.124'te görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin verilen önermelere, bir işte çalışmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,77 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere bir işte çalıştığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,50 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, bir işte çalışmayan katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7.4. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran nedenine göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptıran nedenleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.125'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.125. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptıran nedenleri açısından görünümü

Programa Kayıt Nedeni	Memnuniyet		
	N	Ort	SS
İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak	27	3,93	1,29
Kendimi Kanıtlamak	12	3,92	1,15
Geçmişte Kaçırduğım Eğitim İmkânını Yakalamak	99	3,80	1,28
Diğer	41	3,71	1,20
Yeni İş İmkânı Yaratmak	22	3,59	1,32
Bir Üniversite Diplomasına Sahip Olmak	61	3,48	1,23
Bir Meslek Sahibi Olmak	29	3,45	1,38
Çalıştığım İşte Terfi Etmek/Yüksek Ücret Almak	105	3,29	1,32
Genel Kültürümü Arttırmak	16	3,06	1,43

Çizelge 4.125'te görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere, programa ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,93, kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,93, geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,80, kayıt yaptırmaya nedeni olarak diğer sebepleri öne süren öğrencilerin katılma düzeyi 3,71, yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,59, bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,48, bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,45, çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi 3,29 ve genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,06 olarak belirlenmiştir. Programa kayıt yaptırmaya nedenleri bakımından, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun programa ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran grup olduğu görülmüştür. Programa kayıt yaptırmaya nedenleri bakımından, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılma düzeyine sahip katılımcı grubunun ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten grup olduğu ortaya çıkmıştır.

4.7.5. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırmaya şekline göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, programa kayıt yaptırmaya şekilleri bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.126'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.126. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programa kayıt yaptırmaya şekli açısından görünümü

Programa Kayıt Şekli	Memnuniyet		
	N	%	SS
İkinci Üniversite	54	3,73	1,25
Yeni Kayıt/Yatay Geçiş	358	3,53	1,30

Çizelge 4.126'da görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere, ikinci üniversite seçeneği ile kaydolun öğrencilerin katılma düzeyi 3,73 olarak belirlenmiştir. Bu önermelere yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolun

öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,53 olarak bulunmuştur. Programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolun katılımcıların grubundaki programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluna kayıt yaptıran öğrencilerin katılma düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7.6. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumuna göre görünümü

Katılımcıların programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, HİTÖLP'ten mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumlarına göre değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.127'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.127. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin lisans tamamlamayı isteme durumları açısından görünümü

Lisans Tamamlama İsteği	Memnuniyet		
	N	Ort	SS
Evet	305	3,70	1,27
Hayır	107	3,15	1,30

Çizelge 4.127'de görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen öğrencilerin katılma düzeyi 3,70 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,15 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7.7. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin programın öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre görünümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, programın basılı kitaplarını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.128'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.128. *Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin basılı kitapları kullanma durumu açısından görünümü*

Basılı Kitap Kullanımı	Memnuniyet		
	N	Ort	SS
Evet	302	3,64	1,26
Hayır	110	3,33	1,38

Çizelge 4.128’de görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere, programın basılı kitaplarını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,64 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere basılı kitapları kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,33 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, basılı kitapları kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.129’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.129. *Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin Anadolu e-Kampüs’ü kullanma durumu açısından görünümü*

Anadolu eKampüs Kullanımı	Memnuniyet		
	N	Ort	SS
Evet	339	3,71	1,22
Hayır	73	2,85	1,44

Çizelge 4.129’da görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,71 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 2,85 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programa yönelik genel memnuniyet düzeyine dair görüşlerinin, yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları bağlamında değerlendirilmesine ilişkin veriler Çizelge 4.130’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.130. *Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanma durumu açısından görünümü*

Yüz Yüze Öğretim Hizmetleri Kullanımı	Memnuniyet		
	N	Ort	SS
Hayır	300	3,56	1,27
Evet	112	3,55	1,38

Çizelge 4.130’da görüldüğü gibi, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere, yüz yüze öğretim hizmetlerinden faydalanmadığını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi 3,56 olarak bulunmuştur. Aynı önermelere yüz yüze öğretim hizmetlerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin katılma düzeyi ise 3,55 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyinin, her iki grupta da birbirine çok yakın olmakla birlikte, yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanmadıklarını ifade eden katılımcıların grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.8. Öğrencilerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplarla Programın Ögelerine İlişkin Belirttikleri Görüş ve Önerileri

Çalışmanın bu bölümünde, programa ilişkin görüşlerini almak amacıyla HİTÖLP öğrencilerine, “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programını Değerlendirme Anketi”nde yöneltilen açık uçlu sorulara yine bu öğrenciler tarafından verilen yanıtlar betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular sunulurken, doğrudan alıntı yoluyla öğrencilerin özgün ifadelerine de yer verilmiştir. Bu bulgulara dair yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 4.131-4.134 arasında verilmiştir.

4.8.1. Ders kitapları ve içeriklerine ilişkin görüş ve öneriler

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini öğrenmek için, kendilerine ilk soru olarak “Derslerinizin kitaplarına ve içeriğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ankete katılan 412 program öğrencisinden 145’i bu soruyu yanıtlamıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve yanıtlarının frekans dağılımları Çizelge 4.131’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.131. Ders kitapları ve içeriğine ilişkin görüş ve öneriler

Öğrenci Görüş ve Önerileri	Frekans
Kitapların daha kısa ve özetleyici olmasına yönelik ihtiyaç	89
Kitaplar ve içeriklerden memnun olma	18
Kitaplarda sınavlara yönelik daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma	16
Basılı kitapların kullanım ve taşıma zorluğuna yönelik memnuniyetsizlik	8
Yabancı dil kitaplarında Türkçe anlatıma duyulan ihtiyaç	7
İçeriklerin güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik	4
Ders kitabı ve sınav içeriklerinin uyumsuz olmasından duyulan memnuniyetsizlik	3
Görüş ve Öneri Belirten Öğrenci Toplamı	145

Çizelge 4.131’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 412 HİTÖLP öğrencisinden 145’i ders kitapları ve içeriklerine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 89’u “Kitapların daha kısa ve özetleyici olmasına yönelik ihtiyaç”, 18’i “Kitaplar ve içeriklerden memnun olma”, 16’sı “Kitaplarda sınavlara yönelik daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma”, 8’i “Basılı kitapların kullanım ve taşıma zorluğuna yönelik memnuniyetsizlik”, 7’si “Yabancı dil kitaplarında Türkçe anlatıma duyulan ihtiyaç”, 4’ü “İçeriklerin güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik” ve 3’ü ise “Ders kitabı ve sınav içeriklerinin uyumsuz olmasından duyulan memnuniyetsizlik” konusunda görüş bildirmiştir. Sonuç olarak, ders kitapları ve içeriklerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin büyük bir kısmı, programda kullanılan ders kitaplarının içeriklerinin çok uzun ve ayrıntılı bir biçimde sunulduğunu belirtilmiş ve daha kısa ve özetleyici içeriklere duydukları ihtiyacı dile getirmişlerdir. Öte yandan çok az sayıda öğrenci ders kitabı ve sınav içeriklerinin uyumsuz olmasından memnuniyetsizlik duyduklarını belirtmiştir.

“Kitapların daha kısa ve özetleyici olmasına yönelik ihtiyaç” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Anlatım daha anlaşılır, sade ve basit olmalı” (Öğrenci 6), “Kitaplarda çok uzun cümleler ve gereksiz hikâyeler kullanılmıştır. Kitaplar daha özetleyici olmalıdır” (Öğrenci 18), “Ders kitaplarını tanıdığım hiç bir öğrenci kullanmıyor. Bunun yerine dışarıdan aldığımız dönem derslerinin tek kitapta toplandığı kitap gibi olmalı” (Öğrenci 20), “Kitapların konu anlatımının daha yalın olması bizlerin anlaması için daha faydalı olacaktır” (Öğrenci 40), “Kitaplar daha küçük anlaşılması kolay özet şeklinde olmalı” (Öğrenci 58), “Çok ayrıntıya girilmiş ve önemli yerleri diğer yazılarla aynı tutulduğu için gözden kaçabiliyor. Paragraflar sık olursa daha iyi olur” (Öğrenci 71), “Kitaplar sade ve açık değil, çok karışık. AÖF kitaplarından sadece 1 tanesini bile bu iş temposunda çalışmak zor” (Öğrenci 82), “Daha sadeleştirilebilir. Çok karmaşık değil de daha yalın olabilir” (Öğrenci 86), “Daha anlaşılır olursa sevinirim.

Bazen o kadar dolaylı anlatım yapılıyor ki anlamak şöyle dursun bildiklerimden bile şüphe ediyorum daha sade bir dil kullanılırsa memnun olurum” (Öğrenci 94), “Kitaplarda her ünitenin bir başkası tarafından yazılması gereksiz tekrara ve üslup farklılığına yol açmış. Gereksiz tarih ve isim bilgi kirliliği var, kişiyi sadece ezberletiyor, mesleki hayata değil genel kültüre katkısı var sadece. Sınavlar mesleki yeterliliği ölçmeli ezber dayalı genel kültürü değil” (Öğrenci 126), “Lütfen kitaplarda daha özet anlatım olursa sevinirim ve daha anlaşılır olabilir mi?” (Öğrenci 154), “Ders içerikleri çok fazla ve anlaşılır değil. Ders konuları da çok fazla konuları dağıtarak yazmışlar” (Öğrenci 159), “Ders kitapları çok fazla yoğun içerikli, biraz sadeleştirme yapılabilir” (Öğrenci 163), “Ders kitapları çok fazla bilgi içeriyor, daha kısa net anlatımlı olmalı kitaplar. Ve anlatımını da beğenmiyorum. Biraz daha kitaba bağımlı olabiliriz daha güzel ve çekici anlatımlarla” (Öğrenci 166), “Kitaplarınız karma karışık ve ansiklopedi gibi” (Öğrenci 188), “Kitaplar belli alt yapısı olan insanlara hitap ediyor ama unutulmamalıdır ki lise mezunu olup çok gelişmemiş öğrencilerimizde var. Bazı kelimelerin anlamları kitap sonunda ya da ek olarak sayfa sonunda verilmeli ve kitap anlatımı çok yoğun ve karmaşık daha sade olabilme ihtimali olsa daha anlaşılır olur. Örnekte görsel kültür kitabı sayfa düzeni olarak çok karmaşıktır. Eğitici olan bilgiler bile sırf bu yüzden okunamayabilir” (Öğrenci 194), “Kitaplarda aşırı derecede detay bulunmaktadır. Bu yüzden çalışırken sıkılıyor insan, sade ve anlaşılır bir dil öğrenmeyi kolaylaştırır her zaman” (Öğrenci 213), “Sınavda ihtiyaç duyulmayacak çok gereksiz uzun uzadıya yazılar var. Daha net ve kısa bilgiler veriliyor olsa uzun uzadıya yazı olması önemli değil fakat bir cümle verildiğinde gereksiz on cümle daha verilerek kafa karıştırılmış” (Öğrenci 233).

“Kitaplar ve içeriklerden memnun olma” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Gayet açıklayıcı ve güzel” (Öğrenci 8), “Kitapların içeriği yeterince açık ve anlaşılabilir” (Öğrenci 9), “Öğrenmek isteyen için yeterlidir” (Öğrenci 167), “Kitaplar çok akıcı ve anlaşılır çok güzel” (Öğrenci 229).

“Kitaplarda sınavlara yönelik daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Daha fazla soru çözme ve açıklama yapılmalıdır” (Öğrenci 5), “Ünite sonlarındaki deneme sınavı sorularının sayısı lütfen arttırılsın, e-Kampüsteki yaprak test soruları kitaplardaki ile aynı olmasın” (Öğrenci 24), “Daha fazla soru ve cevap şeklinde olması daha uygun olabilir” (Öğrenci 88), “Hem çalışıp hem de okumak biraz zor bu nedenle genelde kitaplarla çalışmıyorum. Özet ve soru cevap bölümlerini okuyorum. Kitaplardaki ünite sonu testleri yeterli değil zaten”

(Öğrenci 148), “Konuyla ilgili daha çok test ve soru olması gerektiğini düşünüyorum” (Öğrenci 174), “Ders kitaplarının yanında ayrıca ünitelerden daha çok test çözmek için test kitapçıkları dağıtılsa daha etkili öğrenme sağlanır” (Öğrenci 198), “Kitaplarda yeterli soru yok ve sınavlarda çıkan soru tiplerine uygun değil” (Öğrenci 203), “Daha fazla test olması daha faydalı olacaktır” (Öğrenci 206), “Yabancı dilde soru cevap özet kısmı yeterli değil kitapta” (Öğrenci 215).

“Basılı kitapların kullanım ve taşıma zorluğuna yönelik memnuniyetsizlik” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Kitap basımı yerine pdf baskıların kullanılması hem içeriklerin güncel tutulmasını kolaylaştırır hem de olası yanlışların kısa sürede düzeltilerek öğrencilerin kullanımına sunulmuş olur. Böylece 5 yılda bir kitap basmak yerine her akademik yıl başlamadan bilgiler güncellenerek e-Kampüste paylaşılır” (Öğrenci 16), “Ders kitaplarının içeriğinden gayet memnunum fakat taşınabilirlik konusunda biraz sıkıntı yaşıyoruz. Cep kitabı şekline dönüştürürse daha uygun olacağını düşünüyorum. Açıköğretim sisteminde okuyan kişilerin çoğu çalışan kişiler olduğundan dolayı bu kitap adları cep kitabı şeklinde yanlarında bulduklarında daha faydalı olacağını düşünüyorum” (Öğrenci 36), “Yardımcı ders kitabı olarak satılan kitaplar kadar ince ve taşınabilir olabilir” (Öğrenci 118), “Ders kitaplarının kolay taşınabilir olması” (Öğrenci 169).

“Yabancı dil kitaplarında Türkçe anlatıma duyulan ihtiyaç” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Kitaptaki konuların Türkçesi de kitapta olursa karşılaştırma kelime öğrenme ve kendimizi geliştirme yeteneğimiz artacağı kanısındayım” (Öğrenci 64), “Yabancı dil kitaplarından öğrenmek çok zor. Anlatımda yabancı dil ile yapılmaktadır. O derecede yabancı dil biri zaten iyi derecede biliyor demektir. Anlatım Türkçe olmalıdır. Almanca kitabını elime aldığımda 10 dakika sonra kapatıp bir daha da açmadım ben. Çünkü benle konuşmuyordu o kitap” (Öğrenci 137), “İngilizce kelimelerin altına Türkçeleri de farklı renkte yazılmalı” (Öğrenci 210).

“İçeriklerin güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Bütün ders kitapları güncel değil. Birisi 2013 iken diğeri 2016” (Öğrenci 17), “Kitaplar yeterli bilgi içermektedir ama zaman zaman güncelin gerisinde kalabilmektedir” (Öğrenci 193).

Son olarak, “Ders kitabı ve sınav içeriklerinin uyumsuz olmasından duyulan memnuniyetsizlik” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Kitaplarda ki sorular dersle ilgili değil” (Öğrenci 28), “Sorularla kitap içerikleri farklı” (Öğrenci 99).

4.8.2. Derslerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve öneriler

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini öğrenmek için, kendilerine ikinci soru olarak “Derslerinizin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ankete katılan 412 program öğrencisinden 107’si bu soruyu yanıtlamıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve yanıtlarının frekans dağılımları Çizelge 4.132’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.132. *Derslerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve öneriler*

Öğrenci Görüş ve Önerileri	Frekans
Öğrenme ortamlarından memnun olma	41
Öğrenme ortamlarında daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma	21
Öğrenme ortamlarındaki içeriklerin yetersizliğinden kaynaklı memnuniyetsizlik	20
Öğrenme ortamlarına erişimde zorlanma	10
Yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç	7
Öğrenme ortamları ve sınav içeriklerinin uyumsuz olması	5
Öğrenme ortamların güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik	3
Görüş ve Öneri Belirten Öğrenci Toplamı	107

Çizelge 4.132’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 412 HİTÖLP öğrencisinden 107’si derslerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 41’i “Öğrenme ortamlarından memnun olma”, 21’i “Öğrenme ortamlarında daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma”, 20’si “Öğrenme ortamlarındaki içeriklerin yetersizliğinden kaynaklı memnuniyetsizlik”, 10’u “Öğrenme ortamlarına erişimde zorlanma”, 7’si “Yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç”, 5’i “Öğrenme ortamları ve sınav içeriklerinin uyumsuz olması” ve 3’ü ise “Öğrenme ortamların güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik” konusunda görüş bildirmiştir. Sonuç olarak, programdaki derslerin öğrenme ortamları hakkında görüşlerini belirten öğrencilerin en çok dile getirdikleri konu, öğrenme ortamlarından duydukları memnuniyet olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerin yarısına yakını öğrenme ortamlarından memnun olduklarını bildirmişlerdir. Çok az sayıda öğrenci ise öğrenme ortamlarının güncel olmamasından duydukları memnuniyetsizliği ifade etmişlerdir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu da “Öğrenme ortamlarına erişimde zorlanma” konusu ile ilişkili olarak, öğrencilerin öğrenme ortamlarının mobil erişimine yönelik duydukları ihtiyacı dile getirmeleri olmuştur.

