

T.C. ANADOLU UNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

UZAKTAN ÖĞRETİMDE BASILI MATERYALLER  
(Açıköğretim Fakültesi Örneği)

(Doktora Tezi)

Dursun GÖKDAĞ

Eskişehir - 1985

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Başkan: . . . . .

Üye : . . . . .

Üye : . . . . .

Tezin kabul edildiği tarih: . . . . .

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÇİZELGELER LİSTESİ . . . . .	
ŞEKİLLER LİSTESİ . . . . .	
BÖLÜM : I GİRİŞ . . . . .	1
Sorun . . . . .	2
Uzaktan Öğretim . . . . .	7
Özellikleri . . . . .	8
Öğrenci Açısından . . . . .	8
Öğrenme Materyalleri ve Öğretim	
Yöntemleri Açısından . . . . .	9
Lojistik ve Ekonomik Açıdan. . . . .	9
Sistem Olarak Uzaktan Öğretim. . . . .	10
Uzaktan Öğretim Süreçleri. . . . .	13
Yayın Yoluyla Öğretim. . . . .	13
Yüz-Yüze Öğretim . . . . .	13
Basılı Materyaller Yoluyla	
Öğretim . . . . .	
Diğer Kaynaklarla Öğretim. . . . .	15
Uzaktan Öğretimde Basılı Materyallerin	
Önemi . . . . .	15
Uzaktan Öğretim İçin Basılı Materyal	
Hazırlama Süreci . . . . .	19
Planlama . . . . .	20
Hedef Kitlenin Tanınması . . . . .	21

Sayfa

Kaynak Materyallerin Saptanması . . .	21
Kaynak Materyallerin Okunması . . .	22
Genel Amaçların Belirlenmesi. . . .	22
Olanak ve Engellerin Belirlenmesi .	22
Ders içeriğinin Belirlenmesi. . . .	23
Davranışsal Amaçların Yazılması . .	24
Değerlendirme Sorularının Hazırlanması . . . . .	25
Bilgilerin Sunuluş Düzeninin Belirlenmesi . . . . .	28
Dersin Öğrenciye Getireceği Yükün Kestirilmesi. . . . .	29
Yazma . . . . .	29
Üslup . . . . .	30
Alıştırmalar ve Düzenlenmesi. . . .	31
Görsel Öğeler . . . . .	32
Uzaktan Öğretim Dersinin Yapısı . . . .	33
İçindekiler Listesi . . . . .	33
Amaçlar . . . . .	33
Ön Test . . . . .	35
Ön Gereklere . . . . .	35
Çalışma Yöntemine İlişkin Öneriler.	35
Giriş . . . . .	35
Konu. . . . .	36
Anında Kontrol Soruları . . . . .	36
Özet. . . . .	36
Alıştırmalar. . . . .	37
Ödevler . . . . .	37
Genel Değerlendirme Soruları. . . .	37
Sözlük. . . . .	37
Dizin . . . . .	37

	<u>Sayfa</u>
Kaynaklar . . . . .	38
Değerlendirme . . . . .	38
Öznel Değerlendirme . . . . .	39
Gelişimsel Test Uygulama. . . . .	39
Alan Araştırmaları. . . . .	40
Sürekli Gözlem. . . . .	41
Açıköğretim Fakültesi . . . . .	41
Öğrenciler . . . . .	42
Öğretim . . . . .	43
Basılı Materyaller. . . . .	45
Televizyon ve Radyo Programları . . . . .	45
Akademik Danışmanlık ve Uygulama Hizmetleri . . . . .	46
Destek Hizmetler . . . . .	48
Öğrenci Büroları. . . . .	48
Anadolu Gazetesi. . . . .	48
Destek Kurumlar . . . . .	48
Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi . . . . .	49
Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu . . . . .	49
Üniversiteler . . . . .	49
Amaç . . . . .	51
Önem. . . . .	53
Sınırlılıklar . . . . .	53
Sayıtlılar . . . . .	54
Tanımlar. . . . .	54
<b>BÖLÜM : II YÖNTEM . . . . .</b>	<b>55</b>
Evren ve Örneklem . . . . .	55
Ünitelerin Seçimi . . . . .	57

	<u>Sayfa</u>
Veriler ve Toplanması . . . . .	57
Araçlar . . . . .	59
Verilerin Toplanması. . . . .	60
Verilerin Çözümü ve İstatistiksel İşlemler.	62
<b>BÖLÜM : III BULGULAR ve YORUM . . . . .</b>	<b>63</b>
Ünite Amaçlarının Durumu. . . . .	65
Ünite Amaçlarının Gerçekleştirilebilmesi İçin Öğrenciye Önerilen Etkinliklerin Durumu . . . . .	69
Ünitelerin İçerik Düzeni ve Bilgilerin Sunuluşu. . . . .	76
İçerik - Amaç Uygunluğu . . . . .	80
Ünitelerin Anlaşılabilirliği. . . . .	81
Görsel Öğeler . . . . .	87
Anında Kontrol Soruları . . . . .	93
Genel Değerlendirme Soruları. . . . .	99
<b>BÖLÜM : IV SONUÇ . . . . .</b>	<b>106</b>
Özet . . . . .	106
Yargı . . . . .	113
Öneriler. . . . .	115
Basılı Materyallerin İyileştirilmesine İlişkin Öneriler. . . . .	115
İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler. .	117
<b>KAYNAKÇA . . . . .</b>	<b>119</b>
<b>EKLER . . . . .</b>	<b>124</b>
1- . . . . .	127
2- . . . . .	128
3- . . . . .	129

	<u>Sayfa</u>
4- . . . . .	138
5- . . . . .	149
6- . . . . .	152
7- . . . . .	155

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. ÜNİVERSİTELERARASI GİRİŞ SINAVINA KATILAN VE YERLEŞTİRİLMİŞ GÖRÜLEN ÖĞRENCİ SAYILARI . . .	2
2. GELENEKSEL VE UZAKTAN ÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI . . . . .	10
3. AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİNİN İLK ÜÇ YILINDA KAYIT YAPTIRAN, DÖNEM SONU SINAVINA KATILAN VE SINIF GEÇEN ÖĞRENCİ SAYILARI . . . . .	43
4. EVREN VE ÖRNEKLEMİN DANIŞMANLIK BÖLGELERİNE GÖRE DAĞILIMI . . . . .	56
5. İADE EDİLEN ANKETLERİN ÜNİTELERE GÖRE DAĞILIMI . . . . .	63
6. DEĞERLENDİRMEYE KATILAN ANKETLERİN DERSLERE VE ÜNİTELERE GÖRE DAĞILIMI . . . . .	65
7. AMAÇ CÜMLELERİNİN DAVRANIŞSAL TERİMLERLE İFADESİ BAKIMINDAN YETERLİĞİ . . . . .	66
8. AMAÇ CÜMLELERİNİN, ÖĞRENCİDEN BEKLENEN DAVRANIŞIN KOŞULUNU BELİRTMEDEKİ YETERLİĞİ. . . . .	67
9. AMAÇ CÜMLELERİNİN, ÖĞRENCİDEN BEKLENEN DAVRANIŞIN ÖLÇÜTÜNÜ BELİRTMEDEKİ YETERLİĞİ. . . . .	68
10. ÜNİTELERİN, ÖĞRENCİYE ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİ AÇIKLAMADAKİ YETERLİĞİ. . . . .	70
11. ÜNİTELERİN, NASIL BİR ÇALIŞMA YÖNTEM İZLEMESİ GEREKTİĞİNİ AÇIKLAMA DURUMU. . . . .	72

CizelgeSayfa

12. ÜNİTELERDE, ÖĞRENCİNİN KONUYU DAHA İYİ KAVRAMASI VE ÖĞRENDİKLERİNİ PEKİŞTİRMESİ İÇİN, EK BİR ÇALIŞMA ÖNERİLİP ÖNERİLMEDİĞİ. .	73
13. ÖĞRENCİNİN, ÜNİTE SONUNDA VERİLEN KAYNAKLAR-DAN YARARLANMA DÜZEYİ . . . . .	75
14. ÜNİTELERİN BİR ÖNCEKİ ÜNİTE İLE BAĞLANTI-SININ KURULMA DÜZEYİ . . . . .	77
15. ÜNİTELERİN İÇERİĞİ İLE BU İÇERİĞİN NASIL SUNULACAĞININ AÇIKLANMA DURUMU. . . . .	78
16. ÜNİTELERİN, BİR SONRAKİ ÜNİTE İLE BAĞLANTI-SININ KURULMA DÜZEYİ. . . . .	79
17. ÜNİTE SONLARINDAKİ ÖZETİN ÜNİTEYİ KAPSAMA DURUMU . . . . .	79
18. ÜNİTELERİN, AMAÇLARLA İLGİSİ OLMAYAN BİLGİ-LERE YER VERMEME DURUMU. . . . .	80
19. ÜNİTELERDE VERİLEN BİLGİLERİN, ÜNİTE AMAÇLA-RINI GERÇEKLEŞTİRMEDEKİ YETERLİĞİ. . . . .	81
20. ÜNİTELERİN YAZILI ANLATIMLARININ ANLAŞILMA DURUMU . . . . .	82
21. YAZILI ANLATIMLARIN "YETERSİZ" YA DA "ÇOK YETERSİZ" OLUŞUNUN NEDENLERİ . . . . .	83
22. ÜNİTELERİN ÜSLUP BAKIMINDAN DURUMU . . . . .	84
23. ÜNİTELERDE KULLANILAN CÜMLELERİN UZUNLUĞU. .	85
24. ÜNİTELERİN FİZİKİ OKUNABİLİRLİK DÜZEYİ . . .	86
25. ÜNİTELERİN OKUNABİLİRLİK YETERSİZLİĞİNİN NEDENLERİ . . . . .	87

ÇizelgeSayfa

26. ÜNİTELERDE HERHANGİ BİR ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK YA DA FOTOĞRAFİN OLUP OLMADIĞI . . . . .	89
27. KULLANILAN ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK YA DA FOTOĞRAFLARIN ANLAŞILIRLIK DURUMU . . . . .	90
28. KULLANILAN ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK YA DA FOTOĞRAFLARIN METİN İLE BAĞLANTISI. . . . .	91
29. KULLANILAN ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK YA DA FOTOĞRAFİN, ÖĞRENCİNİN ÖĞRENMESİNİ KOLAYLAŞTIRMA DURUMU . . . . .	92
30. ANINDA KONTROL SORULARININ ANLAŞILIRLIK DURUMU . . . . .	94
31. ANINDA KONTROL SORULARININ, AİT OLDUĞU BİLGİNİN ÖZÜYLE OLAN İLGİ DÜZEYİ . . . . .	95
32. ÜNİTELERİN, ANINDA KONTROL SORULARININ YANITLARINI İÇERME DURUMU. . . . .	96
33. ÖĞRENCİLERE GÖRE, ANINDA KONTROL SORULARININ ÖĞRENMELEİNİ KOLAYLAŞTIRMA DURUMU . . . . .	97
34. ANINDA KONTROL SORULARININ ÖĞRENMEYE KATKISININ "YETERSİZ" VE "ÇOK YETERSİZ" OLUŞUNUN NEDENLERİ . . . . .	98
35. GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ ANLAŞILIRLIK DURUMU. . . . .	100
36. GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ AMAÇLARI KAPSAMA DURUMU. . . . .	101
37. ÖĞRENCİLERE GÖRE, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ ÖĞRENMELEİRİNE KATKISI . . . . .	102

Çizelge

Sayfa

38. GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ, TÜR OLARAK AMAÇLARI ÖLÇMEDEKİ UYGUNLUĞU . . . . .	103
39. ÖĞRENCİLERİN, ÜNİTEDE OKUDUKLARIYLA İLGİLİ OLARAK AKILLARINA TAKILIPTA, ÜNİTEDE CEVABINI BULAMADIKLARI SORU OLUP OLMADIĞI . . . . .	104

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Öğretim Süreçleri Modeli . . . . .	14
2. Sistemler Yaklaşımı ile Basılı Materyal Hazırlama . . . . .	20
3. Bir Uzaktan Öğretim Dersinin Yapısı. . . . .	34

## B Ö L Ü M I

### GİRİŞ

İnsanı "insan" kılan her türlü bilgi, beceri ve tutumlar eğitim yoluyla kazandırılmaktadır. O nedenle eğitim görme hakkı, her insanın en doğal hakkı olarak kabul edilmiştir. Öyle ki, herkesin, yeteneklerinin elverdiği en üst düzeyde eğitim görmesi, bunun için her türlü önlemin alınması gereği, artık günümüzde tartışılmıyor bile.

Öte yandan, "... insanın düşünsel yaratıcılığının ve eylemsel becerisinin geliştirilerek üretime dönüştürülmesinde, eğitimden başka bir yol henüz bulunmuş değildir." Bu anlamda "... eğitim ve öğretim, bir endüstri, hem de üretim faktörü üreten bir endüstridir..." (Büyükerşen, 1978, s.4 ve 6).

Eğitim yoluyla insangücünde sağlanan gelişmenin, ekonomik kalkınmayı hızlandırıcı, gelir dağılımını eşitleyici ve işsizliği azaltıcı gibi bir çok olumlu etkisi vardır. Yapılan araştırmalar, eğitim düzeyi ile gelir dağılımı arasında doğru, eğitim düzeyi ile işsizlik arasında ise ters bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Bu konudaki bireysel ve toplumsal bilinçlenme sonucu, eğitimden daha çok pay alabilmek için üniversite kapılarını zorlayanların sayıları giderek artmaktadır. Yine aynı nedenle uluslar, bu istemi karşılayabilmenin, isteyen herkese eğitim olanağı sağlayabilmenin arayış ve çabası içindedirler.

### Sorun

Toplumsal ve bireysel gelişme üzerindeki etkisi büyük olan yükseköğrenim görme, 1959-1960 ders yılına kadar Türkiye'de sorun olmamıştır. Hatta o yıla kadar, yükseköğretim kurumlarının öğrenci alma kapasitesi, lise mezunlarının sayısından fazladır (Mihçioğlu, 1969, s.107). Üniversitelere alınan öğrenci sayısı, 1961'den başlayarak liseyi bitirenlerin sayısı altına düşmüştür. Özellikle 1969 yılından başlayarak aradaki açıklık hızla büyümüştür (Mihçioğlu, 1974, s.11).

Yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 2. Plan döneminde 27.492, 3. Plan döneminde 61, 240 artış göstermiştir (DPT, 1983, s.353). Buna karşılık istem-sunu dengesizliği giderek büyümüştür. Aşağıdaki çizelgede bu dengesizlik açıkça görülmektedir.

#### ÇİZELGE 1

##### ÜNİVERSİTELERARASI GİRİŞ SINAVINA KATILAN VE YERLEŞTİRİLMİŞ GÖRÜLEN ÖĞRENCİ SAYILARI

Öğretim Yılı	Sınav Katılan	Kazanan	%
1964-65	33.763	26.694	76,4
1969-70	64.183	43.854	68,2
1974-75	229.994	59.247	25,7
1979-80	420.726	40.622*	9,5
1984-85	431.142	148.766*	34,3

Kaynak: (Mihçioğlu, 1974 ve ÖSYM verilerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.)

\* Merkezi sistem dışında öğrenci olan yükseköğretim kurumlarına kayıtlanan öğrenciler bu sayıya katılmamıştır.

Üniversiteye giremeyen öğrenci kitlesinin zaman içerisinde çığ gibi büyüyerek yüzbinlere ulaşması, 4. Planda şöyle değerlendirilmektedir:

Yükseköğretime olan talep 3. Plan döneminde artan bir hızla baskısını artırmıştır. Yükseköğretim kurumlarının bu talebi karşılayamamaları nedeniyle ortaöğretim mezunlarının büyük bir bölümü yükseköğretim dışında kalmaktadır. Böylece bu kademe önünde büyük bir yığılma olmaktadır (DPT, 1979, s.449).

Yükseköğretime olan istemin artmasına koşut olarak bu hizmetin toplumsal maliyeti de hızla yükselmektedir. Sözügelimi, 1964-74 döneminde GSMH 1,57 kat artmışken, aynı dönemdeki yükseköğretim harcamaları 3 kat artmıştır. Yine 1973'den 1978'e GSMH 2,4 kat artmışken, yükseköğretim harcamaları 12,6 kat artmıştır (Taşdurmaz, 1982, s.20).

Türkiye'de milli gelirden yükseköğretime ayrılan payın hızla büyümesine karşılık, bu kurumlarca sunulan eğitim hizmetinde beklenen gelişme gerçekleştirilememiştir. Örneğin Üçüncü Plan dönemi sonunda yüzde 10.1 olan yükseköğretimdeki okullaşma oranının, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983) sonunda yüzde 15'e çıkarılması hedef alınmıştır (DPT, 1979, s.252). Ancak bu oran 1979-1980 öğretim yılında yüzde 6 ve 1980-81 öğretim yılında da 6.4 olarak gerçekleşmiştir (DPT, 1982, s.316). 1983 Programına göre de yüzde 15.'lik plan hedefi, dönem sonunda yüzde 7.7'de kalmıştır (DPT, 1983, s.356). 1970-78 yılları arasında, toplam öğrenci sayısı Ankara Üniversitesinde 3233, İstanbul Üniversitesinde 5229, İstanbul Teknik Üniversitesinde 2197, Karadeniz Teknik Üniversitesinde 1900 düşüş göstermiştir (Taşdurmaz, 1982, s.48).

Sorunun bir başka boyutu, toplumun değişik katmanlarından gelen öğrencilerin yükseköğretim sınavlarına girebilme umuduyla ilgilidir.

Yükseköğretim sınavlarına girebilme umudu çiftçi çocuğu için 1 iken, işçi çocuğu için 2,8, esnaf ve sanatkar çocukları için 4,7, serbest meslekle uğraşanların çocukları için 6,9, memur çocukları için 8,4, tüccar çocukları için 9,9 ve sanayici çocukları için 34,3'tür (DPT, 1979, s.147).

Ortaöğretim kurumlarının üniversitelerarası giriş sınavındaki toplu başarısını 1965 ve 1976 yıllarına göre karşılaştıran Mihçioğlu, bölgelerarası dengesizliğin de giderek büyüdüğünü bulmuştur. Örneğin 1965 yılında Marmara Bölgesinin başarı oranı Doğu Anadolu Bölgesinin 2,3 katı iken, 1976'da 3,3 kata, Güneydoğu Anadolunun 1,9 katı iken 2,4 kata çıkmıştır. Ege Bölgesininki ise Doğu Anadolu için 2' den 2,9'a, Güneydoğu Anadolu Bölgesi için 1,6'dan 2,2'ye yükselmiştir. İç Anadolu Bölgesinin bu bölgeler karşısındaki başarı oranı ise sırasıyla 2,2'den 2,7'ye ve 1,8'den 2 kata yükselmiştir (Mihçioğlu, 1980, s.10).

Görüldüğü gibi Türk Yükseköğretimi, büyüme ve gelişmede, kaynakların kullanımında, toplumsal adalet ve fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesinde önemli sorunlarla yüzyüzedir. Geleneksel öğretme-öğrenme uygulamalarının sınırlılıklarından kaynaklanan bu olumsuzluklar, giderek toplumsal bunalıma dönüşmüştür.

Yükseköğretimde 1960'larda başlayan sorunların giderek büyüyüp çeşitlenmesi, ilgilileri var olan sistemin dışında çözümler aramaya zorlamıştır. Dünyanın bir çok ülkesinde ve birbirinden çok farklı amaçlara başarıyla hizmet eden uzaktan öğretim seçeneği; Türkiye'de, bu kademedeki sorunların çözüm önerileri arasında düşünülüp tartışılmaya başlanmıştır. 1974 yılına gelindiğinde, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlayan, büyük kitlelere bireysel öğretim olanağı veren uzaktan öğretim teknolojisini, Türk Yükseköğretimindeki sorunlar için işe koşan ilk adımların atıldığı görülmektedir.

1960'larda sınırlı bir meslek alanına yönelik ve deneysel bir girişim olarak başlayan "Mektupla Öğretim", Bakanlık onayı ile yüksek öğretime yöneltilmiştir. Özlükişleri Genel Müdürlüğü, 5 Haziran 1974 tarih ve 98341 sayılı bakanlık onayında;

"... bir üniversite veya yüksek okula girmek olanağı bulamayan öğrencilere, toplumumuzun ihtiyaç duyduğu alanlarda mektupla öğretim yolu ile öğrenim imkanı hazırlanması, ... bir zaruret haline almıştır."

denilmektedir.

Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 1 Temmuz 1974 tarih ve 420/14053 sayılı ikinci bir Bakanlık onayı ile de, "Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu" nun açılması öngörülmüştür.

Bu girişimleri başarıya ulaştırmak için, yine Bakanlığın, 8 Mayıs 1974 gün ve 9731 sayılı onayı ile "Eğitim Teknolojisi Strateji ve Yöntem Komitesi" oluşturulmuştur. Yeni eğitim teknolojilerini, bu komitenin öngördüğü alanlarda ve bir yüksek okul çerçevesinde uygulamaya dönüştürmek üzere de "Deneme Yüksek Öğretmen Okulu" kurulmuştur.

Bu deneysel girişimlerin nihai amacı, "Açık Üniversite" modeline benzer çok araçlı uzaktan öğretim uygulamalarına ulaşmaktı (Özdil ve Ötekiler, 1980, s.22). Ne var ki, bu girişimler bir yıl sonra 26 Eylül 1975 gün ve 3745 sayılı bir Bakanlık onayı ile, yerini "Yaygın Yüksek Öğretim Kurumuna (YAYKUR) bırakmıştır.

YAYKUR, Üniversite Seçme Sınavında herhangi bir yükseköğretim kurumuna giremeyen tüm öğrencileri kapsamayı hedef almış bir girişimdir. Amacı, modern eğitim teknolojisinin tüm gereklerini kullanarak, yükseköğretim önündeki yığılmaya çözüm getirmenin yanı sıra, iki yıllık bir ön lisans eğitimi vererek, ara insangücü yetiştirmektir.

YAYKUR'un etkinliklerine de 1978-79 öğretim yılında son verilmiştir. Yükseköğretim sorununu çözüme çabası olarak başlatılan her iki uygulama da, kesin bir değerlendirmesi yapılmadan vazgeçilen uygulamalar olmuştur.

Buna karşılık, yükseköğretimdeki sorunlar devam etmiştir. Öte yanda, bu kademedeki sorunların çözümü için ortaya atılan düşüncelerin ortak paydasında genellikle uzaktan öğretim olmuştur.

Geray'a göre, açık öğretim ve uzaktan öğretim gibi teknolojik gelişmelere dayalı çağdaş bir eğitim yöntemi çerçevesinde fırsat ve olanak eşitliğini sağlayacak ve eğitimi etkin bir biçimde yaygınlaştıracak bir düzenleme, sorunu büyük ölçüde çözebilecektir (Geray, 1977, s.42).

Büyükerşen ise bu konudaki önerisini şöyle ortaya koymaktadır:

"... çağın gereksinimlerine uygun olarak eğitim sisteminde yapılacak gerçek bir reformun hareket noktası, ... okul ve okul dışındaki öğretim olanaklarını birleştiren, çağımızın bütün kitle iletişim araçlarından yararlanarak, teknolojik gelişmeye ayak uydurabilecek süratte bilgi alış-verişini ve ekip çalışmasını sağlayacak kendi kendini disipline etme ve bunu devam ettirme alışkanlığını veren dinamik bir organizasyon gereksinmesi olarak ortaya çıkmaktadır (Büyükerşen, 1978, s. 9-10)."

6 Kasım 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun "Ana İlkeler" başlığını taşıyan beşinci maddesinde şu ilke getirilmiştir:

"Yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi verimlerinin artırılması, genişletilmesi ve bütün yurda yaygınlaştırılması amacına yönelik olarak... örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim ve öğretimi de kapsayacak şekilde planlanır ve gerçekleştirilir."

Bu ilkeye dayalı olarak kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Türkiye'de yükseköğretim düzeyindeki

üçüncü uzaktan öğretim girişimidir. İlk iki uygulamada görev ve sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığındaiken, AÖF ile bu görev ve sorumluluk üniversiteye geçmiştir.

### Uzaktan Öğretim

Eğitim teknolojisi, daha etkin bir öğrenme için insan ve insan dışındaki kaynak bileşimlerine yer veren; tüm öğretme-öğrenme süreçlerini davranışsal amaçlara (specific objectives) göre planlama, yürütme ve değerlendirme yöntemidir (Council of Instructional Technology, 1971, s.21). Eğitim Teknolojisinin bilinen en yaygın uygulama alanlarından birisi uzaktan öğretimidir.

Açıköğretim, açık üniversite, duvarsız eğitim vb. adlarla da anılan uzaktan öğretim, en genel anlamıyla, öğretmen ve öğrencinin, fiziksel olarak aynı mekanda bulunmasına gerek olmaksızın öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesidir.

Halen 30'un üzerinde ülkede, değişik eğitim sorunlarının çözümü için uzaktan öğretimden yararlanılmaktadır. Doğulusu batılısı, gelişmiş az gelişmiş ile pek çok ülkede giderek yaygınlaşmasının, politik, ekonomik ve toplumsal olmak üzere üç ana nedeni vardır. Politik neden, seçkinler eğitiminden yığın eğitimine, isteyen herkese eğitim hizmeti götürmeye yönelmedir. Ekonomik neden, kişi başına ekonomik maliyeti yüksek bir eğitim düşüncesinden, çok sayıda insana en etkin eğitimi, en düşük maliyetle götürme düşüncesine yönelmedir. Toplumsal neden ise, geleneksel anlamda bir okula kaydolup devam edemeyecek, ama bu yeni sistemin olanaklarından yararlanarak öğrenmeye hazır kitlelere bu fırsatı vererek toplumun eğitim düzeyini yükseltmektir (Harris ve Williams, 1977, s.1-2).

Uzaktan öğretimle, geleneksel uygulamanın katı kuralları yumuşatılmış ya da tamamen ortadan kaldırılmıştır. Bu sistem, bireyin bir eğitim hizmetinden yararlanmak için belli

bir yaş ve öğrenim düzeyinde olma, belli zamanlarda belli me-kanlarda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır.

Gillham'ın (1980 a, s.10) Freeman'dan aktardığına göre İngiltere'deki National Extension College'in kendi öğrencile-ri üzerinde yaptığı bir araştırma, öğrencilerin uzaktan öğre-timi aşağıdaki nedenlerle yeğlediklerini göstermiştir. Soruyu cevaplandıran öğrencilerin kimileri birden çok seçenek işaret-lemiştir.

1. İsteddiği zaman, kendi hızıyla ve kendi evinde çalışma isteği..... % 47
2. Ailevi sorumluluklar ..... % 31
3. Bir işte çalışma ..... % 26
4. Bir kurumda olması ..... % 02
5. Bölgesel kursların olmayışı ..... % 14
6. Sakatlık ..... % 01

### Özellikler

Uzaktan öğretimin tarihi, 1856 yılına kadar gitmekte-dir. İlk uygulama Almanya'da ve dil öğretimi alanında yapılmıştır (MacKenzie, 1976, s.15). Sistem, eğitim teknolojisin-deki gelişmelere koşut olarak, zaman içerisinde gelişip yaygınlaşmıştır. Değişik ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında, uzaktan öğretimin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu görül-mektedir (Kaye, 1981, s.18-19)

Öğrenci Açısından: Sistem, öğrencilerle ilgili iki temel özellik göstermektedir:

1. Coğrafi koşullar nedeniyle engeli olan, yüzyüze öğ-retimin gerektirdiği niteliklere sahip olmayan ya da iş koşul-ları olanak vermediği için bir okula devam edemeyen kitlelere eğitim fırsatı verilmektedir.

2. Öğretme-öğrenme etkinlikleri, derslerin düzenlenme-si ve dağıtımı sistemleri, hedef kitle ile onun temel nite-likleri (gereksinimleri, yaş dağılımları, çalışma için ayıra-

bildikleri zaman, yerel olanaklar vb.) dikkate alınarak, belli bir sisteme göre planlanmaktadır.

Öğrenme Materyalleri ve Öğretim Yöntemleri Açısından:

1. Müfredat programları ve öğrenme materyallerinin içeriğinde, modüler yapı ve kredi sistemleri ile esneklik sağlanmaktadır.

2. Bağımsız öğrenme materyalleri, açıkça formüle edilmiş öğrenme amaçları, öz-değerlendirme bölümleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenciden sisteme, sistemden öğrenciye geri besleme sağlayacak şekilde, bilinçli ve planlı olarak hazırlanmaktadır.

3. Varolanlar arasından seçilmiş ve öğrenci ihtiyaçlarına uydurulmuş özel ders kitapları, gazete kupürleri, posterler, radyo ve televizyon programları, ses ve görüntü kasetleri, filmler, kompüter destekli öğrenme, kitler, bölge öğretmenleri ve danışmanlık, öğrenci öz yardım grupları ödünç kitap verme kolaylıkları vb. öğrenme-öğretme araçları ile öteki kaynaklar planlı olarak kullanılmaktadır.