“Öğrenme ortamlarından memnun olma” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Başarılı, emeği geçenlere teşekkür ederim” (Öğrenci 11), “Sadece özetleri okuyarak ve zaman zaman da deneme sınavı, alıştırmalar ve çıkmış sorulara çalışarak

hazırladığım sınavlarda not ortalamam hep 3,33'ün üzerinde oldu. Son ekampüs uygulaması eminim başlı başına bir sektöre dönen dersaneler ve kaynak kitap satanların haksız kazançlarının önüne de geçecektir” (Öğrenci 16), “Uzaktan eğitim sistemi için bence güzel bir sisteminiz var. Öğrenme ortamlarını bilgisayar kullanmayı bilen her insan için yeterli” (Öğrenci 21), “Öğrenme ortamları gayet iyi daha ne olsun” (Öğrenci 34), “eKampüs sitesi çok güzel. Kendime bilgisayar alacağım ve canlı derse kayıt yaptırıp tüm imkânlarından faydalanmak istiyorum. Görseli de güzel. Telefonuma kısa yol olarak ekledim” (Öğrenci 43), “Öğrenme ortamlarından memnunum” (Öğrenci 182), “e-Kampüsteki özet pdf, alıştırmaları, deneme sınavları ve çıkmış sorularla hazırlanmaktayım” (Öğrenci 193), “Her şey mükemmel sadece öğrenci olarak bizlerin biraz gayret gösterip düzenli çalışmamız yeterli diye düşünüyorum” (Öğrenci 197), “Gayet memnunum, kaliteli” (Öğrenci 201).

“Öğrenme ortamlarında daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Daha fazla soru cevap çözme oluşturulmalıdır. Ünite yaprak gibi” (Öğrenci 5), “Ders kitapları daha kısa ve anlatım soru bankası şeklinde olması” (Öğrenci 56), Sınava yönelik çok iyi çalışma portalı değil” (Öğrenci 59), “bol bol test hazırlanmalı ve sorularınız anlaşılır ve sade olmalı” (Öğrenci 82), “Geçmişte çıkmış ve bu sınavda çıkması muhtemel sorular çokça verilirse iyi olur” (Öğrenci 156), “e-Kampüste daha fazla soru olabilir” (Öğrenci 171), “E-Anadolu uygulamasında bazı ünitelerde yeterli soru olmadığı için deneme testi bulunmamaktadır uyarısı çıkıyor. Bunun yerine o ünitelerde de testlerin yapılması ve uygulamada vize-final için de deneme testleri oluşturulması” (Öğrenci 174), “Sınavlarda çıkabilecek sorular üzerinde daha çok durulmasını istiyorum” (Öğrenci 206), “Ünite deki test soruları 1 çözüm den sonra genelde aynı sorular gelmektedir biraz daha farklı sorularla geliştirilmelidir” (Öğrenci 211), “eKampüs çok iyi bir de videolarda güz ve bahar dönemi çıkmış sorular ve cevapları da daha fazla ve her zaman olursa çok iyi olacak” (Öğrenci 244).

“Öğrenme ortamlarındaki içeriklerin yetersizliğinden kaynaklı memnuniyetsizlik” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Ders anlatan öğretmenlerin daha çok örneklere yer vermesini istedim. Çok sıkıcı ve tek düze kitaptan okur gibi bire bir ders anlatıldığı için tercih etmiyorum” (Öğrenci 4), “Öğrenme ortamları yeterli. Fakat bazı dersleri seslendiren ya da anlatan eğitimcileri dinlemekte anlamakta zorlanıyorum. Çok düz ve tek düze ders anlıyorlar” (Öğrenci 14), “Daha geniş kapsamlı ve uzun ünite

özetleri, bilinmeyen kelimelerin sözcük anlamları ünite özetlerinin hemen arkasına eklensin” (Öğrenci 24), “Daha sade, hızlı, hayatın içinden ve hemen uygulamaya koyulabilir olduğunu bize kavratabilecek biçimde olmalı” (Öğrenci 109), “Her dersin kitaptaki anlatımı tekrarlayacak değil açıklayacak videolu anlatım desteğine ihtiyaç var. Deneme sınavları mobil uygulamada mutlaka olmalı” (Öğrenci 126), “Web sitesini daha iyi hale getirip sadeleştirin ve her ders ve konuda e-öğrenme olsun” (Öğrenci 151), “Ünite özet videoları daha iyi anlatacak hocalarla yapılmalı” (Öğrenci 166), “Sesli ders konuşma bozuk gibi” (Öğrenci 186), ,

“Öğrenme ortamlarına erişimde zorlanma” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Öğrenme ortamları olarak mobil cihazların hayatımızdaki önemi çok yüksek mobil cihazlarda kullanabileceğimiz daha kapsamlı içeriği anlaşılabilir çalışmalar yapılabileceğini düşünüyorum” (Öğrenci 36), “AÖF bu konuda gereken neyse yapmış. Ancak sistem çok yavaş” (Öğrenci 50), “Devamlı ulaşabilir olması gerekir” (Öğrenci 77), “Yaşı ilerlemiş öğrenciler için daha kolaylıklar sağlanabilir” (Öğrenci 113), “Testler ve özetler iyi ama bilgisayardan ulaşım karışık” (Öğrenci 117), “Canlı derslerde ulaşım sıkıntısı ve programa uymayan saatinde ders vermeyen öğretim görevlisi mevcut” (Öğrenci 138), “Mobil cihazımla canlı ders izleyemiyorum” (Öğrenci 227).

“Yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Başarısız olduğumuz derslerde kentimizde bulunan fakültelerde yüz yüze eğitim olanağı sağlanmasını arz ediyorum” (Öğrenci 25), “eKampüs programınızı aktif olarak kullanmaktayım. Yabancı dil derslerinde konu özeti ve yüz yüze anlatım dersinin olmasını arzu etmekteyim” (Öğrenci 63), “Yüz yüze iletişim olması algılamayı daha çok kolaylaştırır gibi geliyor” (Öğrenci 88), “Uygarlık tarihi dersinin de canlı ders olmasını isterdim. Zira çok karışık ve eski terimler çok fazla” (Öğrenci 142), “Madem yanlış doğru sistemi var tüm dersler açılmalı ve örgün öğretim gibi bizde derse girmeliyiz” (Öğrenci 233).

“Öğrenme ortamları ve sınav içeriklerinin uyumsuz olması” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “kitaplarda ki ders anlatımları ve sorular daha birbirine yakın olması gerekir” (Öğrenci 28), “Yabancı dilde e-okul deneme sınavlarında çıkan sorularla sınavda çıkan sorular tamamen farklı” (Öğrenci 215), “Bize konu anlatmayan hocalar soru hazırlıyor. Kitaplarda o kadar ayrıntı var ki hangi birine bakacağımızı şaşırtıyoruz” (Öğrenci 245), “Deneme sınavları konu özetlerinde özellikle yabancı dilde denem sınavları ile yapılan sınavlarda birebir eşleşen soru bulunmamaktadır. Sonuçta

yurt dışına falan gitmeyeceğiz, amacımız mezun olup derece ve kadememizi arttırmak” (Öğrenci 235).

Son olarak, “Öğrenme ortamların güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri ise şu şekildedir: “Kitap içeriklerinin değişmesi durumunda kampüste yer alan videolu anlatımların ve deneme sorularının da bu değişikliklere göre güncellenmesinin gerektiğini düşünüyorum. Yeni iletişim teknolojileri dersinin videolu anlatımları 2015 senesine ait. Şu anki kitabın içinde olmayan bilgiler ve sorular mevcut” (Öğrenci 9), “Ders Konuları hakkında bilginin anlatımının okuyan öğrenci tarafından anlaşılabilirliğinin zayıf olduğunu düşünüyorum. Çoğu kitabım 2013 basımı” (Öğrenci 178).

4.8.3. Derslerin sınavlarına ilişkin görüş ve öneriler

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini öğrenmek için, kendilerine üçüncü soru olarak “Derslerinizin sınavlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Ankete katılan 412 program öğrencisinden 183’ü bu soruyu yanıtlamıştır. Diğer bir ifadeyle, açık uçlu sorular arasında öğrencilerin en çok görüş bildirdikleri madde bu soru olmuştur. Söz konusu öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlarının frekans dağılımları Çizelge 4.133’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.133. Derslerin sınavlarına ilişkin görüş ve öneriler

Öğrenci Görüş ve Önerileri	Frekans
“Dört yanlış bir doğru” uygulamasına yönelik memnuniyetsizlik	89
Sınav sorularının zorluk seviyesine yönelik memnuniyetsizlik	45
Sınav uygulamalarından duyulan memnuniyet	12
Sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç	10
Öğrenme içerikleri ve sınav sorularının uyumsuz olması	9
Ara sınav ve yılsonu sınavı arasındaki süreye yönelik memnuniyetsizlik	5
Güz dönemi sonu “Üç Ders Sınavına” duyulan ihtiyaç	4
Sınav yerlerine ulaşımın zorluğu	4
Sınav sonuçlarına yönelik memnuniyetsizlik	3
Sınav ağırlıklarına yönelik memnuniyetsizlik	2
Görüş ve Öneri Belirten Öğrenci Toplamı	183

Çizelge 4.133’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 412 HİTÖLP öğrencisinden 183’ü derslerin sınavlarına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 89’u “Dört yanlış bir doğru uygulamasına yönelik memnuniyetsizlik”, 45’i “Sınav sorularının zorluk seviyesine yönelik memnuniyetsizlik”, 12’si “Sınav uygulamalarından

duyulan memnuniyet”, 10’u “Sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç”, 9’u “Öğrenme içerikleri ve sınav sorularının uyumsuz olması”, 5’i “Ara sınav ve yılsonu sınavı arasındaki süreye yönelik memnuniyetsizlik”, 4’ü “Güz dönemi sonu Üç Ders Sınavı’na duyulan ihtiyaç”, 4’ü “Sınav yerlerine ulaşımın zorluğu”, 3’ü “Sınav sonuçlarına yönelik memnuniyetsizlik” ve 2’si de “Sınav ağırlıklarına yönelik memnuniyetsizlik” konusunda görüş belirtmiştir. Sonuç olarak, derslerin sınavlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin en çok dile getirdikleri konu “dört yanlış bir doğru” olarak bilinen uygulamadan ötürü derslerin sınavlarından duydukları memnuniyetsizlik olmuştur. Başka bir ifadeyle, derslerin sınavlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin neredeyse yarısı “dört yanlış bir doğru” uygulamasından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin yaklaşık dörtte biri de sınav sorularının ezbere dönük, fazla ayrıntılara dayalı ve zor olduğunu düşünmektedir. Öte yandan derslerin sınavlarına ilişkin en az dile getirilen konular sınav sonuçları ve sınav ağırlıkları olmuştur.

“Dört yanlış bir doğru uygulamasına yönelik memnuniyetsizlik” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Yanlış doğruyu götürmesi kötü hiç memnun değilim. Zaten kendi imkânlarımızla çalışıyoruz, çok zorlaştı, hiç bir eğitim kurumunda böyle bir şey yok” (Öğrenci 10), “Yanlışların doğruları götürmesi ömrümüzden ömür götürüyor. Lütfen bu uygulamadan vazgeçin. İnsanlar arasında bu işin ticarete dönüştürüldüğü dolayısı ile para kazanmak için kolay soru sorulmayacağı hatta ders veremememiz için daha zor sorular sorulup işi ticari kazanç kapısı haline getirildiği bile söyleniyor” (Öğrenci 13), “4 yanlışın 1 doğruyu götürmesi daha fazla ders çalışmaya zaman ayırmamıza yaramadı aksine daha başarısız olmamıza yaradı. Bu programı tercih etmemin sebebi çalışıyor olmam ve benim gibi yüz binlerce kişilerin olduğunu düşünüyorum. Daha fazla bilgi edinip çalıştırmaya yönelik bu tutumunuzu takdir etmemle birlikte hayat koşullarımızı da göz önünde bulundurmanızı isterdim. İyi çalışmalar dilerim” (Öğrenci 29), “Örgün eğitimde yanlış doğruyu götürmezken neden açıköğretim öğrencilerine bu uygulama yapılıyor. Bizler belli yaş grubu insanlarıyız. Zor şartlarda ders çalışıyoruz, bunu kaldırmanızı rica ediyorum” (Öğrenci 31), “Benim tek sıkıntım yanlış doğru götürme konusu. İnanın bana çevremdeki insanlar çok zor ders çalışıyor ve üstüne bu konu tuz biber oldu lütfen buna bir çare bulalım” (Öğrenci 53), “Sınavlarda 4 yanlış 1 doğruyu götürmesi beni çok üzdü. Sonradan akli başına geç gelmiş birinin sınavları geçmesi biraz zor oluyor” (Öğrenci 63), “4 yanlışın bir doğruyu

götürmesi çok kötü oldu. Zaman yetersiz, dersler çok, yalnız çalışıyorum, takıldığımızda soru soracağımız kimse yok. Bu gidişle bu sene bırakacağım okuma hevesimi kırdınız” (Öğrenci 94), “4 yanlış 1 doğru kuralı yanlış. Devam ederse eğitimimi durduracağım” (Öğrenci 95), “AÖF’de yanlışın doğruyu götürmesi sistemi kesinlikle kaldırılmalı. İnsanlar başka şehirde okuma imkânı olmadığı için, çalışma zorunluluğu olduğu için AÖF’ü tercih ediyorlar. Böyle bir sistemle imkân tanımak yerine eldeki imkânlar da zorlaştırılıyor ve insanları soğutuyorsunuz” (Öğrenci 163), “Biz yine eski sınav sistemine dönülmesinden yanayız 4 yanlış bir doğruyu götür modeli bu öğretim modeli için doğru bir yöntem değildir. Çan eğrisi sistemini istiyor ve 4 yanlış bir doğruyu götürür sisteminden vaz geçilmesini talep ediyoruz (çoğul eki kullanıyorum çünkü tüm görüştüğüm tüm yaygın eğitimi sistemindeki arkadaşların ortak kanaati bu)” (Öğrenci 200).

“Sınav sorularının zorluk seviyesine yönelik memnuniyetsizlik” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Okumakta olduğum Halkla İlişkiler ve Tanıtım dersi için gereğinden fazla bilgi yüklemesi yapıldığını düşünüyorum. Kullanılacak bilgi vardır bir de kullanılmayacak bilgi vardır. İlla bilgi verilmesi gerektiği için bilgi yüklemesi yapmak bana çok mantıklı gelmiyor. Bir de neden A, B, C, D, E (5 seçenek) var anlamıyorum. Ne kadar zorlaştırılırsa, o kadar bilgi sınaması mı yapıyoruz? Zaten bilgiyi almayan 3 ya da 4 seçenekte de gösteremez. Açıköğretime gitmeyen normal üniversiteye giden öğrencilerimizin 4 yanlışları 1 doğrularını götürüyor mu? Biz Açıköğretim Üniversiteleri öğrencileri çoğumuz bir iş yerinde çalışıyoruz, çoğumuz evli ve çocuklu, çoğumuz alamadığımız eğitimi almak istiyoruz Neden bu kadar zorlaştırıyorsunuz hem ünitelerimizi hem sınavlarımızı. Unutmayın biz diğer üniversitede okuyan öğrencilerden çok daha fazla sorumluluğa sahibiz” (Öğrenci 4), “Sorular çok zor ve dolambaçlı zaten sınavlara hazırlık aşamasında detaylı çalışmıyoruz” (Öğrenci 82), “Kitapta çok konu var ama sınavlarda çok detaylı yerlerden soru soruluyor. Genel bilgilerden de sorulsun” (Öğrenci 117), “Sınavlar mesleki yeterliliği ölçmeli ezbere dayalı genel kültürü değil. Bazı sınavlarda soruları hazırlayanların dip köşe soru bulma yarışına girmek yerine (kanun maddesi gibi) konunun özünün anlaşıldığını ölçmeye odaklanması gereklidir” (Öğrenci 126), “Sınavlarda genelde şaşırtıcı sorular soruluyor. Mesela DEĞİLDİR. Buna insanlar cevap verirken bildiğini de şaşırtıyor” (Öğrenci 159), “Sınavlar gerçekten zor. Bizim bölümümüze bu kadar zor sorular olması beni şaşırttı Lütfen biraz daha kolay sorular olsun” (Öğrenci 166), “Çok uzun metinli sorular olmamalı, cevap şıkları birbirine

çok yakın olmamalı” (Öğrenci 182), “Sınav sorularının bilgi düzeyini ölçmek değil öğrenciyi yanıltmak ve hataya sürüklemek amaçlı hazırlandığını düşünüyorum. Sınav süreleri 15 dk. daha uzatılmalı. Zira bu programlarda her yaş grubundan insanlar eğitim görüyor. Engellisi yaşlısı vs.” (Öğrenci 203).

“Sınav uygulamalarından duyulan memnuniyet” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Şu an ki sistemden memnunum” (Öğrenci 8), “Sınavlarla ilgili bir sıkıntı yaşamıyorum. Sadece özetlerle hazırlandığım sınavlarda da daima 20-25 dakikada bitirip çıkmak için ilk 30 dakikalık sürenin dolmasını beklemekteyim” (Öğrenci 16), “Sınav sorular ı gayet kalite sorular” (Öğrenci 112), “Sınav soruları çalışanlar için kolay ve bilgiyi ölçmek için yeterli sayılır” (Öğrenci 193), “Dersler için yeterli düzeyde” (Öğrenci 221).

“Sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Ünite sonu sorular çoğaltılabilir ve sınavda buradaki sorulardan sorulması uygun olacağı kanaatindeyim” (Öğrenci 1), “Bol soru çözümleri ve değişik sorulara yer verilmesi gerekir diye düşünüyorum. Videolu anlatımlarda soru çözerken ünite bitiminde yer alan sorular yerine farklı sorulara yer verilmesini rica ederim” (Öğrenci 9), “Sınava çalışmak için soruların konuları hep aynı. Çeşitlendirilmeli ve daha fazla bilgiyi kaydedebilmeliyiz beynimize” (Öğrenci 14), “öğrenme ortamlarına çoktan seçmeli test soru sayılarının artırılması iyi olurdu” (Öğrenci 50).