Lojistik ve Ekonomik Açıdan: Uzaktan Öğretim sistemi:

1. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin yürütülmesi, öğretim yöntemleri ve kapsanan öğrenci grupları bakımından, gelecekteki sistemlere oranla çok daha esnektir.

2. Belirli ölçü ve özelliklere kavuşturulmuş öğrenme materyallerinin (metinler, yayınlar, kitler vb.) hazırlanması ve üretilmesinde açık bir işbölümüne gidilerek, merkezi ve yığınsal üretim yapılmaktadır.

3. Varolan alt yapı ve öteki olanakların (kütüphaneler, posta ve öteki dağıtım sistemleri, basımevleri, yayın kuruluşları vb.), sistemin bir parçası olarak, sistemli bir şekilde araştırılıp kullanılmaktadır.

4. Öğrenci başına düşen yatırım ve işletme giderleri, yüzyüze öğretimle karşılaştırıldığında, çok daha düşüktür.

Uzaktan öğretim, ilgileri, yetenekleri, yaşları, öğrenim düzeyleri değişik; değişik çalışma koşulları içerisinde bulunan kitlelerin eğitim gereksinimlerini karşılarken, öğrenmeyi de bireyselleştirmektedir.

Herhangi bir uzaktan öğretim uygulaması, yukarıda üç ana başlık altında sıralanan özelliklerden varolan ve kendi özel amaçlarına uygun düşecekleri bir araya getirerek, özgün uygulamalar ortaya koyabilirler.

### Sistem Olarak Uzaktan Öğretim

Belirli bir eğitim hizmetini götürme düzeni olarak uzaktan öğretim sistemi, uzak hedefleri ve özü açısından diğer eğitim sistemlerinden farklı değildir. Ancak kullandığı yöntemler, motifler ve sistemi oluşturan öğelerin özel durumları nedeniyle farklı yönleri olacağı kuşkusuzdur (Alkan, 1981, s.83). Aşağıdaki çizelge geleneksel ve uzaktan öğretim uygulamalarını karşılaştırmak amacıyla düzenlenmiştir.

### ÇİZELGE 2

#### GELENEKSEL VE UZAKTAN ÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Boyutlar	Geleneksel Sistem	Uzaktan Öğretim Sistemi
ÖĞRENCİLER	.Görelî olarak homojen .Aynı mekanda .Genellikle "bağımlı" .Kontrollü çalışma	.Muhtemelen heterojen .Dağınık, uzakta. .Bağımsız .Görelî olarak kontrolsüz
ÖĞRENCİ KAYITLARI	.Fazla gelişmiş, ya da çok ayrıntılı olması gerekmez.	.Öğrencilerin adresleri, özel öğretmenlere dağıtımı, değerlendirme notları vb. kayıtların tam ve doğru olarak tutulması gerekir.

## ÇİZELGE 2 - devam

ÖĞRENCİYE DESTEK	.Kendiğiliğinden oluşur.	.Sistemden ayrılmaları en aza indirmek, ve öğrenme sorunlarında öğrenciye yardım edecek yerel destek hizmetleri sağlamak için önlemler gerekir. .Sorumlu kurum ile öğrenci arasındaki boşluğu dolduracak yolların kurulması gerekir. .Uzaklık, üstesinden gelinmesi gereken kontrol ve yanıtlama (zaman) demektir.
ÖĞRENCİNİN DEĞERLEN- DİRİLMESİ VE DENKLİK	.Geçerlik ve güvenilirlik sorunları en aza indirilmiştir. .Görelî olarak, hile ve aldatma yoktur.	.Uzaktan değerlendirme geçerlik sorunu yaratmaktadır. .Çok sayıda özel mektuplaşma öğretmenin kullanılması güvenilirliği azaltır. .Hile ve kopye önemli bir sorun: Güvenirlik.
ARAÇLAR/ YÖNTEMLER	.Yüzyüze öğretim esas. .Emek yoğun. .Öğretimin gerektirdiği beceriler vardır.	.Araçlara dayalı (mediated) öğretim esas. .Sermaye yoğun. .Gerekli beceriler genellikle hazır olarak yoktur.
DERSLER	.Görelî olarak basit, az ve iyi belirlenmiş ders verme yöntemleri. .İşletme maliyeti düşük, öğrenci değişkeni maliyeti yüksek.	.Farklı çalışma birimlerinden gelen uzman personelin çabaları ile ders hazırlama, üretim ve dağıtım yöntemleri daha karmaşık. .İşletme maliyeti yüksek, öğrenci değişkeni maliyeti düşük.

## ÇİZELGE 2 - devam

ORGANİZAS- YON/YÖNETİM	<p>.Gereken yönetsel destek küçüktür: Okul ve üniversitelerdeki kadronun en büyük bölümü öğretmenlerdir.</p> <p>.Başlıca yönetsel sorunlar, ders programlarının hazırlanması ve yönetimle (personel fonksiyonları) ilgilidir.</p>	<p>.Farklı fonksiyonları koordine etmek için güçlü bir yönetim gerekir: Öğrenciye yardım ve öğrenci kayıtları, ders koyma, üretim ve dağıtım (endüstriyel süreçlerde olduğu gibi).</p> <p>.Kimi uzmanlık görevleri yan sözleşme gerektirebilir (baskı, yayın gibi).</p>
KONTROL VE DÜZENLEME	<p>.Karar verme, liderlik, değerlendirme, programlama ve planlamanın geleceksel sorunları</p>	<p>.Bu sorunlar daha büyüktür ve özel durumlarda nitelik olarak farklıdır: (Örneğin para yoğun ve çok araçlı kurumsal özelliği, pek çok konuda daha uzun vadeli plan yapmayı gerektirir.</p>
MALİYET YAPISI	<p>.Esas olarak emek yoğun ve birinci derecede öğrenci sayısına bağlı: Öğrenci birim maliyetleri/yıl, her dersteki öğrenci sayısı ile anlamlı olarak değişmez.</p>	<p>.Esas olarak sermaye yoğun, öğrenci maliyetlerinden daha çok ders yazma ve üretim maliyetlerine bağlıdır: Öğrenci birim maliyeti/yıl, her dersteki artan öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde düşer.</p>

Kaynak: Anthony Kaye, "Origins and Structure" Distance Teaching for Higher and Adult Education. Ed. by Anthony Kaye and Greville Rumble. (London: O.U. Press, 1981, s.30).

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerle ilgili çeşitli kayıtların tutulması ve fonksiyonel bir sisteme oturtulması; öğrenci ile merkez ve öğretim kadrosu arasında sağlıklı bir iletişim mekanizmasının kurulması; yerel destek ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması ile değerlendirme konuları, uzaktan öğretimdeki önemli sorun alanlarıdır.

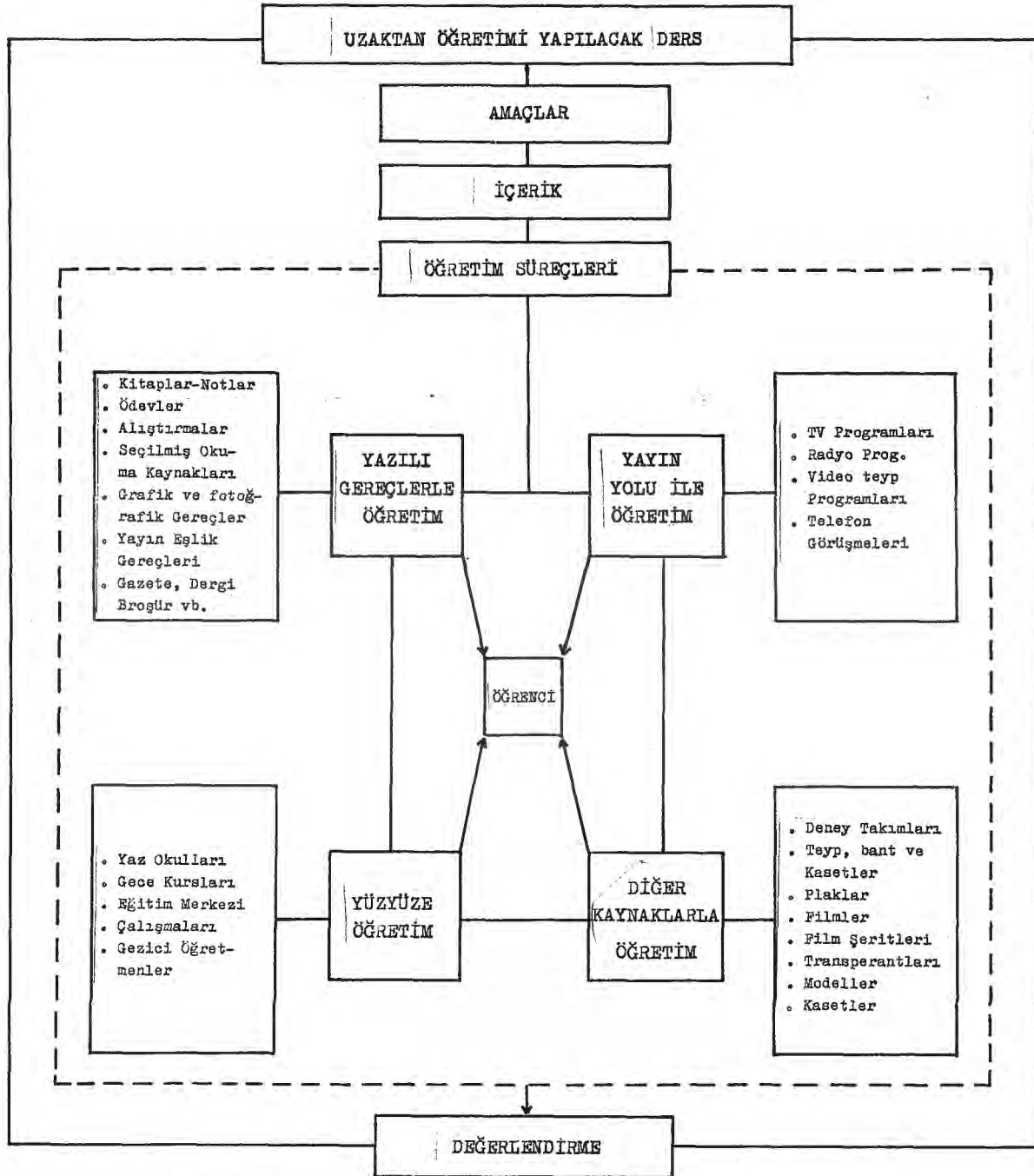
Dersler sözkonusu olduğunda da, bunları yeniden yazacak, ya da mevcut materyali uyarlayacak uzman bir kadroya olan ihtiyaç; derslerin hazırlanması ve kullanıma sunulması aşamalarında, akademik ve operasyonel faaliyetleri bütünleştirecek güçlü ama esnek bir yönetim yapısına ihtiyaç vardır.

#### Uzaktan Öğretim Süreçleri

Uzaktan öğretim sistemlerindeki öğretme-öğrenme etkinlikleri, Şekil 1'de gösterilen süreçlere dayalı olarak yürütülmektedir. Bunların üç tanesi temel öğretme süreçleridir. Bunlar 1) Yayın yoluyla öğretim, 2) Yüzyüze öğretim, 3) Basılı Matekyallerle öğretimdir.

Yayın Yoluyla Öğretim: Yayın araçlarından daha çok, öğretimi desteklemek ve zenginleştirmek, bilgi vermek ve öğrenciye rehberlik etmek amacıyla yararlanılmaktadır (Alkan, 1981, s.117). Radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları, özel olarak hazırlanmış izlencelerle öğretim işine koşulmaktadır. Bu izlenceler öğrencinin izole edilmiş olma duygusunu yenmesine yardımcı olmaktadır. Yanısıra düzenli yayınlar öğrencilere anımsatıcı, isteklendirici bir yapı sağlar, onun çalışmasına süreklilik kazandırır (İvgin, 1976, s.9).

Yüzyüze Öğretim: Öğretme-öğrenme işinin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte, sınıf ortamında yürütülmesidir. Uzaktan öğretimde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşiminin olmayışı sistemin en zayıf yanı olarak bilinmektedir. Yüzyüze öğretim, kimi uygulamalı çalışmaların yanısıra; öğrenciye, anlamadığı noktaları sorup tartışma, deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşma olanağı da vermektedir. Bu uygulama yaz okulları, haftasonu toplantıları, yerel toplantılar, periyodik stajlar, iş başında çalışma vb. biçimlerde yerine getirilmektedir.



Şekil: 1. Öğretim Süreçleri Modeli

Kaynak: Aışan Hızal, Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler (Ankara: A.U. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983) s. 210.

Basılı Materyaller Yoluyla Öğretim: Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin, özel olarak hazırlanmış ve belirli aralıklarla öğrenciye gönderilen basılı gereçlerle yürütülmesidir. Basılı materyal deyimi, kitap, not, yardımcı kaynak, öğrenciden yapması istenen alıştırmalar, ödevler, çeşitli grafik gereçler vb. içermektedir. Ucuz olması, kullanım kolaylığı, her an yararlanmaya hazır bulunuşu gibi üstün özelliklere sahiptirler.

Diğer Kaynaklarla Öğretim: Diğer kaynaklar, radyo ve televizyon dışındaki göze; kulağa ya da hem göze, hem de kulağa seslenen araçlardır. Evde kullanılmak üzere hazırlanan deney takımları, model ve maketler de bu grup içerisine sokulmaktadır.

Öğrenme ve öğretme kuramlarının bulgularından yola çıkan uzmanlar; çeşitli araç ve gereçlerin en etkili olacak şekilde hazırlanıp işe koşulmaları için araştırmalar yapmaktadırlar. Elde edilen sonuçlara göre, bir konunun öğretiminde her araç aynı derecede etkili olamamaktadır. Bir başka deyişle, kimi araçlar, kimi yaşantıların kazandırılmasında daha etkili olmaktadır (Jenkins, 1980 d, s.18). O nedenle uzaktan öğretimde de, değişik öğretim kaynaklarının birlikte ve birbirini bütünler şekilde kullanılması (çok araçlı öğretim) önerilmektedir (Alkan, 1981, s.121). Öğretim ve öğrenme süreçlerinden birden çok aracın işe koşulması, güdülenmeyi artırmakta, öğrenme seçenekleri yaratmakta, öğrenciyi pekiştirmekte ve öğrenmeyi nitelik ve nicelik olarak artırarak ekonomi sağlamaktadır (Jenkins, 1980 d, s.18-19).

Uzaktan öğretimde kullanılan öğretim kaynakları hangi şekilde işe koşulursa koşulsun, sistemdeki temel öğretim-öğrenme aracı basılı materyallerdir (Carr, 1983, s.154).

#### Uzaktan Öğretimde Basılı Materyallerin Önemi

Deighton (1971, s.507) kitabı, "konuşma ve yazmadan sonra, insanoğlunun bilgi yaymadaki en önemli buluşu" olarak

nitelerken; McCaffrey (1971, s.533), "Eğitsel kitabın, öğretim sürecindeki merkezi rolünü her durumda koruyacağı beklenmektedir" diyerek, kitabın öğretme-öğrenme sürecindeki vazgeçilmezliğini vurgulamaktadırlar. McCaffrey'e göre, kitap, kendisinden yararlanmak için hiç bir araç gerektirmeyecek kadar ekonomik, evde, okulda, kütüphanede, özcesi istenen her yerde kullanılabilir kadar esnek bir öğretim aracıdır. Yine bir öğrenme aracı olarak kitap, düşünceleri, kavramları, olguları, genelleme ve soyutlamaları ardışık bir şekilde sunmanın en etkin yoludur.

Basılı materyaller, pek çok uzaktan öğretim sisteminde de temel öğrenme ve bilgi kaynağıdır (Alkan, 1981, s.197; Fidan, 1977, s.74; Hızal 1983, s.51; Dodd, 1981, s.93; McCormick, 1980, s.63). Değişik ülkelerdeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin araştırma verilerine bakıldığında, basılı materyallerin bu temel olma özelliği açıkça görülmektedir.

Hızal (1983, s.4), İngiliz Açık Üniversitesinde, öğrencilerin bir haftada yapacakları 13 saatlik çalışmanın değişik öğrenme etkinlikleri arasındaki dağılımını, Direct ten şöyle aktarmaktadır:

.Yazılı materyalleri okuma .....	6 saat
.Bireysel araştırmalar .....	1 saat
.Radyo-televizyon yayınlarını izleme ....	1 saat
.Evde yapılan alıştırmalar .....	2 saat
.Bilgisayarca ödevlerin düzeltilmesi ....	1/2 saat
.Eğitim merkezinde çalışma .....	1 saat

Görüldüğü gibi, Açık Üniversitede, öğrenci çalışma zamanının % 75'i basılı materyallerle ilgili etkinliklere gitmektedir.

Fern Universitat'ta ise (Federal Almanya), öğrenci ders çalışma zamanının % 80'i basılı materyallerin çalışılmasına gitmektedir (Alkan, 1981, s.154).

Hızal'ın (1983, s.4), Lefranc ve ötekilerden aktardığına göre Fransa'da üniversite düzeyindeki uzaktan öğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, öğrencilerin birinci derecede basılı materyallerden yararlandıklarını göstermektedir. Öğrenciler, kendilerine sunulmuş öğretim araç ve gereçlerinden yararlanma derecelerini, en çoktan en aza doğru şöyle sıralamaktadırlar:

- .Ders kitapları-el kitapları
- .Teksirler, çoğaltmalar
- .Bant, kaset ve plaklar
- .Yüzyüze öğretim etkinlikleri
- .Radyo yayınları
- .Üniversitede ders izleme.

Aynı çalışmada, öğrenciler kendi isteklerine bırakılırsa bu araç ve gereçlerden ne oranda yararlanmak isteyeceklerini, yine en çok yararlanılmak istenenden en aza doğru sıralamaları istenmiştir. Bu sıralamada da basılı materyaller başlarda yer almıştır.

Nebraska, Wisconsin ve Michigan Üniversitelerinin yürüttüğü projelere dayalı olarak Childs'ın basılı materyallere ilişkin değerlendirmesi, Alkan tarafından (1981, s.92) şöyle aktarılmaktadır: "Sadece basılı öğretim materyalleriyle yapılan uzaktan öğretim, televizyon ya da film ile birlikte olarak yapılan uzaktan öğretimden daha iyi sonuç verme görünümündedir.

Alkan'ın Açık Üniversite adlı çalışmasına katılan uzman görüşlerine göre, basılı materyaller başlıca şu işlevleri yerine getirmektedir (1981, s.115).

- .Temel öğrenme kaynağı olma,
- .Bilgi verme,
- .Bağımsız öğrenme yeteneğini geliştirme,
- .İnceleme yapma,
- .Soru yanıtlama
- .Problem çözme,
- .Problem çözmeye yöneltme.

Görüldüğü gibi basılı materyallerin yüzyüze öğretimdeki temel olma özelliği, uzaktan öğretimde daha bir önem kazanmış ve sistemin başarısı büyük ölçüde basılı materyallere dayandırılmıştır.

Uzaktan öğretim için basılı materyal hazırlama, geleneksel kitap yazma ile karşılaştırıldığında, hem daha çok zaman almakta; hem de özel bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu sistemde yazarların, öğretimin uzaktan oluşunun yarattığı öğrenme sorunları ile ilgili dersin öğrenilmesinden kaynaklanan sorunları bilmeleri gerekmektedir.

Bilindiği gibi yüzyüze öğretim yapan kurumlarda öğrenci, herhangi bir yardım, öneri ya da bilgi için, ilgili öğretim üyesine, arkadaşına ya da bir başkasına kolayca ulaşabilmektedir. Dersin anlamadığı noktalarını anında sorabilmektedir. Ayrıca öğretmen, bir konunun öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını, değişik şekillerde ve anında denetleyebilmektedir (Robinson, 1981, s.142).

Uzaktan öğretim öğrencileri, yüzyüze öğretimin yukarıda değinilen üstünlüklerinden yoksundurlar. Bu sistemde öğrenci tek başına çalışma durumunda olup, başarı sorumluluğu büyük ölçüde öğrencinin omuzlarına yüklenmiştir (Freeman, 1982, s.165). Çalışmak istemediği zaman bunu sağlayacak bir otoriteden yoksundur. Derslerdeki başarı düzeyini bilmesi ve öteki öğrencilerinki ile karşılaştırma olanağı ise yok denecek kadar sınırlıdır. Ayrıca bu öğrenciler, yüzyüze öğretimdeki günlük ve haftalık ders programının getirdiği düzenli yapıdan da yoksundurlar (İvgin, 1976, s.8).

Bu olumsuz koşullar nedeniyle uzaktan öğretim öğrencileri, zamanlarını planlı ve verimli olarak kullanmada, düşüncelerini ödev olarak yazıya dökmede, uygun okuma ve anlama becerileri geliştirmede yüzyüze öğretim öğrencilerine oranla daha çok sorunla ve daha sık karşılaşmaktadırlar.

Uzaktan öğretim için basılı materyal hazırlayanlar, öğrencilerin karşılaştığı bu sorunların bilincinde olmak ve bunları aşmak durumundadırlar. Öyle ki, bu sistemde yazılacak basılı materyaller, iyi bir ders kitabının özelliklerine ek olarak, sınıftaki öğretmenin işlevlerini de yerine getirecek şekilde hazırlanması ve öğrencinin eline ulaştıktan sonra herhangi bir düzeltme imkanının kalmaması, bunların hazırlanmasının önemini daha da artırmaktadır (I.E.C. 1979, s.37).

#### Uzaktan Öğretim İçin Basılı Materyal Hazırlama Süreci

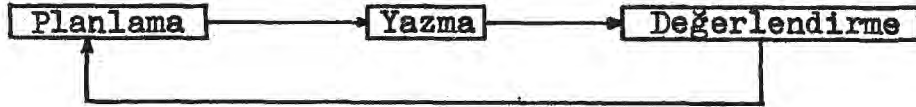
Bir materyalin yazılması, basımı ve dağıtımı oldukça karmaşık ve zaman alıcı bir süreçtir. Alkan'ın da belirttiği gibi (1979, s.247), kitap bir bilim ve eğitim endüstrisi ürünüdür. Bu araştırmanın sınırları içerisinde, uzaktan öğretim kitaplarının yalnızca, basıma hazır hale getirilinceye kadarki aşamaları ile, sahip olması gereken özellikleri üzerinde durulmuştur.

Uzaktan öğretim alanında öncü kuruluş olan İngiliz Açık Üniversitesi (1979, s.12), uzaktan öğretim sistemlerinde kullanılacak materyallerin, kendi kendine öğrenme (bireysel öğrenme) ilkelerine göre hazırlanmasını önermektedir. Sistemin gereği çok az ya da hiç yüzyüze öğrenim görmeyen ve tek başına çalışma durumunda olan uzaktan öğretim öğrencileri için kendi kendine öğrenme materyali hazırlayanların şu 4 soruya çok açık cevaplar vermesi gerekmektedir:

- .Uygun öğrenme materyalleri nasıl seçilebilir?
- .Seçilen materyaller nasıl düzenlenebilir?
- .Öğrencilerin öğrendikleri nasıl denetlenebilir?
- .Öğrencilerin sorunları olduğunda onlara nasıl yardım edilebilir?

Bu sorulara sağlıklı cevaplar verebilmek için, öğretimin uzaktan oluşunun yarattığı sorunları her yönüyle ve sürekli olarak dikkate almak gerekmektedir. Bunun bilinen çağdaş yöntemi ise, konuyu sistemler yaklaşımı ile ele almaktır.

Bilimsel yöntemlerin pratik sorunlara uygulanması anlamına gelen sistemler yaklaşımı ile basılı materyal hazırlamanın 3 temel aşaması Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil: 2. Sistemler yaklaşımı ile basılı materyal hazırlama.

Bu kısımda, uzaktan öğretim için kitap yazma sürecinin bu üç aşamasında hangi çalışmaların nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

#### Planlama

Uzaktan öğretimde bir dersin tamamının planlanması, bir tek ünitenin ya da dersin planlanmasındaki sürecin aynıdır. Kimi yazarlar, belli bir sürede öğrenilecek dersin tamamını, bazıları da ünite ünite ya da bölüm bölüm planladıktan sonra yazmaya başlarlar. Planlama aşamasında yapılan faaliyetler ve harcanan zaman, hem yazma işini kolaylaştırmakta, hem de ortaya çıkan materyalin daha nitelikli olmasını sağlamaktadır.

Bir dersin planlanması aşamasında yapılması gereken işler, sırasıyla şunlardır (O.U., 1979, s.85).

1. Hedef kitlenin tanınması,
2. Kaynak materyallerin sağlanması,
3. Kaynak materyallerin okunması,
4. Genel amaçların belirlenmesi,
5. Kaynak ve engellerin belirlenmesi,
6. İçeriğin belirlenmesi,
7. Davranışsal amaçların yazılması,
8. Değerlendirme sorularının hazırlanması,
9. Bilgilerin sunuluş düzeninin belirlenmesi,
10. Öğrenci yükünün tahmin edilmesi.

Bu aşamalara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir:

**Hedef Kitlenin Tanınması:** Hedef öğrenci kitlesinin tanınması, hazırlanacak materyalin hem öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması, hem de bireysel farklılıklara cevap vermesi için kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Öğrenciyi merkez alan, öğrenciye uygun bir materyal hazırlayabilmek için, onu çalışmaya güdüleyecek şeyin ne olduğu, bu materyalden ne kazanç beklediğinin bilinmesi gerekmektedir. Materyalin kapsayacağı bilgiler ile bunların düzeyinin ne olacağı, öğrencilerin yaş ve bilgi düzeylerinin bilinmesiyle ilgili bir konudur. Her öğretim sisteminde olduğu gibi uzaktan öğretimde de, verilen bilgilerin gerçek, öğrenciye uygun ve ilginç örneklerle desteklenmesi son derece önemlidir. Bunun için de öğrencilerin ilgi ve deneyim alanlarına ilişkin verilere gereksinim vardır (Littlewood, 1981, s.7; O.U., 1979, s.88-92).

Uzaktan öğretim yazarlarının, öğrencilerin gücü üzerinde, ya da öğrencinin kendini veremeyeceği kadar basit bir ders yerine, onların biraz da başarmak umuduyla çalışmalarını sağlamak ve sunuşunu ilginç kılmaz için, hedef kitlenin yukarıda değinilen özelliklerini aşartırıp öğrenmesi gerekmektedir.

**Kaynak Materyallerin Saptanması:** Planlama sürecindeki ikinci aşama, dersin içerik ve sunuş düzeninin belirlenmesinde yararlanılacak kaynakların saptanmasıdır.

Hazırlanacak konunun yazarın uzmanlık alanına girmesi, hem nelerin öğretilmesi gerekeceği, hem de nasıl öğretileceği konusunda önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Ancak, bir yazarın kaynaklara inmeyip, yalnız kendi bilgi ve düşüncelerine dayanması, çok dengesiz bir ürünle sonuçlanabilir. Böylesine bir tutum, gereğinden fazla şeyin verilmesi, çok hızlı gidilmesi, gereksiz ayrıntıya girilmesi vb. sakıncalar doğurabilmektedir (O.U., 1979, s.102).

Bir tek kaynağa bağılı kalmakta benzer sakıncalar doğurabilir. Bir kere, konuya ilişkin her şeyin tek kaynakta bulunması beklenemez. Sonra o kaynağın düzeyi, içeriği ve içeriğin sunuluş biçimi hedef kitleye uygun olmayabilir. Yine tek kaynağa bağılı kalmak, bazı geçersiz yargıların far- kedilmesini de engelleyebilir. O nedenle yazar, kaynağa de- ğil, kaynaklara inmelidir.

Kaynaklar saptanırken titizlik gösterilmesi gereken bir başka nokta, tartışmalı konularda tarafsız olmaktır. Böyle konular yazılırken, hemfikir olunan ve farklı düşünö- len noktaların neler olduğu yansız bir şekilde ve açıkça ortaya konulmalıdır. Yazarların temel sorumluluğu, doğru, dengeli, çağdaş ve noksansız bilgi vermektir.

Kaynak Materyallerin Okunması: Belirlenecek kaynak materyal yazılı, görsel, işitsel ya da görsel-ışitsel ola- bilir. Bunların incelenerek yararlanılacak kısımlarının be- lirlenmesinde her yazarın kendine özgü bir yaklaşımı olabi- lir. Temel ilke, daha öncede değinildiği gibi, tarafsız, den- geli ve en yeni bilgilerin elde edilmesidir. Eğer çok önemli görölüyorsa, sözgelimi kimi yazıların özeti ya da tamamı, hazırlanacak materyale ek olarak da verilebilir.

Genel Amaçların Belirlenmesi: Genel amaçlar, bir dersin ya da bir konunun niçin okutulmak istendiğini, yazarın nele- ri hedef aldığı çok genel terimlerle veren anlatımlardır. Öğrencinin konuya ilişkin gerçeklere ilgi duymasını sağla- yarak onu çalışmaya güdülerler. Genel amaçlar, ileride açık- lanacak olan ve öğrenci çalışmasını tamamladığında neleri hangi düzeyde yapabileceğini ifade eden davranışsal amaçlar- dan farklıdırlar. Ancak, öğretimin özünü göstermesi bakımın- dan aynı derecede önemlidirler.