“Öğrenme içerikleri ve sınav sorularının uyumsuz olması” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “konuları okuyorum testleri çözüyorum ama sınavdaki sorular çok değişik geliyor” (Öğrenci 28), “Kitaptaki sorularla sınav soruları benzerliği az” (Öğrenci 49), “Kitaptaki konuyu satır satır okumama rağmen sınavda kitapla alakasız sorular çıkmaktadır” (Öğrenci 145), “Ben dersleri Youtube’ dan gerekli dersleri dinleyerek çalışıyordum fakat sınavlarda hiç o konularla ilgili sorular çıkmadı ve artık sadece eski çıkan sorularla çalışıyorum inşallah daha başarılı olurum (başka konuştuğum arkadaşlarım da aynı düşüncede)” (Öğrenci 154), “Gerek özetlerde gerek deneme sınavlarında gerçek sınavla sorular kesinlikle bağdaşmıyor. Deneme sınavlarında hep yüz alırken gerçek sınavda 30 35 ancak alabiliyoruz. Bu da mezun olabilmek için yeterli değil. Soruların birbiriyle bağdaşmasını istiyoruz” (Öğrenci 235).

“Ara sınav ve yılsonu sınavı arasındaki süreye yönelik memnuniyetsizlik” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Sınav sonuçları çok geç açıklanıyor. Dönem sonuna hazırlanmakta güçlük çekiyoruz. Düşük notlu dersler için daha çok

hazırlık gerektiğini düşünüyorum” (Öğrenci 55), “Vize ile finallerin tarihleri birbirine çok yakın, biraz daha aralıklı olabilir” (Öğrenci 71), “Ara dönem ve final sınavları arası daha kısa olduğundan konular yetişmiyor. Ayrıca final sınavlarında neden ilk dönem konularından sorular soruluyor anlamış değilim. Bu nedenle bazı derslerin son konularından hiç soru çıkmıyor. Sınavlarda eşit davranılmalı. İlk dönem konu az olduğu için yüksek not alan öğrenci, finalde daha az çalışsa da geçebilir. Bu adil değil bence” (Öğrenci 164).

“Güz dönemi sonu Üç Ders Sınavı’na duyulan ihtiyaç” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Tek ders sınavının 3 derse çıkarılması olumlu bir gelişme 2 ders için bir sene beklemişliğimden sonra yapılması benim için talihsizlik diyelim. Bahar dönemi ve güz dönemi diye dersleri ayrılmış kişilerin bahar dönemi dersleri için bir sene beklemesi yerine ilk sınav döneminde sınavını verip diplomasını alabilmesi sağlanmalı” (Öğrenci 242), “Yabancı dil sorularının kolaylaştırılması ve Üç Ders sınavının sadece Temmuz ayında değil de dönem aralarında da yapılması” (Öğrenci 243).

“Sınav yerlerine ulaşımın zorluğu” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Sınavlar sabah 4 ders, öğleden sonra 1 ders gibi saçma sıralama ve giriş yerleri birbirinden uzak zor yerlere veriliyor. Bize maddi ve manevi olarak stres yaratıyor. Acaba yetişmezsek diye” (Öğrenci 5), “Ayrıca büyük şehirlerdeki trafik yoğunluğunu ulaşım sıkıntılarını ele aldığınızda ikamet adreslerine uzak sınav noktaları verilmektedir. Bunun yanında az önce bahsi geçen sıkıntılar nedeniyle sınav başlama saatleri biraz daha ileri alınmasında fayda olacaktır. Yoğun trafiğe sahip olan büyük şehirlerde sabah oturumlarında öğrenci sınav salonunda bulunma zaman dilimlerine bakılsa sınava geç gelen öğrenci sayısı düşük çıkacaktır, fakat bu AÖF sınav yönetiminin sınav saatlerinin uygun belirlendiği anlamı taşımaz. Çünkü öğrenci sabah sınavları için özellikle büyük şehirlerde kalkılması gereken saatten daha erken hareket etme zorunda kalmaktadır. Buda sınav öncesi belirlenen zaman dilimine uygun hareket etmek için gereksiz yorucu performans sergileme sebebi olmaktadır. Yorgunluk, uyku sıkıntıları, trafik yoğunluğu sınav verimini düşüren büyük bir etkene dönüşmektedir” (Öğrenci 109).

“Sınav sonuçlarına yönelik memnuniyetsizlik” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Geçen yıl sorunu aynısı bu yıl çıkıyor ama cevaplar farklı...” (Öğrenci 90), “Sınav sonuçları yanlış hesaplanmaktadır” (Öğrenci 220).

Son olarak, “Sınav ağırlıklarına yönelik memnuniyetsizlik” konusunda bazı öğrenci ifadeleri ise şu şekildedir: “Vize %30 final %70 uygulaması çok adil ve doğru bir sistem

değildir. Nedeni şudur: hiç ilk 3 ya da 4 üniteye çalışmamış sadece finalden 50 alan bir öğrenci dersten geçmektedir yani o kadar bilgiyi çöpe atmak gibi bir şey bu adil değil. Öğrenmeye değil ders geçmeye odaklandırıyor. Eşit bir paylaşım ya da yakın yüzdeler olsa belki öğrenme yolunu açar” (Öğrenci 194).

4.8.4. Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacına ilişkin görüş ve öneriler

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini öğrenmek için, kendilerine dördüncü ve son soru olarak “Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ankete katılan 412 program öğrencisinden 126’sı bu soruyu yanıtlamıştır. Söz konusu öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlarının frekans dağılımları Çizelge 4.134’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.134. Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacına ilişkin görüş ve öneriler

Öğrenci Görüş ve Önerileri	Frekans
Ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öneriler	56
e-Öğrenme ortamlarına yönelik öneriler	18
Öğretim etkinliklerine yönelik memnuniyet	17
Destek hizmetlerine duyulan ihtiyaç	9
Sınav yerlerine ilişkin öneriler	7
Yabancı dil derslerine yönelik görüşler	5
Sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç	5
Ders kitaplarına ilişkin öneriler	4
Yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç	3
Dikey Geçiş Sınavı uygulamasına ilişkin görüşler	3
Görüş ve Öneri Belirten Öğrenci Toplamı	126

Çizelge 4.134’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 412 HİTÖLP öğrencisinden 126’sı öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin 56’sı “Ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öneriler”, 18’i “e-Öğrenme ortamlarına yönelik öneriler”, 17’si “Öğretim etkinliklerine yönelik memnuniyet”, 9’u “Destek hizmetlerine duyulan ihtiyaç”, 7’si “Sınav yerlerine ilişkin öneriler”, 5’i “Yabancı dil derslerine yönelik görüşler”, 5’i “Sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç”, 4’ü “Ders kitaplarına ilişkin öneriler”, 3’ü “Yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç” ve 3’ü ise “Dikey Geçiş Sınavı uygulamasına ilişkin görüşler” konusunda düşüncelerini ifade

etmiştir. Sonuç olarak, programın öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş ve önerilerini dile getiren öğrencilerin kayda değer bir kısmı ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş bildirmiştir. İlgili soruyu cevaplayan öğrencilerin neredeyse yarısına yakını tarafından ölçme değerlendirme uygulamaları, özellikle “dört yanlış bir doğru” uygulaması, olumsuz şekilde eleştirilmiştir.

“Ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öneriler” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “4 yanlışın 1 doğruyu götürmesi başarı oranını düşürmektedir” (Öğrenci 69), “2 ders için koca bir yıl bahar dönemi olmasını bekledikten sonra birden tek ders sınavı 3 derse çıkarıldı. Ben 2 ders için 1 yıl boşuna bekledim geçen yıllarda. 2 dersten sınava girenler iki derse de aynı gün girmeli zaten cumartesi pazar rahatça izin yapabilen devlet memuru olsak bu sınavlara girmeyiz. Çan eğrisi yüzünden 45 ile ders geçemeyerek 1 sene boşuna diplomasız beklemek zorunda bırakıldım. Daha önce 35 ile ders geçip mezun olanlar varken kurallar sürekli değişti şimdi 4 yanlış bir doğru uygulaması çıkarıldı geçmişe dönük haklar korunmalı” (Öğrenci 78), “Yanlışların doğruları götürmesinden şikâyetçiyim. Örgün öğretimden faydalananlarla aynı imkânlarla sahip olmamamıza rağmen bu sistemle sınava girmemiz ve not almamızın adil olmadığını düşünüyorum. Bu konuya bir çözüm getirileceğini umuyorum” (Öğrenci 97), “Dört yanlış cevabın bir doğru cevabı silmesi konusunun yanlış bir değerlendirme olduğunu düşünüyorum. Bildiğim cevabın silinmesi hakkımın elimden alınmasıdır. Şiddetle karşıyım bu uygulamaya, saygılar” (Öğrenci 129), “Bazı derslerde gerçekten çalışmamıza rağmen düşük notlar alabiliyoruz ve o derse bir türlü geçemiyoruz. Bence böyle durumlarda geçemediğimiz o dersten muaf olmalıyız” (Öğrenci 148), “Daha önce bazı nedenlerden dolayı Üniversite eğitimi alamamış, işi olan yaşı belli bir düzeye gelmiş terfi etmek için eğitimi eksik olan kişilere daha esnek davranılabilir” (Öğrenci 167), “Tek dersten af çıkmalı ve mezuniyet kolaylaştırılmalı” (Öğrenci 172), “Okula kayıt yapıldığında mevcut olan ders geçme şartları öğrencinin aleyhine değiştirilmiştir. İnsanlar o günkü şartlarda bunu başarabileceklerini düşünerek kayıt yaptırdı. Maç başladıktan sonra oyunun kurallarını değiştirmek hangi modern eğitim anlayışına, hangi etik kurala uygundur? Hangi kitapta bu vardır? Son derece rahatsız olduğumu söylemeliyim. Öğrenciyi daha fazla kar edilmesi gereken bir müşteri olarak görmek Anadolu Üniversitesine yakışmamaktadır. Sadece ama sadece bu sebepten okulu bırakmayı zaman zaman düşünüyorum. Bu kararları alan yöneticiler bunu kar amaçlı

değil de eğitim kalitesini arttırmak için yaptıklarını vicdanlarına izah edebiliyorlar mı?” (Öğrenci 203), “Okulunuz ve dersleriniz hakkında çok olumlu değilim maalesef. Çıkmış sorulara deli gibi çalıştığım halde, aynı sorunun sınavda çıkmasına rağmen o sınavdan geçememem demek bunda bir bit yeniğinin olduğuna işarettir. Bu sene de aynı şeyler olursa zaten okulu bırakıp başka üniversiteye kayıt yaptıracağım. Çok sıkıldım” (Öğrenci 226), “4 yanlış 1 doğruyu götürmesi durumunun iptal edilmesi talebimiz mevcut. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi AÖF sisteminde her ders için her dönem bütünleme sınavı yapılmakta. Anadolu AÖF olarak bizler de aynı şekilde her dönem Bütünleme sınavı yapılmasını istemekteyiz” (Öğrenci 239).

“e-Öğrenme ortamlarına yönelik öneriler” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Sayfalara çok zor ulaşıyorum. Şifremi yazdıktan sonra, açıköğretime gir, oradan Anadolu Üniversitesi seçeneğine gir. Tekrar şifreni gir, oradan ünitelere gir. Şifremi yazdıktan sonra okuduğum bölüm, ünitelerim, çalıştığım üniteler karşıma çıksa çok daha kolay olmaz mı? Bazen dar vakitte o kadar oyalayıcı geliyor ki bu işlemleri yapmak” (Öğrenci 4), “eKampüs sistemindeki deneme sınavlarında aynı sorular çok sık tekrarlanıyor” (Öğrenci 60), “Yaz aylarında e kampüs devam etmeli” (Öğrenci 85), “eKampüs sistemi çok iyi düşünülmüş. Ancak bir sorun ile karşılaştığımızda yardımcı olacak birileri yok” (Öğrenci 143), “Sistem sürekli donuyor bilgisayardan ders çalışmıyoruz” (Öğrenci 168), “Derslerin anlatılması sırasında resimler ve video ile desteklenmeli. Aynı zamanda ses tonları daha etkili kişiler dersleri anlatmalı” (Öğrenci 210), “Akıllı telefon uygulamanızdaki bazı sorunların güncellenmesinin uygun olacağını düşünüyorum” (Öğrenci 230).

“Öğretim etkinliklerine yönelik memnuniyet” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Kendi adıma yaptığım değerlendirmede hiçbir sorunla karşılaşmadım” (Öğrenci 16), “Çok başarılı yapılmış kampüs. Tebrik ederim” (Öğrenci 39), “Geriye kalan her şey güzel. Teşekkür ediyoruz. Bize de çalışmak kalıyor” (Öğrenci 112), “Bilgilendirmelerden memnunum” (Öğrenci 240).

“Destek hizmetlerine duyulan ihtiyaç” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Öğrenci işleri ile ilgili bulunduğumuz kente AÖF bürosunun açılmasını talep ediyorum” (Öğrenci 25), “Çözüm arayışlarını açıköğretimde okuyan kişilerle anket yapılarak çoğunluğun kararı olan çözümler yapılabilir” (Öğrenci 41), “Bizim için bir takım etkinliklerin olmasını, örneğin mezuniyet töreni olsun istiyorum. İyileştirilme olsun” (Öğrenci 102), “Genel olarak başarılı buluyorum bölüm ve kişilerle daha fazla

anket ve daha cazip organizasyonlarla moral ve motive edebilirsiniz. Örneğin her ilde bölümlerle ilgili yılda bir toplantı ve seminerler düzenlenebilir” (Öğrenci 140), “Öğrencilerin bir araya gelmesi sağlanabilir mi? Her il için ayrı ayrı” (Öğrenci 151), “Yüz yüze sorunlarımızı çözebileceğimiz danışmanlarımız olmalı. Sonuç olarak para veriyoruz ve danışıp bilgi alacağımız birileri yok. Çok rahatsız edici bir durum. Bunun üzerine bir de örgün öğretim ile bir tutuluyoruz” (Öğrenci 233).

“Sınav yerlerine ilişkin öneriler” konusuna yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Herkes adresine yakın okul verilirse daha kolay ulaşım. Geç kalma minimuma inecek ve masrafsız olacak. Tanınmayan uzak adrese ulaşmak zor ve dolmuş problemleri var sabahtan 1 ders ayrı, okul öğlenden sora çok uzak ve farklı okul. Arada geçen 4.5 saat boşluk” (Öğrenci 49), “Adres güncelledim uzak okullara verilen sınav yerlerim oldu. Önceden yakındı. Tamam, bana göre ayarlanması bekleyemem sınav merkezlerinin ama önceki adresim de yeni adresim de komşu mahalle sayılır. Yakınlaşmasını umarken adres güncellemesi yaptığıma pişman oldum. Şu adresimde bile eski sınav yerlerimi tercih ederim” (Öğrenci 105), “Büyük şehirlerdeki trafik yoğunluğunu ulaşım sıkıntılarını ele aldığınızda ikamet adreslerine uzak sınav noktaları verilmektedir. Bunun yanında az önce bahsi geçen sıkıntılar nedeniyle sınav başlama saatleri biraz daha ileri alınmasında fayda olacaktır. Yoğun trafiğe sahip olan büyük şehirlerde sabah oturumlarında öğrenci sınav salonunda bulunma zaman dilimlerine bakılsa sınava geç gelen öğrenci sayısı düşük çıkacaktır, fakat bu AÖF sınav yönetimince sınav saatlerinin uygun belirlendiği anlamı taşımaz. Çünkü öğrenci sabah sınavları için özellikle büyük şehirlerde kalkılması gereken saatten daha erken hareket etmek zorunda kalmaktadır. Bu da sınav öncesi belirlenen zaman dilimine uygun hareket etmek için gereksiz yorucu performans sergileme sebebi olmaktadır. Yorgunluk, uyku sıkıntıları, trafik yoğunluğu sınav verimini düşüren büyük bir etkene dönüşmektedir” (Öğrenci 109), “Sınav yerlerinin adreslere yakın olmaması ve belirli merkezlerde tutulması öğrencileri ulaşımında zorlamaktadır” (Öğrenci 243).

“Yabancı dil derslerine yönelik görüşler” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “İngilizce gibi sonradan da öğrenebileceğimiz ama okul esnasında sınavlarını başaramadığımızdan okulumuzun uzadığı derslere muafiyet hakkı verilmesini ve başka bir dersle sınava tabi tutulmayı istiyorum” (Öğrenci 87), “Yabancı dil hariç tüm dersleri anlayıp sınavlarını verecek şekilde her türlü imkân bizlere sunulmuş. Yabancı dil alt yapısı olmayanlara yardımcı olabilecek çalışmalar uygulamalar geliştirilebilir mi?

Muhtemelen 29 dersi vereceğim. İngilizce 1 ve 2'den kalacağım. Dolayısıyla mezun olamayacağım” (Öğrenci 197), “Branş derslerine ağırlık verilip diğer dersler biraz esnetilmelidir. Örneğin öğrencinin branş dersleri iyi, bir tek yabancı dilden dolayı mezun olamıyor. Yanlış bir uygulama meslek dersleri hariç diğer derslerden üst üste 3 kez başarılı olamayan öğrenci mezun edilmelidir” (Öğrenci 215).

“Sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Kitaplarda bol test olmalı” (Öğrenci 30), “Bolca soru ve test çözebilsem iyi olurdu. Diğer sitelerdeki simsarların eline düşmemiş olurduk. Soru ve konuları ücret karşılığı veriyorlar” (Öğrenci 156).