Olanak ve Engellerin Belirlenmesi: Genel amaçlarda gösterilen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak ola- nakların el altında ve tam olması ideal bir durumdur. Bu

konuda kimli engellerin olması ise doğaldır. Engel, amaçların gerçekleştirilmesini sınırlayabilecek herhangi bir etken olabilir. Uzaktan öğretim için basılı materyal hazırlayacakları, olumsuz yönde etkileyecek sınırlayıcılar, zaman, para, kaynak materyaller (basılı kaynaklar, görsel, işitsel, görsel-ışitsel araçlar), işgücü (yazar, sanatçı, danışman vb.), öğrenciler (yetenekleri, becerileri, bilgileri, güdülenmeleri, öteki derslerin getirdiği yük vb.) olabilir (Littlewood, 1981, s.12-15).

Hangi kısıtlayıcılarla yola çıkıldığı bilinmezse, özel amaçlara ulaşmada başarısızlık, emek, zaman ve öteki kaynaklarda israf kaçınılmazdır. Ancak bu kısıtlayıcılara aşırı bağımlılıkta, yaratıcılıktan uzak, etkisiz bir ürünle sonuçlanabilir. Yazar bu sınırlayıcıları bilmeli, ama onlara tümüyle teslim olmayıp, aşmaya çalışmalıdır.

Ders İçeriğinin Belirlenmesi: Bu aşama, planlama sürecinin kalbi olan aşamadır. Hangi bilgilerin kapsanacağı ile bunların hangi sırada yazılacağı ve davranışsal amaçlar birlikte düşünülmesi gereken, birbirleriyle yakından ilişkili, iç içe konulardır. Kolaylık olsun diye, burada tek tek ele alınıp incelenmiştir.

Uzaktan öğretim için basılı materyal hazırlarken, hangi bilgilerin alınıp, hangilerinin alınmayacağı önemli bir konudur. İlk bakışta yazılması gereken pek çok şey vardır. Bunlar arasında seçim yaparken, hedef kitlenin bu bilgi ile ne yapacağı, bunları nerede ve hangi amaçları gerçekleştirmek için kullanacağını bilmesi gerekmektedir.\*

---

\* Bu soruların cevapları, yazma işine başlamadan belirlenen ve bu kısmın devamında açıklanan "davranışsal amaçlar" ile "değerlendirme soruları" esas alınarak verilir.

Yukarıda değinilen noktalardan hareketle, içeriğin planlanması için harcanacak bir kaç saat, yazma için harcanacak zamanda büyük tasarruf sağlayacaktır. Bir plan yapmadan yazmaya başlamak fazlaca uğraştırabilir. Birinci, hatta ikinci yazışlarda ortaya çıkan ürün istenen nitelikte olmayıp bütünüyle atılabilir, ya da büyük değişiklikler yapılmasını gerektirebilir.

Ders içeriğine esas olacak planın yapılmasında her yazarın kendine özgü bir yöntemi olabilir. Bu konuda yararlı olabilecek iki yaklaşım aşağıda özetlenmiştir (O.U., 1979, s.114-117).

Birincisi "beyin cimnastiği" dir. Bu yaklaşımda yazar, konuya ilişkin olarak aklına gelen düşünceleri, geliş sırasına göre yazar. Bunların konuyla ilgili olup olmayacağına karar vermek sonraki iştir. Bir düşünce ilgili bir çok düşünceyi de çağrıştırabileceği için, doğal gruplaşmalar olacak, bu da onların nasıl gruplaştırılacağı (sırası) konusunda ipuçları verecektir. Beyin cimnastiği, başka ilgililerin katılmasıyla daha da verimli olabilir.

İkinci yol, el altındaki kaynaklara başvurarak, metinde yer alabilecek noktaların bir listesini çıkarmaktır. Bölüm başlıkları, dizinler bu listenin çıkarılmasını çabuklaştırırlar.

Davranışsal Amaçların Yazılması: Davranışsal amaçlar üzerine kurulan öğretimin daha etkili olacağı, 1960'ların öğretim alanına getirdiği başlıca ilerlemelerden birisidir. (Mager, 1975, s.5). Davranışsal amaçlar, öğrencinin daha önce yapamadığı (en azından çok iyi yapamadığı), ama sözkonusu materyali öğrendikten sonra yapabileceklerini ifade eder. Bunlar, öğrencinin başarılı olduğunu göstermesi için, konuyla ilgili neleri, hangi koşullarda ve ne ölçüde yapmak zorunda olduğunu açıklayan anlatımlardır (Gillham, 1980 a, s.19).

Davranışsal amaçlardan, materyalin hazırlanması aşaması ile öğretme-öğrenme sürecinde değişik biçimlerde yararlanılmaktadır: Hazırlanacak materyalin hazırlanma yöntemi ile içeriğin belirlenmesi ve değerlendirme sorularının hazırlanmasında yazara yol göstericilik yaparlar. Sözkonusu dersin yüzyüze öğretiminde, ya da danışmanlık hizmetlerinde görev alanlara bir yönerge işlevi görürler. Yine davranışsal amaçlar, zihni karıştığı, ya da şaşırdığı durumlarda veya öğrenmesini değerlendirmek istediğinde öğrenciye yol göstericilik yaparlar (Gillham, 1980 b, s.18; O.U., 1979, s.120; Mager, 1975, s.15).

Davranışsal amaçların fonksiyonel olabilmesi için iyi ifade edilmiş olmaları gerekir. İyi yazılmış, iletişim değeri yüksek bir davranışsal amaç, 3 özelliğe sahip olmalıdır (Gillham, 1980 c, s.16; Mager, 1975, s.23).

1. Davranış: Bir davranışsal amaç, her zaman, öğrenciden ne beklendiğini (öğrencinin neyi yapabileceğini) vermelidir.

2. Koşul: Bir davranışsal amaç, öğrenciden beklenen davranışın bağlı olduğu önemli koşul ya da koşulları (varsa tabi) açıklamalıdır.

3. Ölçüt: Bir davranışsal amaç, bir davranışın kabul edilebilmesi için ne kadar iyi (hangi düzeyde) yapılması gerektiğini belirtmelidir.

Değerlendirme Sorularının Hazırlanması: Davranışsal amaçların belirlenmesinden sonraki aşama, bu amaçlara ne derece ulaşıldığını gösterecek değerlendirme sorularının yazılmasıdır.

Lewis'in Rowntree'den aktardığı tanıma göre değerlendirme, başkalarının (öğrencilerin) tutum, bilgi ve becerilerine ilişkin verilerin elde edilmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilir (Lewis, 1980, s.9). Bu tanım oldukça genel

bir tanımdır. Bu resmi süreç uygulamada, sınavlardan geçme ya da kalma olarak algılanmaktadır. Sonuçta da bir sertifikaya götürür.

Uzaktan öğretimde değerlendirme sözkonusu olduğunda, bu tanımları iki yönde genişletmek gerekmektedir. Birincisi, uzaktan öğretim öğrencisinin öğrenmesi için ihtiyacı olan informal geri beslemeyi eklemek; ikincisi, uzaktan öğretim öğrencilerinin bir sınıftan yoksun oluşları nedeniyle, kendi kendilerinin değerlendirmecisi olacağı gerçeğini hesaba katmak gerekmektedir (Lewis, 1980, s.10).

Informal geri besleme, iyi düzenlenmiş bir yüzyüze öğretimde, doğal olarak anında ve kolayca sağlanabilmektedir. Çünkü öğrenci, anlamadığı yeri anında öğretmenine sorma, arkadaşlarıyla tartışma gibi olanaklara sahiptir. Bu tür anında değerlendirme fırsatları, öğrenmeye yardım etmekte, bir bakıma öğrenciyi sınavlara hazırlamaktadır. Buna karşılık uzaktan öğretim öğrencisi, ders çalışma zamanının çoğunda tek başına, bir sınıf ve öğretmenden yoksundur. Ne derece öğrendiğini kendi kendine değerlendirmek durumundadır ve bunun için elindeki metinden başka bir kaynağı da yoktur.

Uzaktan öğretim yazarlarının bu noktadaki sorumluluğu, tıpkı sınıftaki gibi öğrenciyeye anında geri besleme imkanı sağlayacak "anında kontrol soruları" ile öğrencinin ders amaçlarına ulaşmış ulaşmadığını kendi kendine ölçebileceği "genel değerlendirme" soruları hazırlayıp metin içerisine yerleştirmektir.

Anında kontrol soruları, metin içerisinde yer alan ve genellikle, bir başlık altında verilen bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını, ya da önceki bölümlerde verilen bilgilerin şimdiki ile ilişkisini isteyen sorulardır. Bunlar genellikle metnin yazılması sırasında düzenlenirler. Genel değerlendirme soruları ise, mutlaka yazmadan önceki planlama aşamasında hazırlanırlar ve çoğunlukla konu ya da ünitenin sonunda yer alırlar.

Genel değerlendirme soruları, mutlaka dersin davranışsal amaçlarıyla ilgilidirler ve sayısı da en az davranışsal amaçların sayısı kadardır. Öğrenciye davranışsal amaçlarda ifade edilen bilgi, beceri ve tutumları ne ölçüde kazandığını değerlendirme fırsatı verirler. Genel değerlendirme soruları çoktan seçmeli, öğrenciden bir tablo, bir diyagram ya da cümleyi tamamlamasını, şey yapmasını, ya da bir cevap vermesini isteyen, pratik becerileri içeren türlerde hazırlanabilirler (Lewis, 1980, s.27-37).

Bu sorular, gerçekçi, anlaşılır ve ilginç yazılabildikleri oranda, öğrenciyi cevap vermeye güdülemektedirler. Hazırlanan soruların güçlük derecesi, her öğrencinin bir dereceye kadar başarılı olmasını sağlayacak şekilde ayarlanmalıdır. Ayrıca, kapsamlı cevaplar isteyen sorular öğrenci tarafından tutulmamakta, bu tür sorulara cevap verme oranı da düşük olmaktadır. Metin içerisinde sorulacaksa, ne çok sık, ne de çok seyrek sorulması, (metni anlamlı parçalara ayırması) genel değerlendirme sorularında aranan öteki niteliklerdir.

Öğrenciler, değerlendirme sorularıyla kimi bilgi ve becerileri tekrarlayıp pekiştirebilirler. Ancak, bu bilgilerin sınıflandırılması, analiz ve sentezlerinin yapılması yeni durumlara uygulanabilmesi, değerlendirme sorularının ötesinde bir çabayı gerektirir (Lewis, 1980, s.67; Hızal, s.140). Kaldı ki davranışsal amaçlar, değerlendirme sorularıyla ölçülemeyecek kadar karmaşık olabilirler. İşte bu tür amaçlar için alıştırtma ve ödev sorularının hazırlanması gerekir.

Ödevler, genellikle yazılı rapor türünde çalışmalar olup, düzeltilmek üzere önceden belirlenmiş öğretmenlere gönderilir. Ödevler okunup düzeltildikten sonra, eleştiri ve önerilerle birlikte öğrenciye geri gönderilirler.

Bilgilerin Sunuluş Düzeninin Belirlenmesi: Daha önce değinilen "ders içeriğinin belirlenmesi" aşaması, kapsamı gereken tüm noktaları ortaya koyacaktır. Ancak bunlar, yazmaya nereden başlanacağı ile değişik düşüncelerin yazılış sırasını göstermezler. Aynı şekilde konunun davranışsal amaçları ile değerlendirme soruları da öğrenme için uygun bir sırada olmayabilir. O nedenle, mevcut bilgilerin, öğrenci için anlamlı olabilecek şekilde sıralanması gerekmektedir.

Harris ve Williams (1977, s.16) Erdos'un, Jenkins (1980 a, s.20) Wringht'ın bu konudaki araştırmalarına dayanarak, mevcut bilgilerin sunuluşunda bir tek doğru yolun olmadığını belirtmekte; hatta, sınıf öğretmenin ses tonunun değiştirmesi gibi, sunuş biçiminde değişiklikler yaparak, öğrenci ilgisinin sürekli kılınabileceğine işaret etmektedirler. O nedenle sununun en akılcı düzeni (düşüncelerin en az sapma ile birbirini izleyecek şekilde sıralanması), öğrenme amacı için her zaman en etkili yol olmayabilir.

Önemli bir düşünceyi iyice özümsetmek için, gerektiğinde sunuş planından sapılarak bazı açıklayıcı bilgiler verilebilir. Ya da bir problem durum verilerek, öğrencinin bir süre üzerinde düşünmesi istenebilir. Bazen de, önemli bir düşünceyi pekiştirmek için, bilinçli olarak geriye dönüşler yapılabilir.

Öğrenciler genellikle, bir düşüncenin diğeri içine nasıl yerleştirilebileceği, aralarındaki ilişkiyi ya da ayrıldıkları noktaları görmede güçlük çekmektedirler (O.U., 1979, s.131). Farklı düşünceler arasındaki ilişkinin açık seçikliği için sözel ve görsel açıklamaların birlikte kullanılmasında büyük yarar olmaktadır. Aynı düşüncenin ya da tartışmanın iki farklı anlatımla sunulması, öğrencinin aradaki bağı kurması ve bütünü kavramasını kolaylaştırmaktadır (Jenkins, 1980 a, s.21).

Sunuş düzeninin iyi kurulması, yazarın bu konudaki ön hazırlıkları iyi yapmasına bağlıdır. Ancak belirtmek gerekir ki, bilgilerin sunulmasının bir tek doğru yolu olmadığı gibi, her öğrenci için uygun olacak tek bir ders düzeni de yoktur. Kimi öğrenciler tüm temel düşünceleri görmek, sonra da aralarındaki ilişkileri kurmak isterler. Bazıları da, her yeni düşünceyi, elden geldiğince çok sayıdaki başka düşüncelerle karşılaştırmak isterler. O nedenle yazar, konusunu ne şekilde düzenlerse düzenlesin, bu yapıyı öğrenciye açıkça anlatması gerekir. Böylece öğrenci, kendi öğrenme yöntemini bulabilecektir.

Dersin Öğrenciye Getireceği Yükün Kestirilmesi: Öğrencinin, hazırlanacak materyali çalışmak için ne kadar zaman harcayacağını kestirilmesi, planlama sürecinin son aşamasıdır. Yazmaya geçmeden önce yapılacak böyle bir tesbit, hazırlanan materyalin gereğinden uzun olup olmayacağını ortaya çıkaracaktır. Öğrenciye sınırlı zamanda fazla şey verilmek istendiğinde, materyal eğitsel açıdan etkisiz kalmakta, konunun yetersiz öğrenilme sorunu çıkmaktadır. İngiliz Açık Üniversitesindeki ünitelerin yaklaşık üçte biri, çok uzun oldukları için, yayınlandıktan sonra değiştirilmişlerdir (O.U., 1979, s.143). O nedenle, yazmaya başlamadan önce, her ünite ya da konu için öğrencinin ne kadar zaman harcayacağını, öğrencinin içinde bulunduğu koşullar dikkate alınarak kestirilmesi gerekmektedir.