“Ders kitaplarına ilişkin öneriler” konusunda bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Kitaplar yeterince kullanılmamakta. Kitap yerine sadece özetler verilebilir. İsraftan da kaçınılmış olur” (Öğrenci 47), “Dünya kitap basılıyor gereksiz bence bu. Kitaplardan faydalanan çok az kişi. Genellikle yardımcı kaynak kullanılıyor ve çıkmış sorulara çalışılıyor” (Öğrenci 134).

“Yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç” konusuna yönelik bir öğrenci ifadesi şu şekildedir: “Halkla ilişkiler okumaktayım. Akşamları yüz yüze eğitim verilerek altyapısı olmayan insanlara büyük destek olacağımız inancındayım” (Öğrenci 13).

Son olarak, “Dikey Geçiş Sınavı uygulamasına ilişkin görüşler” konusuna yönelik bir öğrenci ifadesi ise şu şekildedir: “Lisans Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümüne 5. yarıyıldan başlama olanağı olsun lütfen değerli hocalarımız” (Öğrenci 130).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan yöntem ve bu yöntemle elde edilen bulguların ışığında ulaşılan sonuçlar özetlenmiş, daha sonra bu sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışılmış ve son olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Günümüzde eğitim alanında güçlenen veya yeni ortaya çıkan yaklaşımların odağı, eğitim sunanların süreç içindeki etkinlikleri ve işlevlerinden çok öğrenenlerin gereksinimleri, amaçları ve etkinliklerine doğru kayma eğilimindedir. Doğası gereği öz kullanıcıları olan öğrenenleri, öğretme-öğrenme sürecinin odağına koyan AUÖ sistemlerinde sunulan eğitim programlarının değerlendirilmesinde, önemli bir paydaş olarak yine öğrenenlerin görüşlerinin alınması, onlara da bir söz hakkı tanımak anlamında faydalı olacaktır. Bu doğrultuda, hem programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımından hem de katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımından yararlanarak HİTÖLP'ün, programın kullanıcıları olan öğrencilerin görüşleri temel alınarak değerlendirilmesi ve uygulamaya dönük çözüm önerileri getirilmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

HİTÖLP'ün değerlendirilmesi için veri toplama süreci tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, verileri katılımcılara uygulanan ankette yer alan kapalı uçlu sorularla ve kapalı uçlu sorulara ek olarak verilen açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Toplanan veriler frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın evrenini HİTÖLP'te öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Verileri toplamak için, araştırmanın evrenini oluşturan tüm öğrencilere çevrimiçi öğrenme sisteminde yapılan bir duyuru ve anket ile ulaşılmıştır. Evrenin tümüne elektronik yoldan ulaşmak mümkün olduğundan, araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan sonuçlar üç ana başlık altında sunulmuştur: 1) Programın öğrencilerine ilişkin sonuçlar, 2) Programın öğelerine (amaç, içerik, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme süreci), programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin

sonuçlar ve 3) Açık uçlu sorulara verilen cevaplara ilişkin sonuçlar.

5.1.1. Programın ğrencilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırmaya katılan HİTÖLP ğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin verilerin özümlenmesi ile ulaşılan sonuçlar ve ardından bu sonuçların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile elde edilen sonuçlar verilmiştir.

5.1.1.1. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların %64,3'n erkek öğrenciler, %35,7'sini ise kadın öğrenciler oluŐurmaktadır.
- En fazla sayıda katılımcı 36-40 yaş aralığında yer almakta ve en az sayıda katılımcı ise 20 yaşında veya daha gençtir.
- Katılımcıların %66,7'sini evli öğrenciler ve %33,3'n ise bekar öğrenciler oluŐurmaktadır.
- Katılımcıların yarısına yakını (%45,1) Genel Lise ve çok az bir kısmı (%4,6) ise Anadolu veya Fen lisesi mezunudur.
- Katılımcılar başta İstanbul (%28,6) olmak üzere daha çok Türkiye'nin nüfusu en kalabalık illerinde ikamet etmektedirler. Öte yandan katılımcıların ikamet ettikleri iller bakımından, Eskişehir'in nüfus olarak kendisinden daha kalabalık bir çok Şehri geride bırakarak 6. sırada yer aldığı belirlenmiştir.
- Katılımcıların yarısına yakını (%46,6) programın 4. ve son döneminde öğrenim görmektedirler.
- Katılımcıların büyük çoğunluğu (%77,4) bir işte çalışmaktadır.
- Katılımcıların programa kayıt yaptıрма nedeni olarak en fazla ne sürdükleri sebepler arasında ilk sırada çalıştıkları işlerde terfi etmek veya yüksek ücret almak yer almakta ve bu nedenin arkasından da sırasıyla geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak ve bir niversite diplomasına sahip olmak nedenleri gelmiştir. Katılımcılar tarafından en az ifade edilen programa kayıt yaptıрма nedeninin ise kendilerini kanıtlamak olduğu belirlenmiştir. Araştırmada verilerin tekrar kodlanması sürecinde "Diğer" başlığı altına alınan "Askerliği erteletmek" seçeneğini, üçte ikisi erkek olan katılımcı grubunda, hiç bir ğrenci programa kayıt nedeni olarak belirtmemiŐtir.

- Katılımcıların çok büyük bir kısmı (%86,9), programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptırmıştır.
- Katılımcıların çoğunluğu, programdan mezun olduktan sonra Dikey Geçiş Sınavına girerek lisans öğrenimlerine devam etmek istemektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%73,3) basılı kitapları kullanmakta, büyük çoğunluğu (%82,3) aynı şekilde Anadolu eKampüs öğrenme sistemini de kullanmakta, fakat çoğunluğu (%72,8') yüze eğitim hizmetlerinden faydalanmamaktadır. Tüm katılımcılar arasında, en fazla tercih edilen öğrenme ortamı Anadolu eKampüs öğrenme sistemi, en az faydalanılan öğrenme ortamı ise yüz yüze öğretim hizmetleridir.
- Katılımcıların yarısından fazlası (%54,9), AÖF sınavlarına yönelik önerilen hazırlık sürecinin adımlarını izlememektedir.

5.1.1.2. Katılımcıların kişisel özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından görünümüne ilişkin sonuçlar

- Bir işte çalışan öğrenciler, programa en çok çalıştıkları işlerde terfi etmek için ve en az bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptırmıştır. Bir işte çalışmayan öğrenciler ise programa en çok geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için ve en az çalıştıkları işlerde terfi etmek veya yüksek ücret almak için kayıt yaptırmıştır.
- Bir işte çalışan öğrenciler arasında programa yeni kayıt veya yatay geçişle kaydolma oranının, çalışmayan öğrenciler arasında ise programa ikinci üniversite olanağı ile kaydolma oranı daha yüksektir.
- Programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolmuş öğrenciler, en çok çalıştıkları işlerde terfi etmek için ve en az da kendilerini kanıtlamak veya genel kültürlerini artırmak için kayıt yaptırmıştır. Programa ikinci üniversite olanağı ile kayıt yaptıran öğrenciler en çok ilgi duydukları alanda bilgi sahibi olmak için programa kaydolmuş ve en az da kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptırmıştır. Kayıt yaptırma nedenleri arasında, ikinci üniversite yolu ile kayıt yaptıranların sayısının, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolmuşların sayısından fazla olduğu tek kayıt nedeni “İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak” seçeneğidir.

Programa kendilerini kanıtlamak için kaydolan öğrencilerden hiç biri programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolmamıştır.

- Bir işte çalışmayan öğrenci grubunda, lisans öğrenimine devam etmeyi isteme oranı, bir işte çalışan öğrencilerin grubun oranından daha yüksektir.
- Mezuniyetlerinden sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istediklerini belirten öğrenciler programa en çok geçmişte kaçırdıkları eğitim imkânını yakalamak için ve en az da kendilerini kanıtlamak için kaydolmuşlardır. Mezuniyetlerinden sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrenciler ise programa en çok çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için ve en az da kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptırmıştır.
- Programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrenci grubunda, lisans öğrenimine devam etmeyi isteme oranı, ikinci üniversite yoluyla kayıt yaptıranlardan daha yüksektir.
- Bir işte çalışmayan öğrenciler basılı kitapları ve Anadolu eKampüs öğrenme sistemini çalışan katılımcılardan daha çok kullanırken, yüz yüze öğretim hizmetlerini ise daha çok çalışan öğrenciler kullanmaktadırlar.
- Tüm programa kayıt nedenleri arasında, en yüksek basılı kitapları kullanma oranı, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıranlar grubunda, en düşük basılı kitapları kullanma oranı ise programa bir üniversite diplomasına sahip olmak için kayıt yaptıranlar grubundadır. Aynı şekilde Anadolu eKampüs öğrenme ortamını en yüksek kullanma oranı, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıranlar grubunda, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını en düşük kullanma oranı ise programa yeni iş imkânı yaratmak için kayıt yaptıranlar grubundadır. Yüz yüze öğretim hizmetlerinden en yüksek yararlanma oranı, genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıranlar grubunda, bu hizmetleri en düşük kullanma oranı ise programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıranlar grubundadır. Gerçekten de katılımcılar arasında, programa kayıt yaptırma nedeni olarak kendilerini kanıtlama isteklerini öne süren grupta hiç bir öğrenci sistemin kendilerine sunduğu yüz yüze öğretim hizmetlerinden faydalanmamaktadır.
- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıranların basılı kitapları, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını ve yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanım oranı, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin kullanım oranlarından daha yüksektir.

- Lisans tamamlamayı isteyen öğrencilerin basılı kitapları, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını ve yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanım oranı, istemeyen grubun oranından daha yüksektir.
- Bir işte çalışmayan öğrencilerin AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izleme oranı, çalışan katılımcı grubundan daha yüksektir.
- Tüm programa kayıt nedenleri arasında, AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları en çok izleyen öğrenci grubu programa bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran öğrenciler, söz konusu adımlara en az uyan grup ise çalıştıkları işte terfi etmek/yüksek ücret almak için kaydolan öğrencilerdir. Programa kayıt yaptıran nedeni olarak farklı sebepler belirten çoğu katılımcı grubunda AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izlememe oranı izleme oranından daha yüksek olmasına rağmen, sadece ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için programa kayıt yaptıran grupta ve bir meslek sahibi olmak için programa kaydolan grupta, AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izleme oranı izlememe oranından daha yüksektir.
- Programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolan öğrencilerin AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izleme oranı, ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıranlardan daha yüksektir.
- Lisans öğrenimine devam etmek isteyen katılımcı grubunda, AÖF sınavlarına hazırlık sürecine yönelik önerilere uyma oranı, lisans tamamlamayı düşünmeyen gruptan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan katılımcı grubunda, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan katılımcı grubunda ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan katılımcı grubunda, AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımlara uyma oranı, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların oranlarından daha yüksektir.

5.1.2. Programın öğelerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin programın öğelerine (amaç, içerik, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme), programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar ayrı

başlıklar halinde sunulmuştur. Ayrıca bu sonuçlar ile katılımcıların çalışma durumları, programa kayıt yaptıрма nedenleri, programa kayıt yaptıрма şekilleri, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteme durumları ve programın öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına dair sonuçlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

5.1.2.1. Programın amaçlarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların çoğunluğu, programın amaçlarını anlaşılır bulmaktadır.
- Katılımcıların yarısından fazlası, programın amaçlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yine yarısından fazlası, programın amaçlarının günlük hayatta kullanılabilir düzeyde olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların en yüksek oranda katıldıkları önerme, “Programın amaçları öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir” ifadesidir. En az katıldıkları önerme ise, “Programın amaçları günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir” ifadesidir.

5.1.2.2. Programın içeriklerine yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların çoğunluğu, programda yer alan derslerin içeriklerinin genel kültürü geliştirdiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, programda yer alan derslerin içeriklerinin amaçlara ulaştıracak nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, programda yer alan derslerin içeriklerinin yeterince kapsamlı olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımının sade ve anlaşılır olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, programda yer alan derslerin içeriklerinin birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluştuğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, programda yer alan derslerin içeriklerinin mesleki açıdan yetiştirici olduğunu düşünmektedir.
- Programın içeriklerine dair öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları önerme, “Programdaki derslerin içerikleri genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir”

ifadesidir. En az katıldıkları önerme ise, “Programdaki derslerin içerikleri mesleki açıdan yetiştiricidir” ifadesidir.

5.1.2.3. Programın öğrenme ortamlarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada HİTÖLP’ün öğrenme ortamları, programda okutulan ders kitapları ve yine programda sunulan e-öğrenme ortamları başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin ders kitapları ve e-öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

5.1.2.3.1. Programın ders kitaplarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların yarısından fazlası, kitapların sayfa sayısının yeterli olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların aynı şekilde yarısından fazlası, kitapların baskı kalitesinin okumayı kolaylaştırdığını düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, kitaplarda üniteler arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, kitaplarda örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası bölümlerinin etkili öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir.
- Katılımcıların yine yarısından az bir kısmı, kitaplarda her ünite için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunduğunu düşünmektedir.
- Programın ders kitaplarına dair öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları önerme, “Kitapların sayfa sayısı yeterlidir” ifadesidir. Bu anlamda en az katıldıkları önerme ise, “Kitapların her ünitesi için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunmaktadır” ifadesidir.

5.1.2.3.2. Programın e-öğrenme ortamlarına yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların çoğunluğu, programın e-öğrenme ortamlarının bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabileceğini
- Katılımcıların çoğunluğu, programın e-öğrenme ortamlarının konu tekrarı yapmayı sağladığını düşünmektedir.

- Katılımcıların çoğunluğu, programın e-öğrenme ortamlarının bireysel öğrenmeye uygun olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, e-öğrenme ortamlarının ders kitaplarını destekleyici nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, e-öğrenme ortamlarının sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, e-öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, e-öğrenme ortamlarının program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsadığını düşünmektedir.
- Programın e-öğrenme ortamlarına dair öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları önerme, “e-öğrenme ortamları bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir” ifadesidir. Bu anlamda en az katıldıkları önerme ise, “e-öğrenme ortamları program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır” olduğu ifadesidir.

5.1.2.4. Programın ölçme-değerlendirme sürecine yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların çoğunluğu, sınavlarda verilen sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, sınavlarda çıkan soruların sayı olarak yeterli olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, sınav sorularının kitap içerikleri ile tutarlı olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, çoktan seçmeli testlerin akademik başarının belirlenmesinde uygun olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, sınavlarda çıkan soruların bilgiyi ölçecek nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, başarı notu alt sınırı uygulanmasının uygun olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, başarı notlarının grup içindeki durumlarına göre belirlenmesinin doğru bir değerlendirme olduğunu düşünmektedir.

- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, ara sınavın %30'unun ve dönem sonu sınavının %70'inin alınmasının uygun olduğunu düşünmektedir.
- Programın ölçme-değerlendirme süreçlerine dair öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları önerme, "Sınavlarda verilen süre yeterlidir" ifadesidir. Bu anlamda en az katıldıkları önerme ise, "Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30'unun ve dönem sonu sınavının %70'inin alınması uygundur" ifadesidir.

5.1.2.5. Programın geliştirilmesine yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların çoğunluğu, bütünleme sınavına ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, programın sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmasının gerektiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, başka programlardan da ders alma imkânı verilmesi gerektiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, e-öğrenme ortamlarına kolayca erişildiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından fazlası, sınav sonuçlarının açıklanma süresinin uygun olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, kitapların rahatlıkla taşınabildiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısından az bir kısmı, mezun olduklarında kendilerine verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verildiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu, çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (doğru-yanlış, açık uçlu, eşleştirmeli vb.) kullanılmasının gerekmediğini düşünmektedir.

- Programın geliştirilmesine dair öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları önerme, “Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır” ifadesidir. Bu anlamda en az katıldıkları önerme ise ,“Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) ifadesidir”

5.1.2.6. Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin sonuçlar

- Katılımcıların çoğunluğu, bu programda öğrenim görmekten memnun olduklarını ifade etmektedir.
- Katılımcıların yine çoğunluğu, bu programı başka bir arkadaşlarına önereceklerini belirtmektedir.
- Programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine dair öğrencilerin “Bu programda öğrenim görmekten memnunum” önermesine katılma düzeyleri, “Bu programı başka bir arkadaşıma öneririm” önermesine katılma düzeylerinden daha yüksektir.

5.1.2.7. Programın öğelerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin görüşlerin çeşitli değişkenler açısından görünümüne ilişkin sonuçlar

- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarıkinden yüksektir.
- Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın amaçlarına ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, kayıt yaptıran nedeni olarak diğer sebepleri öne süren gruptur. Amaçlara ilişkin önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.
- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarıkinden daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.

- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programın amaçlarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere en yüksek katılma düzeyi, programın öğrencilerden tarafından en çok tercih edilen öğrenme ortamı olan Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.
- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programın içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarından yüksektir
- Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın içeriklerine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, programa bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptıran gruptur. İçeriklere ilişkin önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.
- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların programın içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarından daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programın içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programın içeriklerine ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere en yüksek katılma düzeyi, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.
- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarından yüksektir
- Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran gruptur. Ders kitaplarına ilişkin

önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.

- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarından daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programın ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere en yüksek katılma düzeyi, basılı kitapları kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.
- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarından yüksektir
- Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, kayıt yaptıran nedeni olarak diğer sebepleri öne süren gruptur. e-Öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.
- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarından daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların

katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere en yüksek katılma düzeyi, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.

- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarıkinden yüksektir
- Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran gruptur. ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.
- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarıkinden daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere en yüksek katılma düzeyi, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.
- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarıkinden yüksektir
- Programa kayıt yaptıran nedenleri bakımından, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran gruptur. Programın geliştirilmesine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.

- Programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran katılımcıların programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyi, ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıranlarınkinden daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programın geliştirilmesine ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere en yüksek katılma düzeyi, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.
- Bir işte çalışmayan öğrencilerin programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyleri, çalışanlarınkinden yüksektir
- Programa kayıt yaptıırma nedenleri bakımından, programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere yönelik en yüksek katılım düzeyine sahip katılımcı grubu, programa ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıran gruptur. Programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere yönelik en düşük katılım düzeyine sahip katılımcı grubu ise genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptırdıklarını belirten gruptur.
- Programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran katılımcıların programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyi, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarınkinden daha yüksektir.
- Programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyi, lisans öğrenimlerini tamamlamayı düşünmeyen katılımcılardan daha yüksektir.
- Basılı kitapları kullanan öğrencilerin, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin ve yüz yüze öğretim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin, programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelere katılma düzeyi, programın bu üç öğrenme ortamından da yararlanmadığını belirten grupların katılma düzeylerinden daha yüksektir. Söz konusu önermelere

en yüksek katılma düzeyi, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanan grupta, en düşük katılma düzeyi ise Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmayan gruptadır.

5.1.3. Açık uçlu sorulara verilen cevaplara ilişkin sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde, programa ilişkin görüşlerini almak amacıyla HİTÖLP öğrencilerine, “Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı Değerlendirme Anketi’nde yöneltilen açık uçlu sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtların betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmesine dayalı sonuçlar sunulmuştur.

5.1.3.1. “Derslerinizin kitaplarına ve içeriğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan 412 program öğrencisinden 145’i “Derslerinizin kitaplarına ve içeriğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” şeklindeki soruyu yanıtlamıştır. Verilen cevapların en sık toplandığı kategoriler sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: kitapların daha kısa ve özetleyici olmasına yönelik ihtiyaç, kitaplar ve içeriklerden memnun olma, kitaplarda sınavlara yönelik daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma, basılı kitapların kullanım ve taşıma zorluğuna yönelik memnuniyetsizlik, yabancı dil kitaplarında Türkçe anlatıma duyulan ihtiyaç, içeriklerin güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik ve ders kitabı ve sınav içeriklerinin uyumsuz olmasından duyulan memnuniyetsizlik. Sonuç olarak, araştırmaya katılan ve ders kitapları ile içerikleri hakkında görüşlerini belirten öğrencilerin en çok dile getirdikleri konu, ders kitaplarının içeriklerinin oldukça uzun ve ayrıntılı sunulmuş olmasından duydukları memnuniyetsizlik olmuştur. Öte yandan çok az sayıda öğrenci ders kitabı ve sınav içeriklerinin uyumsuz olmasından memnuniyetsizlik duyduklarını belirtmiştir.

5.1.3.2. “Derslerinizin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan 412 program öğrencisinden 107’si “Derslerinizin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” şeklindeki soruyu yanıtlamıştır. Açık uçlu sorular arasında katılımcılar tarafından en az yanıtlanan madde bu olmuştur. Verilen

cevapların en sık toplandığı kategoriler sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: öğrenme ortamlarından memnun olma, öğrenme ortamlarında daha fazla sayıda soru ve çözüme ihtiyaç duyma, öğrenme ortamlarındaki içeriklerin yetersizliğinden kaynaklı memnuniyetsizlik, öğrenme ortamlarına erişimde zorlanma, yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç, öğrenme ortamları ve sınav içeriklerinin uyumsuz olması ve öğrenme ortamların güncel olmamasından duyulan memnuniyetsizlik. Sonuç olarak, araştırmaya katılan ve derslerin öğrenme ortamları hakkında görüşlerini belirten öğrencilerin en çok dile getirdikleri konu, öğrenme ortamlarından duydukları memnuniyet olmuştur. Öte yandan çok az sayıda öğrenci ise öğrenme ortamlarının güncel olmamasından duydukları memnuniyetsizliği ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmada dikkat çeken bir diğer önemli bulgu da öğrenme ortamlarının mobil erişimine yönelik öğrencilerin duydukları ihtiyaç olmuştur.

5.1.3.3. “Derslerinizin sınavlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan 412 program öğrencisinden 183’ü “Derslerinizin sınavlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” şeklindeki soruyu yanıtlamıştır. Açık uçlu sorular arasında katılımcılar tarafından en çok yanıtlanan madde bu olmuştur. Verilen cevapların en sık toplandığı kategoriler sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: “Dört yanlış bir doğru” uygulamasına yönelik memnuniyetsizlik, sınav sorularının zorluk seviyesine yönelik memnuniyetsizlik, sınav uygulamalarından duyulan memnuniyet, sınavlara yönelik daha fazla alıştırmaya duyulan ihtiyaç, öğrenme içerikleri ve sınav sorularının uyumsuz olması, ara sınav ve yılsonu sınavı arasındaki süreye yönelik memnuniyetsizlik, güz dönemi sonu “Üç Ders Sınavına” duyulan ihtiyaç, sınav yerlerine ulaşımın zorluğu, sınav sonuçlarına yönelik memnuniyetsizlik ve sınav ağırlıklarına yönelik memnuniyetsizlik. Sonuç olarak, derslerin sınavlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin neredeyse yarısı “dört yanlış bir doğru” olarak bilinen uygulamadan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin yaklaşık dörtte biri de sınav sorularının ezberle dönük, fazla ayrıntılara dayalı ve zor olduğunu düşünmektedir. Bu anlamda özellikle Yabancı Dil (İngilizce) sınavları hakkında katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda gözlenen bir olumsuz tutum söz konusudur. Son olarak, sınavların uygulanmasına ilişkin katılımcıların dile getirdikleri bir başka konuda kendilerine atanan sınav yerlerine ulaşmada yaşadıkları zorluklar olmuştur.

5.1.3.4. “Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan 412 program öğrencisinden 126’sı “Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş ve önerileriniz nelerdir?” şeklindeki soruyu yanıtlamıştır. Verilen cevapların en sık toplandığı kategoriler sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öneriler, e-öğrenme ortamlarına yönelik öneriler, öğretim etkinliklerine yönelik memnuniyet, destek hizmetlerine duyulan ihtiyaç, sınav yerlerine ilişkin öneriler, yabancı dil derslerine yönelik görüşler, sınavlara yönelik daha fazla alıştırma sorusuna duyulan ihtiyaç, ders kitaplarına ilişkin öneriler, yüz yüze öğretime duyulan ihtiyaç ve Dikey Geçiş Sınavı uygulamasına ilişkin görüşler. Sonuç olarak, öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş bildiren öğrencilerin kayda değer bir kısmı “dört yanlış bir doğru” olarak bilinen uygulamanın kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar tarafından sıkça dile getirilen diğer öneriler ise e-öğrenme ortamları hakkında olmakla birlikte, katılımcılar yine sıklıkla öğretim ortamlarından duydukları memnuniyete de değinmişlerdir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçları ve alanyazında bulunan benzer bulguların ışığında HİTÖLP öğelerinin programın öğrencileri tarafından nasıl değerlendirildiği tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan HİTÖLP öğrencilerinin çoğunluğunun erkek olduğu, katılımcıların büyük bir kısmının evli oldukları, yarısına yakın bir kısmının genel lise mezunu oldukları ve yine yarısına yakınının programda son dönemlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu başta İstanbul olmak üzere daha çok Türkiye’nin nüfusu en kalabalık illerinde ikamet etmektedir. Bu açıdan yapılan ve en siktan en aza doğru bir ikamet edilen il sıralaması, 2017 yılı için Türkiye’nin nüfusuna göre iller sıralaması ile paralellik taşımaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2017). Öte yandan katılımcıların ikamet ettikleri iller bakımından, Eskişehir’in nüfus olarak kendisinden daha kalabalık bir çok şehri geride bırakarak 6. sırada yer alması da ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Son olarak, en fazla sayıda katılımcının 36-40 yaş aralığında yer aldığı ve tüm katılımcıların dörtte üçünden fazlasının bir işte çalıştıkları

belirlenmiştir. Bu araştırmada katılımcıların %77,4'ünün bir işte çalıştıkları görülmektedir. Bu sonuç Açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %80'inin bir işte çalıştığını gösteren AÖF (2016b, s. 54) verileriyle ve Usta'nın (2015, s. 330) bulduğu %83'lük bir işte çalışıyor olma oranlarıyla oldukça benzeşmektedir. Bu bulgulara göre programın daha çok çalışan yetişkin öğrenciler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak, Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Programı tarafından 1773 AUÖ öğrencisi ile yapılan bir araştırmada (Schneller ve Holmberg, 2014, s. 13) da tipik bir uzaktan eğitim öğrencisi hayatının ortalarında, aile, çocuk ve/veya iş sorumlulukları olan bir birey olarak nitelenmektedir. Ayrıca ÖTAG verilerine (ÖTAG, 2017) göre, 2016-2017 öğretim yılında HİTÖLP öğrencilerinin genel profili şu şekilde gözükmektedir: aktif öğrenciler arasında, programa yeni kayıt yoluyla kaydolanların oranı %65,95, ikinci üniversite seçeneği ile kaydolanların oranı %11,67, erkek öğrencilerin oranı %56,27 ve kadın öğrencilerin oranı %43,73; öğrencilerin %71'i 28 yaşın üzerinde, öğrencilerin %18'i ücretli bir işte çalışmamakta ve son olarak en çok ikamet edilen il sıralaması Türkiye'nin en kalabalık illeri sıralamasıyla paralellik taşımaktadır. Bu verilerden çıkan profil ile bizim araştırmamızda elde edilen bulguların oldukça benzeşiyor olması, araştırmadaki örneklemin iyi bir temsil gücüne sahip olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcıların programa kayıt yaptıрма nedenlerine bakıldığında, programın daha çok kariyer hedeflerine ulaşmada bir araç olarak görüldüğü söylenebilir. Katılımcıların programa kayıt yaptıрма nedeni olarak en fazla öne sürdükleri sebepler arasında ilk sırada çalıştıkları işlerde terfi etmek veya yüksek ücret almak yer almaktadır. Gerçekten de bir işte çalıştığını belirten öğrencilerin neredeyse tamamının, programa çalıştıkları işte terfi etmek veya yüksek ücret almak için kaydolduğunu, bir işte çalışmadığını belirten katılımcıların büyük bir kısmının ise programa bir meslek sahibi olmak için kayıt yaptırdığını ifade etmiş olması da bu durumun bir göstergesidir. Araştırmanın bu sonucu, AÖF Büro Yönetimi ve Sekreterlik Ön Lisans Programı'nı değerlendiren ve öğrencilerin programa kaydolma nedenleri arasında ilk sırada meslekteki ilerlemelerine yardımcı olacağını düşünmelerinin yer aldığını bulan Baraz'ın (2015, s. 80) elde ettiği sonuçla örtüşmektedir. Yine benzer şekilde AÖF Polis Meslek Eğitimi Ön Lisans Programı'nı değerlendiren Yavuz (2007, s. 222) ve AÖF Sosyal Bilimler Ön Lisans Programı'nı değerlendiren Usta (2015, s. 330) da inceledikleri programların öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çalıştıkları işte terfi etmek/yüksek ücret almak için kayıt yaptırdıklarını

ifade etmektedir. Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme konusunu inceleyen Karadağ'ın (2014, s. 108) çalışmasında AUÖ'yi tercih etme nedenlerinin başında bir işte çalışma gelmektedir. AÖF (AÜ, 2016b, s. 59) verilerine göre de mesleki sebepler olarak niteleyebileceğimiz bir meslek sahibi olmak ve çalıştıkları işte terfi etmek/yüksek ücret almak şeklinde ifade edilen gerekçeler, önde gelen Açıköğretim'e kayıt nedenleri arasındadır. Katılımcıların programa kayıt yaptırmaya nedenleri bağlamında, araştırmada verilerin tekrar kodlanması sürecinde "Diğer" başlığı altına alınan "Askerliği erteletmek" seçeneğini üçte ikisi erkek olan katılımcı grubundan programa kayıt nedeni olarak öne süren hiç bir öğrencinin olmaması ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Oysa benzer çalışmalarda, diğer kayıt nedenlerine göre daha düşük bir oranda olmakla birlikte "askerliği erteletmek" seçeneğinin de öğrenciler tarafından öne sürüldüğü görülmektedir (Arslan, 2004, s. 41; Kandemir, 2014, s. 1165; Yıldız vd., 2015, s. 38; Gümüş ve Fırat, 2016, s. 165). Bu bulguların ışığında programın çeşitli zorunluluklar nedeniyle değil de öğrenenlerine kariyer anlamında sunduğu üstünlükler sebebiyle katılımcılar tarafından tercih edildiği söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak, Schneller ve Holmberg (2014, s. 13) de AUÖ öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bir yandan bir işte çalışıp bir yandan da okuduğunu ve bu kişilerin hem öğrenimlerine devam edip hem de yeni bir iş veya pozisyon için yeni nitelikler kazanmalarının bazen tek yolunun AUÖ'den geçtiğini savunmaktadır.

Katılımcıların çok büyük bir kısmı, programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptırmıştır. Bununla birlikte AÜ'nün bir süredir uygulamakta olduğu "ikinci üniversite" uygulamasının halen gelişim aşamasında olduğu görülmektedir. Programa yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolmuş öğrenciler, en çok çalıştıkları işlerde terfi etmek için ve en az da kendilerini kanıtlamak veya genel kültürlerini artırmak için kayıt yaptırmıştır. Programa ikinci üniversite olanağı ile kayıt yaptıran öğrenciler en çok ilgi duydukları alanda bilgi sahibi olmak için programa kaydolmuş ve en az da kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptırmıştır. Kayıt yaptırmaya nedenleri arasında, ikinci üniversite yolu ile kayıt yaptıranların sayısının, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kaydolmuşların sayısından fazla olduğu tek kayıt nedeni "İlgi Duyduğum Alanda Bilgi Sahibi Olmak" seçeneğidir. Programa kendilerini kanıtlamak için kaydolmuş öğrencilerden hiç biri programa ikinci üniversite seçeneği ile kaydolmamıştır.

Katılımcıların çoğunluğu, programdan mezun olduktan sonra Dikey Geçiş Sınavına girerek lisans öğrenimlerine devam etmek istemektedir. Bir işte çalışmayan öğrencilerin

arasında, lisans öğrenimlerine devam etmeyi isteyen öğrencilerin sayısının istemeyen öğrencilerin sayısından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Mezuniyetlerinden sonra lisans öğrenimine devam etmeyi istemeyen öğrenciler ise programa en çok çalıştıkları işlerde terfi etmek/yüksek ücret almak için ve en az da kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptırmıştır. Bir iş sahibi olan insanların böyle bir ihtiyaç hissetmemeleri, kayıt nedenleri de göz önünde bulundurulduğunda doğal karşılanabilir. Ayrıca Programa kayıt yaptıрма şekli açısından bakıldığında, ikinci üniversite yoluyla kayıt yaptıran öğrenciler arasında lisans öğrenimine devam etme isteğinin daha düşük olmasının nedeni ise bu öğrencilerin hali hazırda bir lisans programında öğrenim görüyor oluşları olabilir.

Katılımcıların büyük bir kısmı programın basılı kitaplarını ve Anadolu eKampüs öğrenme sistemini kullanırken, çoğunluğu yüze eğitim hizmetlerinden faydalanmamaktadır. Tüm katılımcılar arasında, en fazla tercih edilen öğrenme ortamı Anadolu eKampüs öğrenme sistemi, en az faydalanılan öğrenme ortamı ise yüz yüze öğretim hizmetleridir. Zaten katılımcıların yarısından az bir kısmı yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Uçar'ın (2012, s. 85) çalışmasında da öğrencilerin çoğunluğunun Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullandıkları görülmektedir. Oysa Usta (2015, s. 330) Açıköğretim e-öğrenme ortamlarının ilgili araştırmaya katılan öğrenciler tarafından fazla kullanılmadığını ifade etmektedir.

Bir işte çalışmayan öğrenciler basılı kitapları ve Anadolu eKampüs öğrenme sistemini çalışan katılımcılardan daha çok kullanırken, yüz yüze öğretim hizmetlerini ise daha çok çalışan öğrenciler kullanmaktadırlar. Bu bağlamda bir işte çalışan öğrencilerin yüz yüze eğitim olanaklarını çalışmayanlardan daha yüksek oranda kullanmaları, olağan beklentiye ters düşmesi bakımından ilginç bir sonuçtur.

Programa kayıt yaptıрма nedenleri bakımından, basılı kitapları ve Anadolu eKampüs sistemini en yüksek kullanma oranı, ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için kayıt yaptıranlar grubundadır. Öte yandan, bir üniversite diplomasına sahip olmak veya bir iş sahibi olmak gibi nedenlerle programa kayıt yaptıran öğrencilerin, diğer bir ifadeyle normal şartlarda bu konuda daha güdülenmiş olmaları beklenecek öğrencilerin, bu ortamları en düşük oranlarda kullanmalarının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Ayrıca programa kayıt yaptıрма nedeni olarak kendilerini kanıtlama isteklerini öne süren gruptan hiç bir öğrencinin sistemin kendilerine sunduğu yüz yüze öğretim hizmetlerinden faydalanmaması da bu araştırmada ortaya çıkan bir başka ilginç bulgudur. Programa

ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıranların ve lisans öğrenimlerini tamamlamayı isteyenlerin basılı kitapları, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını ve yüz yüze öğretim hizmetlerini kullanım oranları, sırasıyla yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıran öğrencilerin ve lisans tamamlamayı istemeyen grupların oranlarından daha yüksektir.