#### Yazma

Bundan önceki kısımda, sistemler yaklaşımı ile basılı materyal hazırlama aşamalarının ilki olan planlama süreci üzerinde duruldu. Planlama aşamasında, öğrenci niteliklerinin belirlenmesi ve kaynak materyallerin belirlenerek gözden geçirilmesi gerekir. Daha sonra, dersin genel ve davranışsal amaçları ile, öğrencinin bu amaçlara ne derece ulaştığını, kendi kendine ölçeceği değerlendirme soruları hazırlanır. Planlama aşaması, kapsanacak bilgiler ile bunların

sunuluş düzeninin kararlaştırılması ve öğrenci yükünün kesti-rilmesi ile tamamlanır.

Bu kısımda önce, uzaktan öğretim materyallerinin ya-zılmasında çok önemli olan üslubun nasıl olması gerektiği ve bunun nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulmuştur. Devam-la, ders çalışan öğrenciyi etken kılabilmek için gerekli so-rular ile alıştıırma ödevlerinin önemi ve hazırlanmasına iliş-kin açıklamalara yer verilmiştir. Yazma konusu, görsel ögele-rin sistemdeki yeri ve kullanım şekilleri ile bir ünitenin yapısı açıklanarak bitirilecektir.

Üslup: Uzaktan öğretim derslerinin, sınıfta ders anla-tır gibi yazılması konusunda görüş birliği vardır (O.U., 1979; Jenkins, 1980 b; Littlewood, 1981; IEC, 1983). Bu ya-zış biçimi, resmi olmayan, ama amaçlı bir söyleşinin yazıya dökülmesidir. Yazar başkalarının okuması için yazan kimsedir. Onun için, konuyu bir öğrenciye anlatıyormuşcasına düşünmesi ve öyle yazması gerekir. Öyle ki, yazarın kişisel anlatımı metinde hissedilmelidir.

Yukarıda belirtilen üslubu gerçekleştirebilmek için, öğrencilerle dolaysız konuşmak gerekir. Yazar öğrenciye "sen" diye, kendisinden söz ederken de "ben" diye söze başlamalıdır. Yazar ile öğrenci arasına mesafe koymamak için, etken fiiller tercih edilmelidir. Sözelimi "logaritma kullanıla-bilir" yerine, "logaritma kullanabilirsiniz" şeklinde bir anlatım benimsemelidir. Bu anlatım, öğrencilerin yaşantıla-ryla ilişki kurulduğunda, uygun yerlerde örnekler verildi-ğinde, kıyaslamalar yapıldığında daha da etkili olmaktadır.

Fazla bilimsel, soyut metinler, hem ağır ve kuru, hem de anlaşılması güç olmaktadır. İyi bir uzaktan öğretim metni fazla bilgiçlik yapılmayan metindir. Kuşkusuz yazar, konusu-nu da öğrencisini de ciddiye almalıdır. Ama bunun anlamı aşır-ı resmîyet ve anlaşılmazlık değildir.

Uzaktan öğretim metinlerinde, yerli yerinde sorulan "yanıt beklemeyen sorular" öğrenciyi güdülemektedir. Sözelimi, "Öyle ise talep nedir?" diye başlayan bir paragrafa öğrenci, bir cevabın beklentisi içerisinde ve istekle başlayacaktır.

Alıştırmalar ve Düzenlenmesi: Yüzyüze öğretimde iyi bir öğretmen, öğrencilerin edilgen değil etken olmaları için fırsatlar yaratır. Dersi sık sık keserek ortaya attığı sorularla, öğrencilere tartışma ortamı hazırlar. Bunu yaparken, öğrenci cevaplarının uygunluk ya da kabuledilebilirliğine ilişkin açıklamalarla, onu tartışmanın bir sonraki aşamasına hazırlar.

Eğitimcilerin araştırma verileriyle de desteklenen görüşlerine göre bu "geri beslemeli aktif öğretim", yalnızca dinlemeden, veya okumadan hem daha ilginçtir, hem de öğrenilenler daha uzun ömürlü olmaktadır (O.U., 1979, s.152).

Basılı uzaktan öğretim materyallerinin içine yerleştirilen uygun soru, alıştırma ve ödevlerle, bu metinler de birer geri beslemeli aktif öğrenme aracına dönüştürülebilirler.

Alıştırmaların metin içerisine yerleştirilmesinde değişik yaklaşımlar vardır: Alıştırmalar yazma sırasında ve yeri geldikçe yazılabilir; yazma işi tamamlandıktan sonra hazırlanıp ilgili yerlere konulabilir; ya da önce alıştırmalar hazırlanır, sonra bunlar temel alınarak asıl metin yazılabilir.

Alıştırmalar öğrencinin, gerçekleri, kavram ve ilkeleri öğrenmesinde, bunların analiz ve sentezini yaparak yeni durumlara uygulamasında vazgeçilmez öneme sahiptirler. Bunların yanıtları genellikle metin içerisinde vardır. Yazar, öğrenciyi değişik kaynaklarla temasa getirmek, onu araştırma yapmaya yöneltmek için, cevapları metin içerisinde olmayan alıştırmalar da hazırlayabilir. Tabii ki, öğrencinin cevabı

hangi kaynağın neresinde bulacağını da açıkça yazması gerekir (Hızal, 1983, s.90).

Alıştırmaların öğrenciye yararlı olabilmesi için, dersin davranışsal amaçlarıyla dolaysız ya da dolaylı bir şekilde ilgili olması gerekmektedir. Hazırlanacak bir alıştırma üzerinde öğrencinin ne kadar zaman harcaması gerektiğinin de belirtilmesi gerekir. Eğer öğrenci yanıtını yazılı olarak verecekse, bu durum da belirtilmeli ve nereye yazacağı gösterilmelidir.

Görsel Öğeler: Kimi bilgilerin yalnızca kelimelerle anlatılması bazen sıkıcı, bazen de oldukça zor olmaktadır. Bu tür güçlükler sözkonusu olduğunda, fotoğraf, grafik, şekil, şema vb. görsel öğelerin desteğine başvurulabilir.

Bu öğelerin bilinen en önemli üstünlüğü, şeylerin neye benzediğini göstermesidir. Özellikle öğrencilerin deneyim alanı dışındaki nesne ve olayların sözle yapılan betimlemelerine somutluk getirmektedirler. Okuyucu üzerinde sözle uyandırılması oldukça zor olan etkilerin elde edilmesinde de görsel öğelerden yararlanılabilir. Sözelimi savaşın korkunçluğu, ya da yabancı bir ortamın havası en iyi fotoğrafla verilebilir. En yaygın kullanıldıkları bir başka konu da sayısal verilerin gösterilmesidir (O.U., 1979, s.196).

Görsel öğeler, bir düşüncenin sözle anlatımından daha etkili olacağı durumlarda kullanılmalıdırlar. Bunların anlaşılmama ya da yanlış anlaşılmaları her zaman sözkonusu olabilir (I.E.C., 1979, s.32). Böyle bir kuşku varsa, uygun bir açıklama ile desteklenmelidirler. Görsel öğeleri kullanmada önemli bir sorun da, fazla bilgi ile yüklenildiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, ayrıntılar ana yapının anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu sorun sözkonusu bilginin bölünecek verilmesiyle çözülebilmektedir.

### Uzaktan Öğretim Dersinin Yapısı

İçinde buldukları koşullar nedeniyle uzaktan öğretim öğrencisinin, bir dersin okunup öğrenilmesine ilişkin önemli sorunları olmaktadır. Öğrenci, karşılaştığı öğrenme güçlüklerinin bazılarını, bir bölümü yeniden okuyarak, ya da anlamını bilmediği bir kelimeyi sözlükten bularak kendi kendine aşabilmektedir. Ancak bu öğrencilerin pek çok öğrenme sorunu, ders metinlerinin özel olarak düzenlenmesiyle çözülebilmektedir. O nedenle uzaktan öğretim yazarları, ders planını alıp yazmaya başlamadan önce, ortaya çıkacak metnin şekline karar vermelidirler.

Bu kısımda, uzaktan öğretim öğrencilerinin öğrenme sorunlarına cevap verebilecek bir yazılı metnin yapısı üzerinde durulmuştur. Şekil 3 bu yapıyı göstermektedir. Bu şekilde hareketle, daha önceki planlama ve yazma aşamalarında yapılan çalışmaların nerelerde ve nasıl kullanılacağı, sonraki sayfalarda açıklanmıştır.

İçindekiler Listesi: Öğrencinin, dersin genel yapısına ilişkin bilgileri edindiği kısımdır. Büyük bir olasılıkla öğrenci, içindekiler listesine dersi okumadan bakacaktır. O nedenle, metin içerisinde açıklanan teknik terimler yerine basit bir dil kullanılmalıdır. Bu tür terimleri kullanma zorluğu varsa, çok kısa bir açıklama (bir-iki kelime) ile birlikte yazılması uygun olacaktır. Öte yanda, içindekiler listesinde nelerin kapsanacağı önemli bir konudur. Pek çok ayrıntının listeye konulması halinde, dersin ana yapısının anlaşılmasının zorlaşacağı, genellikle kabul edilen bir görüştür (O.U., 1979, s.220).

Amaçlar: Amaçlar listesi öğrenciye, kendisinden nelerin beklendiğini söyleyerek, neyin peşinde olması gerektiğini anlamasına ve dersi amaçlı okumasına yardım ederler. Hazırlanan basılı materyal bir kitapsa, başlangıçta, öğrencinin düzeyi de dikkate alınarak, çok genel birkaç amaçtan sözedil-

melidir. Burada asıl sözkonusu olan davranışsal amaçlardır. Genellikle bölüm ya da ünitenin başında verilirler. İster başlangıçta ister sonuçta verilsinler, öğrenciyi her amaca ulaştıracak bilgilerin yer aldığı sayfa numaralarının da verilmesi yararlı olacaktır. Amaç cümlelerinin nasıl ifade edilmesi gerektiği, "Davranışsal Amaçların Yazılması" başlığı altında daha önce açıklanmıştır.

.Ünitenin adı ve numarası
.İçindekiler
.Genel amaçlar
.Davranışsal amaçlar
.Ön test
.Ön gerekler
.Çalışma yöntemine ilişkin öneriler
.Giriş
.Konu
.Anında kontrol soruları
.Konu
.Özet
.Alistirmalar
.Ödevler
.Genel değerlendirme soruları
.Sözlük
.Dizin
.Kaynakça

Şekil: 3. Bir uzaktan öğretim dersinin yapısı

Kaynak: "Hızal, 1983; International Extension College, 1979; Open University, 1979; Jenkins, 1980 b; Lewis, 1981; Bruce, 1980; Alkan, 1983; İvgin ve ötekiler, 1976; Mason ve Stephanie Goodenough, 1981" den yararlanılarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Ön Test: Öğrencinin, kitap ya da ders notunu okuyup anlayabilmesi için gerekli tutum, bilgi ve davranışlara ne kadar sahip olduğunu belirlemek içindir. Öntest bir kitabın tamamı ya da her konu için ayrı ayrı hazırlanabilir. Öğrenci, genellikle çoktan seçmeli olan bu testi, dersi çalışmaya başlamadan önce cevaplandırır. Burada önemli olan, öğrencinin, bu testin bir sınav olmadığına inandırılmasıdır (Hızal, 1983, s.84). Cevap anahtarından yararlanan öğrenci, aldığı puanı ilgili yere gönderir. Sonuçların değerlendirilmesiyle, ders seviyesinin altında görülen öğrencilere, bu eksikliklerini tamamlamaları, seviyenin üstünde olanlara ise, daha hızlı ilerlemeleri için neler yapmaları gerektiği bildirilir.

Ön Gereker: Öğrencinin ders amaçlarına ulaşması için önceden bilmesi gereken bilgilerle, yapması gereken çalışmaları içeren açıklamalar, ön gerekler başlığı altında yapılır. Eğer sistemde, ön testlerin değerlendirilip öğrenciye tavsiyelerde bulunacak bir mekanizma kurulmamışsa, bu test sonuçlarına göre öğrencinin nasıl davranması gerektiği de burada açıklanır.

Çalışma Yöntemine İlişkin Öneriler: Bu başlık altında söylenecekler, öğrencinin dersin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, neleri nasıl yapacağına ilişkin açıklamaları kapsar. Ünite ya da bölüm başlarında yer verilen bu açıklamalar, yüzyüze öğretimdeki rehberlik hizmetine karşılık gelmektedir. Öğrencinin daha önce öğrenip de hatırlaması gereken noktalar varsa, bunlar belirtilir. Üniteye çalışmaya, bir alıştırmayı çözmeye ne kadar zaman ayırması gerektiği, konuya ilişkin radyo-televizyon programı olup olmayacağı, eğer varsa bunlardan daha çok yararlanabilmesi için neler yapması gerektiği vb. öneriler çok açık ve anlaşılır bir şekilde bu başlık altında verilir (Hızal, 1983, s.86; O.U., 1979, s.228).

Giriş: Giriş bölümü dersin başlangıcıdır. Tıpkı bir başlangıç özeti gibi ileriye dönük olup, öğrenciyi okuyacağı

dersin amaçları ve içeriği konusunda aydınlatır. Ona öğreneceği dersin yapısını tanıtır. Başlangıç, öğrencinin konuya olan ilgisinin uyandırılacağı bölümdür. O nedenle dersin niçin önemli olduğu, niçin öğrenilmesi gerektiği dolaysız bir anlatımla ortaya konulmalıdır.

Bu kısım yazılırken, öğrencinin mevcut bilgi düzeyi, deneyim ve ilgileri ile konu arasında bağlantı kurulur.

Konu: Uzaktan öğretim için hazırlanacak bir basılı materyalde, içindekiler, genel ve davranışsal amaçlar, ön test, ön gerekler, çalışma yöntemine ilişkin öneriler ve giriş kısmından sonra asıl konu yer alır.

Uzaktan öğretim öğrencisinin koşullarını dikkate alan, bireysel öğrenme ilkelerine uygun bir basılı materyalin nasıl planlanıp yazıldığı, önceki kısımlarda açıklanmıştır. İşte o ilkelere uyularak yazılacak metin girişten sonra başlar.