Katılımcıların yarısından fazlası, AÖF sınavlarına yönelik hazırlık sürecinde önerilen adımları izlememektedir. Özellikle bir işte çalışanların ve programın öğrenme ortamlarını kullanmayan öğrencilerin yarısından fazlasın AÖF sınav hazırlık sürecinin adımlarına uymamaktadır. Benzer şekilde AÖF (AÜ, 2016b, s. 28) verilerine göre, AÜAS’de öğrenim gören öğrencilerin sadece üçte biri düzenli ders çalıştıklarını ifade etmektedirler. Öte yandan, bu araştırmada sadece ilgi duydukları alanlarda bilgi sahibi olmak için ve bir meslek sahibi olmak için programa kayıt yaptıran gruplarda AÖF sınavlarına hazırlık sürecindeki adımları izleme oranları, izlememe oranlarından daha yüksektir. Aynı şekilde programın öğrenme ortamlarını kullanan öğrencilerin de söz konusu sınav hazırlık süreci önerilerine uyma oranı daha yüksektir. Bu durumun nedeni bu gruplardaki öğrencilerin başarı yönelimlerinin daha yüksek olması olabilir.

Katılımcılar genel olarak programın amaçlarına ilişkin önermelere katılıyor ve çoğunluğu programın amaçlarını anlaşılır buluyor olsalar da, özellikle programın amaçlarının günlük hayatta kullanılabilir düzeyde olduğu düşüncesine fazla katılmadıkları değerlendirilmektedir. Oysa Usta’nın (215, s. 331) çalışmasında katılımcıların büyük bir oranının program hedeflerinin günlük hayatta kullanılabilir nitelikte olduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programın içeriklerine dair genel anlamda olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğu programda yer alan derslerin içeriklerinin genel kültürü geliştirdiğini ve yarısından fazlası programda yer alan derslerin içeriklerinin amaçlara ulaştıracak nitelikte olduğunu düşünmektedir. Öte yandan katılımcıların çoğunluğu seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ve başka programlardan da ders alma imkânı verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların yarısından az bir kısmı programda yer alan derslerin içeriklerinin anlatımının sade ve anlaşılır olduğunu ve çoğunluğu kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Usta’nın (2015, s. 331) çalışmasında da öğrenciler, kitaplardaki içeriğin çok uzun ve ayrıntılı olduğunu düşünmektedirler. AÖF (AÜ, 2016b, s. 29) verilerine göre, Açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %65’inin yardımcı ders kaynakları kullandıkları ve bu

kaynakları kullanma sebebi olarak öne sürülen en yaygın nedenin, bu kaynakların programların ders kitaplarındaki ünitelerin kısa birer özetini içermesi olduğu görülmektedir. Öte yandan yine aynı AÖF (AÜ, 2016b, s. 46) verilerine göre AÖF öğrencilerinin %62'si ve Yavuz'un (2007, s. 222) çalışmasında da öğrencilerin çoğunluğunun programdaki ders kitaplarının dilinin sade olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada içeriklerin mesleki anlamda yetiştiriciliği konusunda katılımcıların daha olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Baraz'ın (2015, s. 80) çalışmasında da öğrencilerin en çok katılmadıkları yargının kitaplarda yeterli mesleki bilgi olduğu önermesi olduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin özellikle kitaplardaki konularla ilgili sınava yönelik alıştırmaya sayısının yeterliliğine dair önermeye katılma düzeyi oldukça düşüktür. Öğrencilerin yarısından az bir kısmı kitaplarda her ünite için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunduğunu düşünmektedir. Ders kitaplarının içerikleri ile ilgili olarak, sınava yönelik daha çok alıştırmaya sorusuna duyulan ihtiyaç katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği cevaplarda da öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Baraz'ın (2005, s. 81), Karadağ'ın (2014, s. 111) ve Usta'nın (2015, s. 331) çalışmalarında da katılımcıların çoğunluğunun ünite sonlarında verilen sınavlara hazırlık sorularını yetersiz buldukları görülmektedir. Ayrıca bu araştırmadaki katılımcıların yarısından az bir kısmı kitaplarda örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası bölümlerinin etkili öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir. Bu araştırmada ders kitaplarına ilişkin önermelere katılma düzeyi nispeten düşük bulunmuş olsa da, katılımcıların büyük çoğunluğu basılı kitapları kullandıklarını ifade etmiştir. AÜAS öğrencilerinin sisteme dair görüşlerini araştıran farklı çalışmalarda da basılı öğrenme malzemelerine olan ilginin halen yüksek olduğu görülmüştür (Hakan, 1991; Hakan, 1996; Özkul ve Aydın, 2012; Hakan vd., 2013; Usta, 2015). Bu bulguların ışığında katılımcıların programın kitaplarına yönelik önermelere katılım düzeyleri çok olumlu olmamasına rağmen, öğrenciler tarafından yine de yüksek oranda kullanıldığı söylenebilir.

Ders kitaplarına ilişkin sonuçların tam aksine, programın e-öğrenme ortamlarına ilişkin öğrencilerin genel anlamda daha olumlu görüşlere sahip oldukları, hatta tüm araştırmada en olumlu buldukları önermelerin, genel memnuniyet düzeyinin sorgulandığı bölümün ardından, bu bölümde yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu programın e-öğrenme ortamlarının konu tekrarı yapmayı sağladığını ve bireysel öğrenmeye uygun olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların

yarısından fazlası ise e-öğrenme ortamlarının program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsadığını, ders kitaplarını destekleyici ve sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Her ne kadar e-öğrenme ortamının kullanım kolaylığı katılımcıların en çok katıldıkları düşünce olarak öne çıksa da, öğrenciler bu sistemin içerik kapsamının yeterliliği konusundaki önermeye daha düşük bir katılma düzeyine sahiptir. Bu sonuçların yansımalarının aynı şekilde öğrenciler tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da ortaya çıkması dikkat çekicidir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu sınavlarda çıkan soruların sayı olarak yeterli olduğunu ve sınavlarda verilen sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir. AÖF (AÜ, 2016b, s. 79) verilerine göre öğrencilerin büyük çoğunluğu, Baraz'ın (2015, s. 81), Karadağ'ın (2014, s. 121) ve Usta'nın (2015, s. 333) çalışmalarında da öğrencilerin çoğunluğu sınav süresinin yeterli olduğu yargısına yüksek oranda katılmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlası sınav sorularının kitap içerikleri ile tutarlı olduğunu, sınavlarda çıkan soruların bilgiyi ölçecek nitelikte olduğunu ve sınav sonuçlarının açıklanma süresinin uygun olduğunu düşünmektedir. Öte yandan bu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu başarı notlarının belirlenmesinde ara sınavın %30'unun ve dönem sonu sınavının %70'inin alınmasının uygun olmadığını düşünmektedir. Buna ek olarak katılımcıların yarısından az bir kısmı ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresinin yeterli olduğunu, başarı notu alt sınırı uygulanmasının uygun olduğunu ve başarı notlarının grup içindeki durumlarına göre belirlenmesinin doğru bir değerlendirme olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %59'u not verme sisteminin ders geçmeyi zorlaştırdığını ve %57'si de not verme sisteminin dersteki bilgi düzeyini doğru ölçmediğini düşünmektedir (AÜ, 2016b, s. 77, 78). Araştırmada kullanılan ankette bu konudaki açık uçlu soruya verilen cevapların neredeyse yarısı, öğrencilerin “dört yanlış bir doğru” uygulamasından ötürü derslerin sınavlarından duydukları memnuniyetsizliği ortaya koymuştur. programın ölçme-değerlendirme süreçlerinin, ders kitaplarının ardından öğrencilerin en olumsuz görüşlere sahip olduğu diğer öge olduğu görülmektedir.

Programın geliştirilmesine yönelik verilen önermeler konusunda dikkat çeken sonuçların yine en çok ölçme-değerlendirme konusuyla bir şekilde ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bütünleme sınavına gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bütünleme sınavlarına duyduğu ihtiyaç Usta'nın (2015, s. 333) çalışmasında da öne çıkmaktadır. Öte yandan bu araştırmaya katılan

öğrencilerin yarısından fazlası çoktan seçmeli testlerin akademik başarının belirlenmesinde uygun olduğunu düşünmekte ve çoğunluğu da sınavlarda çoktan seçmeli sorulara ek olarak açık-uçlu sorular ve eşleştirme soruları gibi başka soru tiplerinin de sorulması önermesine katılmamaktadır. AÜAS'nin ölçme-değerlendirme uygulamalarını inceleyen Kara (2009, s. 199) ve Karadağ (2014, s. 175) ise tam tersine çoktan seçmeli testlere ek olarak doğru-yanlış testleri, boşluk doldurmalı testler, eşleştirmeli testlerin bazı derslerde kullanılmasının yerinde bir karar olacağı sonucuna ulaştıklarını belirtmektedirler. Aslında bu çalışmadaki katılımcıların bu konudaki yaklaşımına paralel olarak, yine Karadağ'ın (2014, s. 138, 162) çalışmasında AÖF genelinde tüm öğrencilerin sadece %7,9'u eşleştirme testlerini ve %1,3'ü klasik yazılı sınav uygulamasını tercih ederken, aynı çalışmadaki HİTÖLP öğrencilerinin sadece %6,8'i eşleştirme testlerini ve %1,9'u klasik yazılı sınavı tercih etmektedirler. Bu araştırmada farklı öğelerin değerlendirilmesinde bile dile getirilen ölçme-değerlendirmeye ilişkin ifadelerin sıklığı, Altan'ın (2014) ifade ettiği Türk eğitim sistemindeki sınav odaklı yaklaşımla ilişkilendirilebilir.

Programa yönelik genel memnuniyet düzeyine ilişkin olarak, katılımcıların çoğunluğu bu programda öğrenim görmekten memnun olduklarını ve bu programı başka bir arkadaşlarına önereceklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin “Bu programda öğrenim görmekten memnunum” önermesine katılma düzeyleri, “Bu programı başka bir arkadaşıma öneririm” önermesine katılma düzeylerinden daha yüksektir. Ayrıca programa yönelik memnuniyet düzeyleri gayet yüksek olmasına rağmen, katılımcıların yarısından az bir kısmı mezun olduklarında kendilerine verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verildiğini ve büyük çoğunluğu ise programın sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmasının gerektiğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında, bir işte çalıştığını ifade eden katılımcılara kıyasla, bir işte çalışmayan katılımcıların tüm değerlendirme bölümlerinde, programın amaçlarına, içeriklerine, ders kitaplarına, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bir işte çalışan Sosyal Bilimler Ön Lisans Programı öğrencilerinin, Usta'nın (2015) programın bileşenlerine yönelik daha olumsuz tutumları olduğunu ortaya çıkaran çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca Esgice (2015, s. 71), bir işte çalışıyor olmanın AUÖ'de öğrenenlerin dikkatinin eğitimden uzaklaşmasına yol açan ciddi bir çevresel faktör

olduğunu öne sürmektedir. Bir işte çalışmayan ve dolayısıyla programın özellikle öğrenme durumu öğeleriyle daha fazla zaman geçirme şansı olan bireylerin bu öğeleri daha çok tanıma fırsatı buldukça daha olumlu tutumlar edindiği değerlendirilebilir.

Katılımcıların programa kayıt yaptırmaya sebepleri incelendiğinde, diğer nedenlerle kayıt yaptıranlarla karşılaştırıldığında, programa kendilerini kanıtlamak için kayıt yaptıran katılımcı grubunun, programın amaçları dışında tüm değerlendirme bölümlerinde, diğer bir ifadeyle programın içeriklerine, ders kitaplarına, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi kendilerini kanıtlama hedefi olan katılımcıların başarı yönelimlerinin daha yüksek seviyede olması olabilir. Öte yandan yine diğer nedenlerle kayıt yaptıranlarla karşılaştırıldığında, programa genel kültürlerini arttırmak için kayıt yaptıran katılımcı grubunun ise, tüm değerlendirme bölümlerinde, programın amaçlarına, içeriklerine, ders kitaplarına, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha olumsuz tutumları olduğu görülmüştür. Söz konusu durumun sebebi bu katılımcıların genel kültürlerini arttırmak gibi bazıları tarafından hobi olarak da değerlendirilebilecek bir nedenle kayıt yaptırmış olmaları ve başarı yönelimlerinin de daha düşük olması olabilir.

Araştırmaya kayılan öğrenciler arasında, programa ikinci üniversite seçeneği ile kayıt yaptıran öğrencilerin, yeni kayıt/yatay geçiş yoluyla kayıt yaptıranlarla karşılaştırıldığında, programın geliştirilmesine yönelik önermeler dışında tüm değerlendirme bölümlerinde, diğer bir ifadeyle, programın amaçlarına, içeriklerine, ders kitaplarına, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi hali hazırda bir yükseköğretim programına girmeye hak kazanmış olan bireylerin başarı yönelimlerinin daha yüksek olması olabilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi planlamadıklarını ifade eden katılımcılara kıyasla, programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmeyi isteyen katılımcıların tüm değerlendirme bölümlerinde, başka bir ifadeyle programın amaçlarına, içeriklerine, ders kitaplarına, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha

olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Bir üst öğrenim basamağına devam etmek isteyenlerin bir lisans programına kabul edilmesinde Dikey Geçiş Sınavı kadar programdaki derslerden aldıkları başarı notları genel ortalaması da önemli bir rol oynamaktadır. Böyle bir hedefi olan öğrencilerin daha çok güdülenmiş oldukları ve programı daha fazla benimsedikleri değerlendirilebilir.

Katılımcıların programın öğrenme ortamlarını kullanma durumları incelendiğinde, diğer basılı kitap ve yüz yüze öğretim hizmetini kullanan veya kullanmayan gruplarla karşılaştırıldığında, Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullandığını ifade eden katılımcı grubunun, programın ders kitaplarına ilişkin önermeler dışında tüm değerlendirme bölümlerinde, diğer bir ifadeyle programın amaçlarına, içeriklerine, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Tam tersine Anadolu eKampüs öğrenme ortamını kullanmadığını ifade eden katılımcı grubunun ise, tüm değerlendirme bölümlerinde, programın amaçlarına, içeriklerine, ders kitaplarına, e-öğrenme ortamlarına, ölçme-değerlendirme süreçlerine, programın geliştirilmesine ve programdan duyulan genel memnuniyet düzeyine yönelik olarak daha olumsuz tutumları olduğu görülmüştür. Dikkat çekici olan bu sonuç Anadolu eKampüs sistemini kullanıp kullanmamanın programın öğelerine yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu veya olumsuz olarak şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı şeklinde değerlendirilebilir. Gerçekten de bu araştırmada katılımcıların kendilerine verilen önermelere ikinci en yüksek düzeyde katıldıkları önermelerin yer aldığı bölümün, diğer bir ifadeyle hakkında en olumlu tutumlara sahip oldukları bölümün, programın öğrenme ortamları ögesi kapsamında da değerlendirilen programın e-öğrenme ortamlarına dair bölüm olmuştur. Bu sonuçlar birbirleri ile tutarlılık göstermektedir. AÖF (AÜ, 2016b, s. 67, 69) verilerine göre Açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %92'si e-öğrenme sisteminden yararlanmakta olduğu, e-öğrenme hizmetlerinin içerik ve sunumunu çok iyi bulanların oranı %36 ve çok iyi diyenlerin oranının %26 olduğu ve e-öğrenme ortamlarından yararlanmayanların yarısından fazlasının bu hizmetten haberlerinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları önermeler HİTÖLP'ten duydukları genel memnuniyet düzeyine ilişkin önermelerin olduğu bölümdür. Katılımcıların çoğunluğu bu programda öğrenim görmekten memnun olduklarını ve bu programı başka bir arkadaşlarına önereceklerini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci yüksek oranda katıldıkları önermeler e-öğrenme ortamlarına ilişkin önermeler grubudur. Aslında Anadolu eKampüs öğrenme ortamının bu kadar yüksek bir oranda kullanılıyor olması da bu sonucu doğrular niteliktedir. Elbette bu sonuç, AÖF'nin e-öğrenme etkinliklerine dair yıllar içinde edindiği tecrübe ve uzmanlığının ve aynı zamanda öğrencilerinin bu öğrenme ortamından duydukları memnuniyetin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğrencilerin en düşük oranda katıldıkları önermelerin, sırasıyla programın ders kitapları ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dair olan önermelerin olduğu bölümler olduğu görülmektedir. Öte yandan tek tek ölçek maddeleri bazında bir değerlendirme yapıldığında, katılımcılarının araştırma en düşük oranda katıldıkları maddelerin sırasıyla “Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30'unun ve dönem sonu sınavının %70'inin alınması uygundur” ve “Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır” önermeleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılarının büyük bir çoğunluğu da bütünleme sınavlarına yönelik taleplerini işaret etmektedir. Gerçekten de programın ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin olan görece daha az olumlu olan bu tür değerlendirmelere katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği cevaplarda da sıklıkla rastlanmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde HİTÖLP'ün öğelerinin uygulamada geliştirilmesine yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Programın geliştirilmesine yönelik öneriler

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında 35 yaş üstü, evli ve bir işte çalışan katılımcıların yüksek oranlarda bulunması ve programa kayıt yaptırma nedenleri açısından programın katılımcılar tarafından daha çok kariyer hedeflerine ulaşmak için tercih ediliyor olması, HİTÖLP'ün içeriklerinin her zaman her yerden ulaşılacak şekilde daha fazla esneklik ve seçenek sunacak şekilde iyileştirilmesine yönelik bir ihtiyaca işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının AÖF sınavlarına yönelik önerilen hazırlık sürecinin adımlarını izlememelerinden ve yine de programın ölçme-değerlendirme süreçleri için görece daha olumsuz görüş bildirmelerinden hareketle, bu konuda kendilerine sunulan akademik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin

çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi önerilebilir.