Anında Kontrol Soruları: Dersin içerisindeki kimi başlık ya da paragraflardan sonra sorulurlar. Öğrencilerin metinde geçen kavramları öğrenip öğrenmediğini, okuduğunu anlayıp anlamadığını, ya da orada verilenlerin, önceki bilgilerle ilişkisini kurup kuramadığını anlamasına hizmet ederler. Bu soruların cevapları genellikle metin içerisinde vardır. Cevabı açık olmayan ya da tartışmalı olanlar için, olası karşılıklar yazar tarafından ayrıca açıklanır.

Özet: Öğrenciye genel bir görüş kazandırmak için, derste değinilen noktaların öz olarak verildiği kısımdır. Özet mutlaka bulunması gereken bir kısım olup, başta ya da sonda, veya her ikisinde de verilebilir. Ancak başlangıçta verilecek bir özette, öğrenci henüz okumadığı için, konunun yapısı açıklanır. Sonunda yapılacak bir özette ise, sonuçlara yer verilir.

Alıstırmalar: Öğrencinin, okuduğunu tekrar etmesi, öğrendiklerini pekiştirmesi ve uygulama yapması için, genellikle metin sonunda yer verilen sorulardır. Çoğunlukla cevapları metin içerisinde vardır.

Ödevler: Öğrencilerin, düzeltilmek üzere ilgili merkez ya da danışmanına gönderdiği yazılı çalışma sorularıdır. Genellikle yazılı olarak yanıtlanan ödevler, düzeltilip değerlendirildikten sonra öğrenciye geri gönderilirler.

Ödev soruları, öğrencinin araştırma ve incelemeler sonunda cevaplandırabileceği şekilde hazırlanırlar. Dersin amaçlarıyla ilgili olması, soruda öğrenciden neyin istendiğinin açık olması, öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrenciyi güdülemesi, onu düşünme ve araştırma yapmaya yöneltmesi, ödev sorularında aranan niteliklerdir.

Genel Değerlendirme Soruları: Öğrencinin başlangıçta belirtilen davranışsal amaçlara ne derece ulaşabildiğini ölçmesi için, ünite sonunda sorulan sorulardır. Öğrenci önce bu soruları cevaplandırır, sonra da verdiği cevapları yazarsınki ile karşılaştırır. Bu soruların özelliklerine ilişkin açıklamalar, yine önceki kısımda verilmişti.

Sözlük: Teknik terimlerin tanımlarıyla birlikte verildiği bir listedir. Metinde geçen özel terimlerin ilk kullanıldığı yerdeki açıklamalarının yerine geçmeyip, onları tamamlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Sözlük, öğrenci bir terimle dersin başka ünitelerinde karşılaştığında, anlamını anımsamasına yardım eder. Yazar, terimin nasıl açıklanıp irdelendiğini veren sayfa numaralarını da belirterek, öğrenciye daha yardımcı ve yararlı olabilir.

Dizin (İnde ks): Bir araya getirilmesi yazar için ne kadar sıkıcı ve zaman alıcı ise, öğrenciler için de o derece yararlı bir bölümdür. Dizin, derste irdelenen terim, olay ve düşünceleri, alfabetik bir sıra içerisinde ve sayfa numaralarıyla birlikte verir. Bir düşünceye bakmak ya da tekrarlamak

istediğinde öğrenciye, büyük kolaylık sağlamaktadır. Çok daha önemlisi, öğrencinin düşünce ya da olaya ilişkin farklı görüşler arasında ilişki kurmasını da sağlayacaktır (O.U., 1979, s.221). Böylece, öğrencinin metni daha yaratıcı bir şekilde kullanmasını sağlarlar.

Kaynaklar: Yazar, ünitenin sonuna ya da baş tarafına koyacağı "kaynaklar" başlığı altında, o konuda yararlı olacağına inandığı kaynakların bir listesini verir. Yazar, kaynak isimlerini yazmakla yetinmeyip, bunların hangilerinin mutlaka okunması gerektiğini, öğrencilerin hangi bölümleri okuyup, nereleri atlayabileceklerini de açıklamalıdır.

#### Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonunda bir niteliğe ilişkin olarak elde edilen ve bir sayı, bir derece, ya da sıfatlarla ifade edilen sonuçları; bir ölçüte vurarak değer yargısına varsa sürecidir (Turgut, 1983, s.3). Yargıya varmada esas alınacak ölçütler, sözkonusu ürünün kendi içinde ya da dışın- da olabilir. Uzaktan öğretim materyallerinin değerlendirilme- sinde esas alınacak ölçütler, bu metinlerin sahip olması ge- reken ve buraya kadar açıklanan nitelikleri olacaktır. Bir uzaktan öğretim dersinin ilk yazışta kusursuz olması, az rastlanır bir durumdur (Jenkins, 1980 c, s.7). Düzeltilecek noktaları ortaya çıkarmanın aracı ise değerlendirmedir.

Araştırmanın bu kısmında, uzaktan öğretim materyalle- rinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek 4 yöntem üzerin- de durulmuştur (O.U., 1979, s.309-333). Bu yöntemler şunlar- dır:

1. Öznel değerlendirme,
2. Gelişimsel test uygulama,
3. Alan araştırması,
4. Sürekli gözlem.

Aşağıda, her yöntemde sorunun nasıl ele alındığı özet olarak açıklanmıştır. Bu yöntemlerden hangisiyle değerlendirme

yapılırsa yapılırsa, yararlı olabilmesi için şu beş aşamalı modele uygun hareket edilmelidir (Gillham, 1980 d, s.7):

1. Amaçların açıkça belirlenmesi, 2. Deneklerin doğru seçilmesi, 3. Yöntemin doğru seçilmesi, 4. Uygulamanın yapılması, 5. Sonuçların yorumlanması.

Öznel Değerlendirme: Her durumda kolayca başvurulacak bir yöntemdir. Hazırlanan materyalin içerik ve öğretim değerine ilişkin görüş bildirecek kişi ya da kişiler her zaman bulunabilir. Bu kişiler, yazarın birlikte çalıştığı meslektaşları, konu uzmanları ve o alanda öğrenim görmekte olan öğrenciler olabilir. Bu değerlendirmeciler, hazırlanan materyalin öğretim stratejisine ilişkin karşı görüşler, ya da geliştirici öneriler getirebilirler.

Öznel değerlendirme yaparken bir kontrol listesinin kullanılması, işi hem daha sağlıklı kılacak, hem de kolaylaştıracaktır.

Hazırlanan materyalin bilimsel yönden kabul edilebilirliği kadar, eğitsel değerinin de düşünülmesi gerekir. Öğrencinin bu metni okuyarak öğrenip öğrenemeyeceği, nerelerde yanlış anlama olabileceği, ya da anlaşılmayacağı; öğrenciye gönderilmeden ortaya çıkarılıp giderilmesi, hazırlanan materyalin öğretme gücünü artıracaktır. Bu araştırmadaki, uzaktan öğretim dersinin planlanması ve yazılması aşamalarında açıklanan esaslara göre hazırlanacak bir eğitsel etkililik kontrol listesi bu amaçla kullanılabilir.

Gelişimsel Test Uygulama: Öğrenci dışındaki kişilerin, bir bilginin iyi ya da kötü öğretildiği konusunda geçerli düşünceleri olabilir. Ancak neyin ne kadar iyi öğretilebildiğine en geçerli yanıtı verecek olan öğrencinin kendisidir. Çünkü hazırlanan dersin tüketicisi öğrencidir. O nedenle en iyisini her zaman öğrenci bilir.

Yazılı materyali düzeltip geliştirmek için öğrenciden yararlanılmak istendiğinde, hedef kitleyi temsil edecek bir

kaç aday seçilir. Seçilen adaylar önce, dersin sonundaki genel değerlendirme sorularını cevaplandırır, sonra dersi okumaya başlar. Bu sırada yazarın, öğrenciyi sürekli olarak gözlemesi ve metin içerisindeki soruları cevaplandırırken, gerekli görüyorsa notlar alması gerekir. Dersin çalışılması tamamlandıktan sonra, genel değerlendirme soruları, ya da paralel bir test tekrar uygulanır ve cevaplar öğrenci ile birlikte incelenir. Yanlış cevaplandırılmış sorular varsa, öğrencinin niçin yanlış olduğu sorularak, nedenleri belirlenir. Bu çalışma, ara vermeden en az iki ya da daha çok öğrenci ile tekrarlanarak, özellikle benzer tepki gösterilen istenmedik noktalar belirlenebilir. Eğer tüm öğrenciler, sözgelimi aynı hatayı yapıyorsa, bu demektir ki, o kısım yeniden düzenlenecektir. Aynı şekilde belli bir noktadaki açıklamalar yeterli bulunmayabilir.

Böyle bir çalışma sonunda elde edilecek veriler, hem o dersin yeniden düzenlenmesine, hem de sonraki konuların yazılmasında yararlı olabilecek ipuçları verecektir.

Dersin zayıf kalan, anlaşılmayan, ya da yanlış anlaşılan noktalarıyla ilgili sağlıklı sonuçlara ulaşmak, büyük ölçüde, yazarın görüşme yapabilme becerisine bağlıdır.

Alan Araştırmaları: Alan araştırmaları için, hedef kitleyi temsil edecek geniş bir öğrenci grubu gerekmektedir. Bu kez yazılı malzeme, asıl kitlenin içinde bulunduğu gerçek koşullarda kullanılır.

Bu uygulamada geri besleme, bir kaç türlü elde edilir. Örneğin öğrenciden, genel değerlendirme sorularını dersi çalışmadan önce ve sonra cevaplandırması istenerek, bunların sonuçları değerlendirilir. Ya da bu amaçla geliştirilecek bir anketi, her ders, bölüm, ya da ünite için doldurmaları istenebilir; ve buna ek olarak, bir grup öğrenci ile toplu olarak görüşülerek, dersin nasıl iyileştirileceğine ilişkin görüşleri istenebilir (O.U., 1979, s.325).

Kimi uygulama biçimlerinde, öğrenciye sorulacak soruları da içeren taslak metinler hazırlanır. Bu taslaklarda, öğrenciye sorulacak her soru ait olduğu kısımdan hemen sonra sorulur ve öğrencinin cevap vermesi için de yeteri kadar boşluk bırakılır. Ya da sorular yine metin içerisinde sorulur, cevapların, öğrencinin okuma süresince yanında bulunacağı ayrı bir kağıda yazması istenebilir.

Anketler değerlendirildikten sonra, anket uygulanan bir grup öğrenci ile, araştırmanın sonuçları ve geliştirme önerileri üzerinde bir görüşme yapılır.

Elde edilen sonuçlara göre, üzerinde gerekli değişiklikler yapılan materyal, asıl kitleye gönderilmek için çoğaltılacak aşamaya gelmiştir. Ancak, hedef kitlenin, araştırma grubundan farklı tepkiler göstermesi olasıdır. O nedenle değerlendirme süreci burada bitmez ve bir başka değerlendirmenin yapılmasına gereksinim vardır: Sürekli gözlem.

Sürekli Gözlem: Yukarıda da değinildiği gibi, gelişimsel testlerden sonra, ders amaçlarına ve hedef kitleye uygun bir materyale ulaşılmış olacaktır. Ancak gerçek öğrenciler beklenmedik tepkiler gösterebilirler. Aynı ders uzun süre ve tekrar tekrar kullanıldığında, bu dersi alan yeni öğrenciler, ilk hedef kitleden belki farklı özelliklere sahip olacaktır. Ya da yazarın olaylara bakışı, yorumlayışı, değerlendirmesi zaman içinde değişecektir. Yeni bilgiler, buluşlar ortaya çıkacaktır. Bütün bu nedenlerle, öğrencilerin derse olan tutumları, düşünceleri sürekli olarak gözlenerek gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Zaten değerlendirme süreklilik arz eden bir süreçtir.

#### Açıköğretim Fakültesi

Açıköğretim Fakültesi (AÖF), 20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarının Teşkilatı hakkındaki 41 sayılı kanun hükmündeki ka-

rarname (Mart 1983'te kanunlaşmıştır) ile kurulan Anadolu Üniversitesine bağlı 7 fakülteden birisidir.

Üniversiteleri yeniden düzenleyen bu yasayla, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisine bağlı İletişim Bilimleri Fakültesinin adı, Açıköğretim Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklikte, İletişim Bilimleri Fakültesine ait 4 bölüm aynen korunmuştur. Bu bölümler, Sinema ve Televizyon, Basım ve Yayıncılık, Eğitim İletişimi ve Planlaması ile İletişim Sanatları bölümleridir. Bu bölümlerde öğretim yüzyüze yapılmaktadır.

AÖF bu dört bölümde sürdürdüğü yüzyüze öğretimin yanı sıra, yukarıda sözü edilen 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile "Merkezi Açıköğretim" hizmetiyle de görevlendirilmiştir. Yükseköğretim Kurulunun Anadolu Üniversitesine gönderdiği 30 Mart 1983 tarih ve 250/2778 sayılı yazıda, AÖF'ün uzaktan öğretim hizmetinin "iktisat" ve "iş idaresi" alanlarında olmasının kararlaştırıldığı belirtilmektedir.

Araştırmanın bu kısmında, AÖF'ün uzaktan öğretim hizmetlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Öğrenciler

AÖF ilk kurulduğu 1982-1983 öğretim yılında, ön kayıt sistemiyle öğrenci almıştır. Bir yıl sonra, 1983-84 ders yılında ise Merkezi Sisteme katılmıştır. Artık fakülteye alınacak öğrenciler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince belirlenmektedir.

Çizelge 3, yıllara göre kayıt yaptıran, dönem sonu sınavına katılan ve sınıf geçen öğrenci sayılarını göstermektedir.

Çizelgeye göre, 1982-83 öğretim yılında, birinci sınıftaki öğrencilerin % 82'si; 1983-84'te ise % 81'i dönem sonu sınavına katılmışlardır. Bu oran ikinci sınıf öğrencileri için % 98'dir. Sınava katılan birinci sınıf öğrencile-

rinin 1982-83'te % 66'sı; 1983-84'de ise % 48'i bir üst sınıfa geçmişlerdir.

### ÇİZELGE 3

#### AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİNİN İLK ÜÇ YILINDA KAYIT YAPTIRAN, DÖNEM SONU SINAVINA KATILAN VE SINIF GEÇEN ÖĞRENCİ SAYILARI

	1982 - 83 Öğretim Yılı	1983 - 84 Öğretim Yılı	1984 - 85 Öğretim Yılı
Yeni kayıt	29.479	19.078	31.039
Dönem sonu sınavına katılan	24.096	21.725*	
Sınıf geçen	16.547	11.248	
Öğrenci sayısı		16.547	15.831
Dönem sonu sınavına katılan		16.364	
Sınıf geçen		11.954	
Öğrenci sayısı			11.954

#### Öğretim

Açıköğretim Fakültesi 4 yıllık bir yükseköğretim kurumudur. İlk 2 öğretim yılındaki program ortak derslerden oluşmaktadır. Üçüncü yılda öğrenciler, İş İdaresi ve İktisat programlarına ayrılırlar.