Katılımcılar özellikle programın amaçlarının günlük hayatta kullanılabilir düzeyde olduğu düşüncesine fazla katılmadıkları sonucundan hareketle, programın amaçlarının günlük hayatta kullanılabilir düzeyde olduğundan emin olmak için program amaçlarının gözden geçirilmesi faydalı olabilir.

Programda sunulan seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi ve başka programlardan da ders alma imkânı verilmesi konusunun alan uzmanları tarafından gözden geçirilmesi önerilebilir.

Programdaki içeriklerin mesleki anlamda yetiştiriciliği konusunda bir gözden geçirme çalışması yapılabilir.

Ayrıca programın ders kitaplarında sınavlara hazırlık olarak alıştırma sorularının sayısının çoğaltılması yönünde bir çalışma yapılabilir.

Programın e-öğrenme ortamlarının kapsamının geliştirilmesi öne çıkan başka bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Araştırmada özellikle Anadolu eKampüs'ü kullanıp kullanmama durumu ve HİTÖLP öğelerine yönelik tutumlar arasında bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilerin bu e-öğrenme ortamları hakkında bilgilendirilmesi önerilebilir.

Programın özellikle ölçme-değerlendirme ögesinin temel unsurları olarak sınavlarda uygulanan, başarı notunu belirleyen ara sınav ve yılsonu sınav ağırlıkları konusunda ve “dört yanlış bir doğru” olarak bilinen uygulamanın altında yatan gerekçeler konusunda öğrencilerle iletişim kurulabilmesi için bir çalışma yapılması önerilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun bütünleme sınavı ihtiyacına yönelik önermeye yüksek oranda katılması ve bunu açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara da yansıtması nedeniyle, bu konuda bir gözden geçirme çalışmasının yapılması da bir başka öneridir.

Program öğrencilerine mezun olduklarında kendilerine verilecek diplomanın geçerliliği hakkında daha fazla bilgilendirme yapılmasına yönelik adımlar atılabilir.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun programın sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmasının gerektiğini düşünmesi, HİTÖLP değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının düzenli aralıklarla sürdürülmesinin olumlu olacağını göstermektedir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

“Halkla İlişkiler ve Tanıtım” öğrencilerinin programın öğelerine dair görüş ve

önerilerini saptamak için farklı örneklerle odak grup görüşmeleri yoluyla derinlemesine veri elde edecek araştırmalar yapılabilir.

Örgün öğretim yoluyla “Halkla İlişkiler ve Tanıtım” okuyan öğrencilerle yapılacak çalışmalar, bu konuda karşılaştırmalı bulgular elde edilmesine olanak tanyacaktır.

Araştırmada programın öğrenme ortamlarını kullanan katılımcıların genel olarak programın öğelerine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, öğrenme ortamlarını kullanmadığı halde olumsuz fikir belirten kullanıcıların varlığı, iki olgu arasındaki neden-sonuç ilişkisinin yönünün ortaya çıkarılmasını değerli kılmaktadır. Özellikle bir AUÖ programının öğrenme ortamlarının öğrenenler tarafından kullanılma durumları ve programa dair tutumlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılacak çalışmalardan da önemli bilgiler elde edilebileceği düşünölmektedir.

Ayrıca, programa her türlü içerik sağlayan uzmanlarla, dersleri yürüten öğretim elemanlarıyla ve diğer teknik altyapı gibi boyutlarında görev alan tüm paydaşların dâhil edildiği farklı örneklerle yapılacak çalışmalar, programın diğer paydaşlarından da programın öğelerine dair derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayabilir.

Son olarak, sadece HİTÖLP değer, AÖF bünyesindeki tüm bölümlerin eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi görevini üstlenecek bir birimin kurulması için yapılacak çalışmalardan elde edilecek verilerden oldukça değerli sonuçlara ulaşılabileceği düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, I. E., and Seaman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group, e-Literate, and WCET.
- Aluka, F. R and Shonubi, O. K. (2014). Going beyond Kilpatrick's training evaluation model: The role of workplace factors in distance learning transfer. *Africa Education Review* 11(4), 638–657. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146627.2014.935007> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Anadolu Üniversitesi. (2016a). *2016-2017 öğretim yılı güz dönemi Açıköğretim sistemi öğrenci sayıları dağılımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Anadolu Üniversitesi. (2016b). *2016-2017 öğretim yılı güz dönemi Açıköğretim sistemine ilişkin öğrenci görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Anadolu Üniversitesi. (2018a). *Anadolu Üniversitesi bilgi paketi*. <http://abp.anadolu.edu.tr/tr> (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- Anadolu Üniversitesi. (2018b). İstatistik bilgi edinme değerlendirme birimi raporları <http://aosdata.anadolu.edu.tr/#work>. (Erişim tarihi: 10.05.2018).
- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı: Girişimci öğretim-girişimci öğretmen*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Anderson, J. and Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 12 (3), 80-97.
- Arar, A. ve Çakmakçı, B. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 15-16 Kasım 1999, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, s. 25-28.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198-209.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sisteminin kapanmayan yarası yüksek öğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 37–51.
- Ascough, R. S. (2002). Designing for online distance education: Putting pedagogy before technology. *Teaching Theology & Religion*, 5(1), 17-29.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Ayvaz, Z. (2001). *Eğitim programı ve unsurları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Balaban, M. E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi. <http://aves.istanbul.edu.tr/ImageOfByte.aspx?Resim=8&SSNO=2&USER=686>. (Erişim tarihi: 20.01.2017).
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar - Yayıncılık.
- Baraz, G. (2005). *Büro yönetimi ve sekreterlik önlisans programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W. and Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Baş, T. (2001). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bates, A. W. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge.
- Bates, A.W. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. New York: Routledge.
- Bates, T., Desbiens, B., Donovan, T., Martel, E., Mayer, D., Paul, R., Poulin, R. and Seaman, J. (2017). Tracking online and distance education in Canadian Universities and Colleges: 2017. Vancouver BC: The National Survey of Online and Distance Education in Canadian Post-Secondary Education.
- Bayrak, B. ve Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154. http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/137.pdf (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Bellon, J.J. and R.J. Handler (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Boody, R. M. (2009). A Rationale for participant evaluation. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 47–59. <https://search.proqAUÖst.com/docview/216197994?pq-origsite=gscholar> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Bokova, I. (2011). Address by Irina Bokova, Director–General of UNESCO on the occasion of the UNESCO Global Forum Rankings and Accountability in Higher

- Education: Uses and Misuses. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192417m.pdf> (Erişim tarihi: 18.1.2017).
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Braimoh, D. (2003). Institutional and programme evaluation. S. Panda (Editor), *Planning and management in distance education* içinde (s. 209-218). London: Kogan Page.
- Büyük, K., Kumtepe, A. T, Uça Güneş, E. P., Koçdar, S., Karadeniz, A., Özkeskin, E. E., Güneş, İ., Kara, Y. ve Öztürk A. (2018). *Uzaktan öğrenenler ve öğrenme malzemesi tercihleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Caladine, R. (Ed.). (2008). *Enhancing e-learning with media-rich content and interactions*. IGI Global.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88. <https://eric.ed.gov/?id=ED430547> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Commonwealth of Learning. (2017). *Open educational resources: global report 2017*. Burnaby: Commonwealth of Learning.
- Connolly, T., & Stansfield, M. (2006). Using games-based eLearning Technologies in overcoming difficulties in teaching information systems. *Journal of Information Technology Education: Research*, 5, 459-476.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Cousins, J. B. and Earl, L. (Eds.). (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Çallı, İ., Bayam, Y. ve Karacadağ, M. C. (2002). Türkiye’de uzaktan eğitimin geleceği ve e-üniversite. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*’nda sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. UK: Psychology Press.
- Demiray, U., and İşman, A. (2002). History of Distance Education. İçinde A. İşman, M. Barkan, & U. Demiray (Ed.), *Distance Education: The Winds of Change in Distance Education*. Sakarya: TOJET.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (18. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Dick, W. (2002). Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's four-level model. R. Reiser and J. Dempsey (Eds.), *Trends and issAUÖs in instructional design and technology* içinde (s. 145-153). Upper saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Duan, W., Gu, B. and Whinston, A. B. (2008). Do online reviews matter?—An empirical investigation of panel data. *Decision Support Systems*, 45(4), 1007-1016.
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: globalisation, distance education and open learning, *Distance Education*, 16 (2), 241-255.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New Jersey, NY: Pearson Educational.
- English, B. J., Cummings, R. and Straton, R. G. (2002). Choosing an evaluation model for community crime prevention programs. *Crime Prevention Studies*, 14, 119–169. <https://pdfs.semanticscholar.org/7142/6ca13161a13118415a205033f605d69b9bf0.pdf> (Erişim tarihi: 12.10.2017)
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve yöntemlerine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşioğlu, S., ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1203-1223. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3095> (Erişim tarihi: 12.10.2017)

- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Esgice, M. (2015). *Açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin okul bırakma sebepleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evans, T. (2003). Policy and planning in the developed countries: Coping with compulsive development cultures. S. Panda (Editor), *Planning and management in distance education* içinde (s. 31-39). London: Kogan Page.
- Ferriman, J. (2013). 300 Years of Distance Learning Evolution. <https://www.learndash.com/300-years-of-distance-learning-evolution-infographic/>. (Erişim tarihi: 9.03.2017).
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. alternative approaches and practical guidelines*. (3rd Edition). United States of America : Pearson Education, Inc.
- Garrett, R. (2016). *The state of open universities in the Commonwealth: A perspective on performance, competition and innovation*. Burnaby: Commonwealth of Learning. http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2048/2016_Garrett_State-of-Open-Universities.pdf?seqAUÖnce=1&isAllowed=y (Erişim tarihi: 23.8.2017).
- Garrison, G. R. (1985). Three Generations of Technological Innovation in Distance Education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Garrison, D. R. and Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313-321.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. United States of America: Prentice Hall.
- Gözütok, F. D. (1999). Program değerlendirme. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Yayına hazırlayan) *Cumhuriyet Döneminde Eğitim – II* içinde (s. 160-174). Ankara: MEB Yayınları.
- Gunawardena, C.N. and McIsaac, M.S. (2004). Distance Education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd ed., s. 355-396). Mahwah, NJ: LEA.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin.

- Gümüş, M. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 158-168.
- Gündoğan, M. B., Eby, G. ve Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan eğitime ekolojik bir yaklaşım: sürdürülebilir uzaktan bilgisayar mühendisliği eğitimi*. Ankara: Kültür.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları, 2001-4.
- Hakan, A. (1991). *Eğitim önlisans programının değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Hakan, A. (1996). *Uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim veren Anadolu Üniversitesi fakültelerinin tanıtımı ve Batı Avrupa açıköğretim programlarının değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 494.
- Hakan, A., Özgür, A. Z., Kara, E., Kürüm, D., Özkanal, B. (2004). *Açıköğretim Sistemi Lisans Programlarının Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, (1554).
- Hakan, A., Sağlam, M., Sever, D., Vural, L. (2011). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 19-34.
- Hakan A., Özgür A. Z., Toprak, E., Aydın, S., Fırat, M. (2013). *Açıköğretim öğrencilerinin özellikleri ile öğrenme ve iletişim ortamlarına ilişkin eğilimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2004
- Hakan, A., Çekerol, K., Kumtepe, A. T., Fırat, M., Çelik, M. (2015). *Açıköğretim sınavlarında görev alanların ve öğrencilerin sınav uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Hamm, R.W. (2001). Educational evaluation: Theory and a working model. *Education*, 108(3), 404-408.
- Hogan, L. R. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2(4), 1-14. <http://opensiuc.lib.siu.edu/ojwed/vol2/iss4/5/> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Holmberg, B. (1977). *Distance education: A survey and bibliography*. London: Kogan Page.

- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg, Germany: BIS – Bibliotheks und Informationssystem der Univesität Oldenburg.
- Holmberg, C. (2003). On the move towards online education in Sweden. *Online education: Learning management systems: Global elearning in a Scandinavian perspective*, 233-254.
- Inglis, A. (2003). Planning and management of networked learning. S. Panda (Editor), *Planning and management in distance education* içinde (s. 159-168). London: Kogan Page.
- İstanbul Üniversitesi. (2017). *İstanbul Üniversitesi eğitim bilgi sistemi*. <http://ebs.istanbul.edu.tr/> (Erişim tarihi: 10.04.2017).
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, A. (2016). *An Evaluation of 2nd grade English curriculum within a participant oriented program evaluation approach*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176.
- Kanwar, A., Mishra, S., and Cheng, R. (2016). Open Education in Asia: Changing Perspectives. 30th Annual Conference of the Asian Association of Open Universities (AAOU) sunulan bildiri. Manila, Philippines. <http://oasis.col.org/handle/11599/2444> (Erişim tarihi: 20.05.2018).
- Kara, E. (2009). *Uzaktan yükseköğretimde ölçme değerlendirme ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemi uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş M. ve Mengi F. (2016). İlköğretimde program değerlendirmenin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 1-22. <http://dergipark.gov.tr/pegegog/issAUÖ/22574/241161> (Erişim tarihi: 22.02.2017).
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, H. and Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical university using CIPP model. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 47-60.
- Kaufman, R., Keller, J. and Watkins, R. (1995). What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Performance and Instruction*, 35(2), 8-12. <http://home.gwu.edu/~r Watkins/articles/whatwork.PDF> (Erişim tarihi: 23.08.2017).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36.
- Kerka, S. (1996). Distance learning, the internet and the worldwide web. *ERIC Digest* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395214.pdf> (Erişim tarihi 20.02.2017).
- Kesim, M. and Altınpulluk, H. (2015). A Theoretical Analysis of Moocs Types From A Perspective of Learning Theories. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA 2014)*, 186, 15-19.
- Khan, A. R. and Garg, S. (2003). Material production and distribution, and operations management. S. Panda (Editor), *Planning and management in distance education* içinde (s. 135-143). London: Kogan Page.
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçdar, S. ve Görü-Doğan, T. (2015). Türkiye'deki açık ve uzaktan öğrenme programlarının bir analizi: Eğilimler ve öneriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Kristoffersen, D. (2003). Denmark. *Educational evaluation around the world: An international anthology*. The Danish Evaluation Institute. <http://english.eva.dk/publications/educational-evaluation-around-the-world-an-international-anthology/download> (Erişim tarihi: 12.04.2017).
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Leiner, B. M., Cerf, V. G., Clark, D. D., Kahn, R. E., Kleinrock, L., Lynch, D. C., Postel, J. B., Lawrence G. R., Wolff, S. S. (1998). A brief history of the internet. *Modeling, Life Prediction, and Computer Applications*, 329, 21-32.
- Lewy, A. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Marshall, J. and Peters, M. (1985). Evaluation and education: The ideal learning community. *Policy Sciences*, 18(3), 263-288. <https://link.springer.com/article/10.1007%2F00138912?LI=trAUÖ> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Martel, C. (2015). *Online and distance education capacity of Canadian universities*. Montreal QC: EduConsillium <http://www.tonybates.ca/wpcontent/uploads/ANALYSIS-AND-REVIEW-of-Canada-Distance-Education-2015-EN-final-1-1.pdf>. (Erişim tarihi: 1.6.2017).
- McKinney, D., Dyck, J. L., & Luber, E. S. (2008). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace professors? *Computers & Education*, 52, 617–623.
- Mcnamara, C. (2009). Leaders coaching leaders. *Leadership Excellence*, 26 (12), 18-19.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. (5th edition). Los Angeles: Harper Collins College Publishers.
- Mede, E. ve Akyel, A. (2014). Design of a language preparatory program: A case study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (3), 643-666. <http://dergipark.gov.tr/http-eku-comu-edu-tr/issAUÖ/5461/74072> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Metfessel, N. S. and Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27(4), 931-943. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316446702700441?journalCode=epma> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Mishra, S. (2012). Openness in Education: Some Reflections on MOOCs, OERs and ODL. *Keynote Presentation, International Council for Open and Distance Education (ICDE) Standing Conference of Presidents (SCOP), Hamdan Bin Mohammed eUniversity, Dubai, 14 November 2012* http://dspace.col.org/bitstream/handle/11599/1038/2012_Mishra_Openness_Education_Transcript.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Erişim tarihi: 12.05.2018).

- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1973.11776906?journalCode=uhej20> (Erişim tarihi: 13.10.2017).
- Moore, M. G., Resta, P., Rumble, G., Tait, A., Zaparovanny, Y. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>. (Erişim tarihi: 11.05.2017)
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2005). *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretilimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. R. Mason and A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* içinde (s. 63-73). Oxford, UK: Permagon.
- Oblinger, D. and Kidwell, J. (2000). Distance learning: are we being realistic? *Educause Review*, 35 (3), 30-39.
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf (Erişim tarihi: 08.01.2017).
- OER Foundation. (2011). OER Foundation FAQs: What are OERs? Retrieved from http://wikieducator.org/wikieducator:OER_foundation/FAQs/Open_Education_Resources/ (Erişim tarihi: 12.04.2018)
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. (7th Edition). New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2004). *Foundations, principles and issAUÖs*. (3rd Edition). Needham Heights, MA: Allyn.
- ÖTAG. (2017). *Açıköğretim sistemi programlardaki öğrenci sayılarının farklı kriterlere göre dağılımı*. Yayınlanmamış Kurum İçi Rapor. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- ÖTAG. (2018). *ÖTAG 2017-2018 dönem sonu raporu*. Yayınlanmamış Kurum İçi Rapor. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). Uzaktan eğitimde program açma sorunsalı. *İNET-TR 2014*, İzmir. <http://www.academia.edu/9587086/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4>

- %9Fretimde_Uzaktan_E%C4%9Fitim_Program%C4%B1_A%C3%A7ma_Soru
nsal%C4%B1. (Erişim tarihi: 22.03.2017).
- Özbyay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim gñncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 376-394.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özerbaş, D. (2005). Türkiye ve dünyada uzaktan eğitim uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 85-100.
- Özgür, A. Z., ve Ersin, N. (2016). *Türkiye’de televizyonla eğitim: Duvarsız Üniversiteden TRT Okul’a*. Konya: Literatürk.
- Özkuł, A. E. ve Aydın, C. H. (2012). Öđrenci adaylarının açık ve uzaktan öđrenmeye yönelik görñřleri. *Akademik Biliřim 2012*, Uřak: Uřak Üniversitesi.
- Panda, S. (Ed.) (2003). *Planning and management in distance education*. London: Kogan Page.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd Edition). California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilisation-focused evaluation: the new century text*. (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Paul, R. H. (2003). Institutional leadership and the management of change. S. Panda (Editor), *Planning and management in distance education* içinde (s. 75-86). London: Kogan Page.
- Peters, O. (2003). Models of open and flexible learning in distance education. S. Panda (Ed.) *Planning and Management in Distance Education* içinde (s. 15-27). London: Kogan Page.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. (3rd Edition). United States of America: McGraw-Hill Inc.
- Poulin, R. and Straut, T. (2016). *WCET distance education enrollment report 2016*. <http://wcet.wiche.edu/initiatives/research/WCET-Distance-Education-Enrollment-Report-2016>. (Erişim tarihi: 23.05.2017).
- Powar K. B. (2003). Management of institutions, S. Panda (Editor), *Planning and management in distance education* içinde (s. 60-68). London: Kogan Page.

- Provus, M. M. (1973). Evaluation of ongoing programs in the public school system. B. R. Worthen and J. R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice* içinde Belmont, CA: Wadsworth.
- Ravichandran, K. and Subrahmanyam, V. (2013). Technology & online distance mode of learning. 2 (1), 5-13. <http://www.ijhssi.org/>. (Erişim tarihi: 23.04.2017).
- Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. United States of America: Routledge.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. <http://www.eurodl.org/?p=current&article&article=516#MobiMOOC>. (Erişim tarihi: 28.04.2016).
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 18, 175-188.
- Shah, D. (2018). By the numbers: MOOCS in 2017. Class central. <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2017/> (Erişim tarihi: 15.03.2018).
- Schneller, C. and Holmberg, C. (2014). *Distance education in European higher education--The offer*. Report 1 (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning) Project. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Schlosser, L. and Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms* (2nd Edition). Bloomington: Association for Educational Research and Technology.
- Serçek-Özaltaş, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., and Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Sowell, E. J. (2005). *Curriculum: An integrative introduction*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merrill.

- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68 (7), 523-540. <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=2184> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Stufflebeam, D. L. (1971). The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8(4), 267-274. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3984.1971.tb00936.x/full> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus ve T. Kellaghan (eds), *Evaluation Models: Evaluation in Education and Human Services* içinde (s. 33-83). Dordrecht: Springer.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109821400102200204> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- şahin, T. (2017). *Anadolu üniversitesi açıköğretim sisteminin tarihsel gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- şeker, H. (2012). Program değerlendirme. H. şeker (Editör). *Eğitimde program geliştirme: Kavramsal yaklaşımlar* içinde (s. 181-218). Ankara: Anı.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tait, A. (2003). Guest Editorial - Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1).
- Tait, A. and Mills, R. (1999). The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner. A. Tait and R. Mills (Editors), *The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner* içinde (s. 2-4). London and New York: Routledge.
- Tamkin, P., Yarnall, J. and Kerrin M. (2002). Kirkpatrick and Beyond: a review of training evaluation. Brighton, UK: The Institute for Employment Studies. <http://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/392.pdf> (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Taylor, J. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.

- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.
- Taylor, P. and Beniast, J. (2003). *Training in agroforestry: a toolkit for trainers*. Kenya: World Agroforestry Center. <http://www.worldagroforestry.org/downloads/Publications/PDFS/b12460.pdf>. (Erişim tarihi: 06.04.2017).
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, A. (2015). Kitle İletişim teknolojilerinin gelişim sürecinde ÖFM'den YEĞİTEK'e. *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi*. 12, 8-11.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). Yıllara Göre İl Nüfusları. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>. (Erişim tarihi: 20.12.2017)
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konseyi. (2013). *International council for open and distance education strategic plan 2013-2016*. <http://www.icde.org/filestore/About/ICDEStrategicPlan2013-16website.pdf>. (Erişim tarihi: 20.01.2017)
- Usta, İ. (2015). *Açıköğretim Fakültesi Sosyal Bilimler Önlisans programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yavuz, M. İ. (2007). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Polis Meslek Eğitimi önlisans programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldız, Ü. (2004). *Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A case study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, A., Sönmez, T.C. ve Ciloşoğlu, M. (2015). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş ve Etkileri: Amasya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 3(Özel Sayı), 35-45.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yukseogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc (Erişim tarihi: 11.03.2018).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Yükseköğretim kanunu*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat> (Erişim tarihi: 10.05.2018).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat> (Erişim tarihi: 10.05.2018).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018c). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10.05.2018).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018d). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> (Erişim tarihi: 11.05.2018).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018e). *Yükseköğretim kaite kurulu mevzuatı*. <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/ilgili-mevzuat> (Erişim tarihi: 23.06.2018).
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik: Ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- http-1: <http://www.iadl.org.uk/OtherCountries.htm> (Erişim tarihi: 22.07.2018).
- http-2: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_largest_universities_and_university_networks_beenrollment (Erişim tarihi: 22.07.2018).
- http-3: <https://www.distancelearningportal.com/> (Erişim tarihi: 11.10.2017).

EK-1. Veri Toplama Aracının Uygulanabilmesi İçin AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne
Verilen Dilekçe

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
UZAKTAN EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Doktora tez danışmanı olduğum 12037319758 nolu Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Uzaktan Eğitim programı doktora öğrencisi H. Mustafa Dönmez'in "Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Önlisans Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" başlıklı doktora tezinin veri toplama aşamasında gereken bilgilere erişim ve konuya ilişkin anketin uygulanması için izinlerin sağlanması hususunda Etik Kurul iznine ihtiyaç duyulmaktadır. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

01.07.2016

Prof. Dr. Ayhan HAKAN

EK: İlgili anket

Kayıt Tarihi: 15.08.2016 Protokol No: 87550



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Önlisans Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ayhan HAKAN
TEZ YAZARI:	H. Mustafa DÖNMEZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

30.09.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY
Sos. Bil. (İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK-3. Açıköğretim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı'nı Değerlendirme Anketi

AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ÖN LİSANS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli öğrenciler,

Uygulanmakta olan eğitim programlarının amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek ve programı geliştirebilmek için değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmede geçerli olan yollardan biri de; programın amaçları, içeriği, öğrenme ortamları ve değerlendirme boyutları konusunda ilgililerin görüşlerini almaktır.

Biz de Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı hakkında siz değerli öğrencilerimizin görüşlerini alarak bu programı değerlendirmek istedik.

Hazırlanan bu ankete vereceğiniz samimi yanıtlarla uygulamaların iyileştirilmesi konusunda bize yol göstermiş, olacaksınız.

Ankette kişisel bilgileriniz, öğretimin değerlendirilmesine yönelik sorular ve programın değerlendirilmesine dönük sorular bulunmaktadır. Kişisel sorulara cevap verdikten sonra, karşınıza çıkan programa ilişkin sorular için "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyebilirsiniz.

Katıldığınız bu programı değerlendirmek ve geliştirilmesine yardımcı olmak için yapacağınız katkılara şimdiden teşekkür ederim.

Okt. H. Mustafa DÖNMEZ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

1. Erkek 2. Kadın

2. Yaşınız

- | | | | | |
|-------------------|--------|--------|--------|---------------------|
| 1. 17 yaş ve altı | 11. 27 | 22. 38 | 33. 49 | 44. 60 |
| 2. 18 | 12. 28 | 23. 39 | 34. 50 | 45. 61 |
| 3. 19 | 13. 29 | 24. 40 | 35. 51 | 46. 62 |
| 4. 20 | 14. 30 | 25. 41 | 36. 52 | 47. 63 |
| 5. 21 | 15. 31 | 26. 42 | 37. 53 | 48. 64 |
| 6. 22 | 16. 32 | 27. 43 | 38. 54 | 49. 65 yaş ve üzeri |
| 7. 23 | 17. 33 | 28. 44 | 39. 55 | |
| 8. 24 | 18. 34 | 29. 45 | 40. 56 | |
| 9. 25 | 19. 35 | 30. 46 | 41. 57 | |
| 10. 26 | 20. 36 | 31. 47 | 42. 58 | |
| | 21. 37 | 32. 48 | 43. 59 | |

3. Medeni Durumunuz

1. Bekar 2. Evli

4. Mezun olduğunuz lise türü

1. Genel Lise 2. Meslek Lisesi 3. Anadolu/Fen Lisesi 4. Açık Lise

5. İkamet ettiğiniz il

- | | | | |
|-------------------|---------------|----------------|---------------|
| 1. Adana | 10. Artvin | 19. Bolu | 28. Edirne |
| 2. Adıyaman | 11. Aydın | 20. Burdur | 29. Elâzığ |
| 3. Afyonkarahisar | 12. Balıkesir | 21. Bursa | 30. Erzincan |
| 4. Ağrı | 13. Bartın | 22. Çanakkale | 31. Erzurum |
| 5. Aksaray | 14. Batman | 23. Çankırı | 32. Eskişehir |
| 6. Amasya | 15. Bayburt | 24. Çorum | 33. Gaziantep |
| 7. Ankara | 16. Bilecik | 25. Denizli | 34. Giresun |
| 8. Antalya | 17. Bingöl | 26. Diyarbakır | 35. Gümüşhane |
| 9. Ardahan | 18. Bitlis | 27. Düzce | 36. Hakkâri |

- | | | | |
|-------------------|----------------|---------------|---------------|
| 37. Hatay | 49. Kırıkkale | 61. Nevşehir | 73. Tekirdağ |
| 38. Iğdır | 50. Kırklareli | 62. Niğde | 74. Tokat |
| 39. Isparta | 51. Kırşehir | 63. Ordu | 75. Trabzon |
| 40. İstanbul | 52. Kocaeli | 64. Osmaniye | 76. Tunceli |
| 41. İzmir | 53. Konya | 65. Rize | 77. Uşak |
| 42. Kahramanmaraş | 54. Kütahya | 66. Sakarya | 78. Van |
| 43. Karabük | 55. Malatya | 67. Samsun | 79. Yalova |
| 44. Karaman | 56. Manisa | 68. Şanlıurfa | 80. Yozgat |
| 45. Kars | 57. Mardin | 69. Siirt | 81. Zonguldak |
| 46. Kastamonu | 58. Mersin | 70. Sinop | |
| 47. Kayseri | 59. Muğla | 71. Sivas | |
| 48. Kilis | 60. Muş | 72. Şırnak | |

6. Öğrenim gördüğünüz dönem

1. 1 2. 2 3. 3 4. 4

7. Çalışma durumunuz

1. Çalışmıyorum 2. Çalışıyorum

8. Programa kayıt yaptırma nedeniniz

- | | |
|--|--|
| 1. İlgi duyduğum alanda bilgi sahibi olmak | 11. Askerliği erteletmek |
| 2. Bir meslek sahibi olmak | 12. Kendimi kanıtlamak |
| 3. Çalıştığım işte terfi etmek/yüksek ücret almak | 13. Açıköğretim diplomasına sahip olmanın bir ayrıcalık olması |
| 4. Geçmişte kaçırdığım eğitim imkanını yakalamak | 14. Toplum içinde saygın bir mevki edinmek |
| 5. Bir üniversite diplomasına sahip olmak | 15. Almış olduğum puanın ancak uzaktan öğretime yetmesi |
| 6. Yeni iş imkanı yaratmak | 16. Bir üniversiteye girmiş olmak |
| 7. Genel kültürümü artırmak | 17. Çevremdeki kişilerin beni teşvik etmesi |
| 8. İşimle ilgili mesleki konuları öğrenmek | |
| 9. Devam zorunluluğu olmaması | |
| 10. Gelir düzeyimin başka bir ilde öğrenim görmeme yetmemesi | |

9. Programa kayıt yaptırma şekliniz

1. Yeni Kayıt (Yükseköğretime Geçiş Sınavı-YGS ile)
2. Yatay Geçiş
3. İkinci Üniversite

10. Bu programdan mezun olduktan sonra lisans öğrenimine devam etmek istiyor musunuz?

1. Hayır
2. Evet

11. Açıköğretim sistemi öğrenme ortamlarını kullanma sıklığınız nedir?

	Kullanmıyorum	Nadiren	Çok sık
Basılı kitap hizmetleri			
Anadolum eKampüs Sistemi			
Yüz yüze öğretim hizmetleri			

12.

Açıköğretim Fakültesi sınavlarına hazırlanma süreci aşağıdaki gibidir.

- Önce ilgili dersin kitabı çalışılır ve ünite sonu soruları çözülür.
- Daha sonra e-öğrenme portalından ilgili dersin konu anlatım videoları izlenir ve e-alıştırma soruları çözülür.
- Sonra e-sınav uygulaması ile bilgi düzeyi kontrol edilir.

Siz de sınavlara hazırlanırken yukarıdaki sıraya uyuyor musunuz?

1. Hayır
2. Evet

PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aşağıda Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ön Lisans Programı'nın amaç, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini değerlendirmeniz için önermeler bulunmaktadır. Sizin için en uygun olan seçeneği belirtiniz.					
Programın amaçları,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Anlaşılabilir şekilde ifade edilmiştir.					
2. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
3. Günlük hayatta kullanılabilir düzeydedir.					
Programdaki derslerin içerikleri,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
4. Amaçlara ulaştıracak niteliktedir.					
5. Genel kültürün geliştirilmesine yöneliktir.					
6. Yeterince kapsamlıdır.					
7. Anlatım açısından sade ve anlaşılırdır.					
8. Birbiri ile bağlantılı bilgilerden oluşmaktadır.					
9. Mesleki açıdan yetiştiricidir.					
Kitapların,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
10. Baskı kalitesi okumayı kolaylaştırmaktadır.					
11. Sayfa sayısı yeterlidir.					
12. Üniteleri arasında, bilgi miktarı bakımından uygun bir denge vardır.					
13. Örnek olay, anahtar kavramlar, yana çıkma, sıra sizde, özet, kendimizi sınavalım, okuma parçası kısımları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır.					
14. Her ünitesi için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunmaktadır.					

<i>e-Öğrenme ortamları (Anadolun eKampüs Sistemi),</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
15. Program ile ilgili her türlü bilgiyi kapsamaktadır.					
16. Ders kitaplarını destekleyici niteliktedir.					
17. Sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.					
18. Öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
19. Konu tekrarı yapmayı sağlamaktadır.					
20. Bireysel öğrenmeye uygundur.					
21. Bilgisayar becerisine sahip herkes tarafından kullanılabilir.					
<i>Ölçme değerlendirme süreci bağlamında,</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
22. Sınav soruları, kitap içerikleri ile tutarlıdır.					
23. Sınavlarda çıkan sorular, sayı olarak yeterlidir.					
24. Sınavlarda verilen süre yeterlidir.					
25. Ara ve dönem sonu sınavlarına hazırlanma süresi yeterlidir.					
26. Başarı notunun belirlenmesinde, ara sınavın %30'unun ve dönem sonu sınavının %70'inin alınması uygundur.					
27. Çoktan seçmeli testler, akademik başarının belirlenmesinde uygundur.					
28. Sınavlarda çıkan sorular bilgiyi ölçecek niteliktedir.					
29. Başarı notu alt sınırı uygulanması uygundur.					
30. Başarı notumun grup içindeki durumuma göre belirlenmesi doğru bir değerlendirmedir.					

PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER VE ÖNERİLER

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
31. Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur.					
32. Bütünleme sınavına ihtiyaç duyulmaktadır.					
33. e-öğrenme ortamlarına kolayca erişilmektedir.					
34. Kitapları özetleyen yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır.					

35. Kitaplar rahatlıkla taşınabilmektedir.					
36. Yüz yüze ders uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır.					
37. Çoktan seçmeli sorulara ek olarak başka soru tipleri de (Doğru-Yanlış, Açık Uçlu, Eşleştirmeli vb.) kullanılmalıdır.					
38. Mezun olduğumda bana verilecek diplomanın geçerliliği hakkında yeterli bilgilendirme verilmektedir.					
39. Bu program sürekli geliştirilerek yaygınlaştırılmalıdır.					
40. Seçmeli dersler çeşitlendirilmelidir.					
41. Başka programlardan da ders alma imkânı verilmelidir.					

PROGRAMA YÖNELİK GENEL MEMNUNİYET DÜZEYİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
42. Bu programda öğrenim görmekten memnunum.					
43. Bu programı başka bir arkadaşıma öneririm.					

44. Derslerinizin kitaplarına ve içeriğine ilişkin görüş ve önerileriniz varsa lütfen buraya yazınız.

.....

45. Derslerinizin öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve önerileriniz varsa lütfen buraya yazınız.

.....

46. Derslerinizin ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin görüş ve önerileriniz varsa lütfen buraya yazınız.

.....

47. Öğretim etkinlikleri içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla görüş ve önerileriniz varsa lütfen buraya yazınız.

.....