\*Önceki yıl sınıfta kalanlar dahil

Fakültenin bir ders yılı toplam 30 haftadır. Öğrencilerin başarı değerlemesi, yıl içerisinde yapılan bir ara sınav ile, yıl sonunda yapılan dönem sonu ve bütünleme sınavlarıyla yapılmaktadır. Ara sınav sonuçları, başarı notunu % 30 oranında etkilemektedir (Açıköğretim Fakültesi, 1984, s.14).

6 Kasım 1982 gün ve 17860 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Yükseköğretim Yönetmeliğine göre, AÖF öğrencileri, öteki yükseköğretim öğrencileri ile öğrenci hakları açısından eşittir.

Fakültenin 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan dersler şunlardır:

### 1. SINIF

- .İş İdaresinin Temel Kavramları
- .İktisada Giriş
- .Genel Muhasebe
- .Davranış Bilimlerine Giriş
- .Temel Hukuk
- .Genel Matematik
- .Yabancı Dil (İngilizce)
- .Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

### 2. SINIF

- .İş İdaresi
- .İktisadi Analiz
- .Muhasebe Uygulamaları
- .Kamu Maliyesi
- .Ticaret Hukuku
- .İstatistik
- .Yabancı Dil (İngilizce)
- .Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

### 3. SINIF (İş İdaresi)

- .İşletme Finansmanı
- .Pazarlama
- .Maliyet Muhasebesi
- .Türk Vergi Mevzuatı
- .Türkiye'nin İdari Yapısı
- .İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku
- .Yabancı Dil (İngilizce)
- .Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

### 3. SINIF (İktisat)

- .Para ve Banka
- .Uluslararası İktisat
- .Devlet Bütçesi
- .Türk Vergi Mevzuatı
- .Türkiye'nin İdari Yapısı
- .İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku
- .Yabancı Dil (İngilizce)
- .Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

Bu derslerin öğretiminde başlıca 3 kaynaktan yararlanılmaktadır: Basılı materyaller, televizyon ve radyo programları, akademik danışmanlık ve uygulama hizmetleri.

Basılı Materyaller: AÖF'te temel öğretme-öğrenme aracı, bireysel öğrenme ilkelerine göre hazırlanan basılı materyallerdir.

Basılı materyallerin yazımı, Anadolu Üniversitesinin ilgili bilim alanlarında çalışan öğretim üye ya da üyelerinin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Öğretim üyeleri, bizzat, birlikte çalıştıkları bölüm arkadaşlarıyla ya da öteki üniversitelerin öğretim üyelerinden destek alarak dersleri yazmaktadırlar. Sorumlu öğretim üyeleri, yazdırılan derslerin editörlüğünü de yapmaktadırlar.

Basılı materyallerin en küçük birimi ünitedir. Fakültenin ilk iki yılında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 15, öteki dersler 30'ar ünite olarak planlanıp yazılmışlardır.

Üniteler öğrencilere fasiküller halinde gönderilmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihindeki 15 ünitenin tamamı bir fasikül halinde, öteki dersler ise dört fasikül halinde öğrenciye ulaştırılmıştır. Yine ilk iki yılda, fasiküller öğrencilere, istekleri doğrultusunda posta ile ya da öğrenci büroları aracılığı ile ulaştırılmıştır. 1984-85 yılından başlayarak yalnız posta ile gönderilecektir.

Fakültenin ilk iki yılında 2,5 milyonu aşkın fasikülün basım ve dağıtımı yapılmıştır. Bu rakam 3. yılda 3,5 milyonu bulacaktır.

Televizyon ve Radyo Programları: Ünitelerde verilen bilgileri pekiştirmek, ya da zenginleştirmek amacıyla; bazı dersler için her hafta, bazı dersler için de iki haftada bir televizyon programı yayınlanmıştır. Televizyon programları, basılı materyaldeki sıra ve bölümlenmelere uygun olarak yapılmaktadır.

İlk iki yıllık uygulamada, bir ve ikinci sınıflarda okutulan derslerin ünite sayıları ile derslere ait program sayıları eşit tutulmuştur. Yani 1982-83 ve 1983-84 öğretim yıllarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinden 15, öteki derslerden 30'ar program yayınlanmıştır. 1982-83 öğretim yılında ayrıca, Atatürk ve İnkılap Tarihi programlarının yayınlanmadığı haftalarda, uzaktan öğretimin özellikleri, sistemde başarılı olmak için nasıl çalışmak gerektiği ve çeşitli öğrenci sorunlarına ilişkin 15 program yayınlanmıştır. Programların süresi ortalama 20-25 dakikadır.

Hazırlanacak programın ünitenin hangi noktaları ile ilgili olacağına karar verme ve senaryo yazıp ekrana çıkacak öğretim üyelerini belirleyip ilişkiye geçme sorumluluğu, ünitelerin yazımından sorumlu öğretim üyelerine aittir.

Programlar baştan sona, Anadolu Üniversitesinin tam profesyonel stüdyolarında ve kendi çalışanları ile gerçekleştirilmektedir. Üniversitenin stüdyolarında, her yıl yaklaşık 250 televizyon programı hazırlanmaktadır.

Açıköğretim Fakültesi radyo yayınlarına 1983-84 öğretim yılında başladı. O yıl radyoda, 20'şer dakikalık 18 İngilizce ders programı yayınlandı. 1984-85 yılında, yine İngilizce dil dersleri için 30 yeni programın hazırlanması planlanmıştır. AÖF'un bu amaçla kurulmuş iki radyo stüdyosu vardır.

Akademik Danışmanlık ve Uygulama Hizmetleri: Öğrencilere verilen bir başka öğretim hizmeti akademik danışmanlıktır. Bu hizmetler, öğrencilerin ülke düzeyindeki dağılımları gözönüne alınarak, benzer konularda öğretim yapan ve öğretim elemanı sayısı yeterli üniversitelere bağlı fakültelerin bünyesinde örgütlenmiştir (AÖF, 1984, s.13).

Danışmanlığın, haftanın hangi günü, nerede ve saat kaçta yapılacağı; danışmanlık bölgelerine göre ve her ders için planlanarak, bir çizelge şeklinde öğrenciye ulaştırılmaktadır (Bak. EK: 1).

AÖF, öğretime başladığı 1982-83 öğretim yılında, 16 il merkezinde danışmanlık ve uygulama hizmeti vermiştir. İlk yıl, 16 Mayıs-30 Temmuz 1983 tarihleri arasında toplam 435 öğretim üyesi, 192 derslikte öğrencilerin sorularını cevaplandırmışlardır. 1983-84 öğretim yılında, danışmanlık merkezi sayısı 18, danışman öğretim üyesi sayısı ise 500 olmuştur. 1984-85 ders yılında danışmanlık hizmeti verecek üniversiteler ile hizmetin verileceği iller aşağıda gösterilmiştir.

<u>ÜNİVERSİTE</u>	<u>MERKEZ</u>
Anadolu Üniversitesi .....	Eskişehir Afyon Kütahya KKTÇ
Ankara Üniversitesi .....	Ankara
Gazi Üniversitesi .....	Ankara
Hacettepe Üniversitesi .....	Ankara Zonguldak
Atatürk Üniversitesi .....	Erzurum
Cumhuriyet Üniversitesi .....	Sivas
Çukurova Üniversitesi .....	Adana
Dicle Üniversitesi .....	Diyarbakır
9 Eylül Üniversitesi .....	İzmir
Erciyes Üniversitesi .....	Kayseri
Fırat Üniversitesi .....	Elazığ
İstanbul Üniversitesi .....	İstanbul
Marmara Üniversitesi .....	İstanbul
Karadeniz Üniversitesi .....	Trabzon
19 Mayıs Üniversitesi .....	Samsun
Selçuk Üniversitesi .....	Konya
Uludağ Üniversitesi .....	Bursa Balıkesir

Görüldüğü gibi Anadolu Üniversitesi dört, Hacettepe ve Uludağ Üniversitesi ikişer, öteki üniversiteler ise birer merkezde görev üstlenmişlerdir.

### Destek Hizmetler

Destek hizmetler deyimi, AÖF tarafından öğrencilere sunulan, ama öğrenme-öğretme ile direk ilgili olmayan hizmetler için kullanılmıştır. Fakülte bu hizmetleri, öğrenci büroları ve Anadolu Gazetesi ile vermektedir.

Öğrenci Büroları: AÖF kurulduğu 1982-83 öğretim yılında, öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu 8 ilde (Eskişehir, İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Elazığ, Samsun ve Erzurum) öğrenci büroları açmıştır. Merkezi Eskişehir'de olan bu büroların sayısı, 1983-84'de 16'ya, 1984-85 ders yılında ise, 20'ye çıkarılmıştır. Bunların birisi Lefkoşe'dedir.

Öğrenci büroları, yüzyüze öğretim veren öğretim kurumlarındaki "öğrenci işleri" birimlerinin yaptığı görevleri vermek üzere kurulmuşlardır: Öğrenci belgesi ya da askerlik belgesi vermek, öğrencilerin sınav, disiplin ve öğretim yönetmeliklerine ilişkin sorularını yanıtlamak vb. görevler ile AÖF'ü kazanan öğrencilerin kayıtlarını yapmak. Her öğrenci, kayıt yaptırırken bir büro seçmekte ve ancak kayıtlı olduğu bürodan hizmet alabilmektedir.

Anadolu Gazetesi: AÖF, fakülte ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için, Mart 1983'ten başlayarak Anadolu Gazetesini çıkarmaya başlamıştır. Ayda bir çıkan gazete öğrencilere ücretsiz gönderilmektedir.

Gazete aynı zamanda, yüzyüze öğretim yapılan Basım ve Yayıncılık Bölümü öğrencilerine doğal bir uygulama ortamı yaratmaktadır. Anadolu Üniversitesi matbaasında basılan gazete aracılığı ile kurulan karikatür ve fotoğrafçılık kulüpleri, pek çok AÖF öğrencisini biraraya getirmiştir.

### Destek Kurumlar

AÖF, merkezi uzaktan öğretim hizmetleri için, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu (TRT) ve Üniversitelerle işbirliği yapmış, bu kurum-

lardan destek almıştır. Aşağıda kısaca, bu kurumların her biriyle olan ilişkiler üzerinde durulmuştur.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: AÖF'e destek veren kurumların başında ÖSYM gelmektedir. İlk yıl ön kayıt, sonraki yıllarda ise merkezi yerleştirme ile AÖF öğrencilerini seçen ÖSYM'dir. Ders kitaplarının basım ve dağıtımını; ara, dönem sonu ve bütünleme sınavlarını uygulayan, sonuçları öğrenciye duyuran da yine ÖSYM'dir. Yukarıda sözü edilen öğrenci büraları da ÖSYM tarafından kurulmuş ve iki yıl AÖF adına işletildikten sonra 1984-85 yılında fakülteye devredilmiştir.

Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu: AÖF stüdyolarında hazırlanan televizyon ve radyo programları TRT tarafından yayınlanmaktadır. Televizyondan 1982-83 öğretim yılında haftada 2,5, 1983-84 öğretim yılında da 5 saat ders programı yayınlamıştır. Üçüncü yılında bu sürenin 7 saati aşacağı anlaşılmaktadır. AÖF ayrıca, 1983-84 öğretim yılında yine TRT antenlerinden 20'şer dakikalık 18 radyo programı yayınlamıştır.

Üniversiteler: 2547 sayılı Yükseköğretim Kurumları Kanunu, tüm üniversiteleri, AÖF'ün yürüttüğü merkezi açık öğretim hizmetlerini desteklemekle sorumlu kılmıştır. Üniversiteler 3 alanda AÖF'e destek vermektedir: 1. Ders kitaplarının yazımı, 2. Televizyon derslerinin yazımı ve sunumu, 3. Akademik danışmanlık ve uygulama hizmetlerine katılma.

2547 sayılı yasa ile yeniden düzenlenen yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilerin belli olmasıyla, AÖF'ün öğretimine geçtiği 15 Ocak 1983 tarihi arasındaki süre beş aydan daha azdır. Bu kısa sürede fakülte, kendi örgütlenmesini gerçekleştirdikten sonra; basılı materyallerle ilgili olarak, amaçlarına uygun derslere karar vermiş; yazma işinden sorumlu öğretim üyelerini belirlemiş; tek tek derslerin içeriğini saptamış; ortaya çıkacak materyalin biçim ve içerik düzenin-

deki temel ilkeleri belirlemiş; yazılmış ya da yazdırılmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu gerçeğe karşılık Littlewood (1981, s.15), uzaktan öğretim için ders materyali hazırlama süresinin, geleneksel sınıf öğretimi için ders materyali hazırlamadan beş kat daha uzun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, önceki kısımlarda değinilen basılı materyallerin hazırlanması süreci ve süreçte gözönünde bulundurulması gereken esaslar, bu alanda yazmanın güçlüğü, özel bilgi ve beceri gerektirdiğini de göstermektedir.

AÖF'de yazarlık ve editörlük görevini üstlenen öğretim üyeleri, ilgili bilim alanlarının uzmanı olmakla beraber, uzaktan öğretim için yazmak onların yabancı olduğu bir konudur. Bu işe başlarken herhangi bir hazırlık eğitiminden de geçmemişlerdir. İngiliz Açık Üniversitesi'nden getirtilen örnek kitap ve basılı materyal hazırlama kılavuzlarından yararlanmaları ise, içinde bulunulan koşullar nedeniyle sınırlı kalmıştır. Kaldı ki, türü ne olursa olsun, bir iş ilk kez yapılıyorsa; işin uzmanı bile olursa, kimi hataların yapılma olasılığı her zaman vardır ve bu doğaldır.

Açıköğretim Fakültesinin yukarıda değinilen özel durumu ve basılı materyallerin uzaktan öğretimdeki yaşamsal önemi, AÖF için hazırlanan basılı materyallerin, sistemin gerektirdiği nitelikler açısından değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu değerlendirme, aşağıdaki nokta açısından da bir zorunluluktur.

Basılı materyallerin hazırlanmasında benimsenen sistemler yaklaşımının son aşaması değerlendirmedir. Geri besleme denilen bu süreç, iyileştirmeler için gerekli bilgiyi sağlar. Basılı materyallerden beklenen yararın elde edilmesi ve bu yararın giderek en üst düzeye çıkarılabilmesi için, çıktıların sürekli olarak değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçların tekrar sisteme sokulması gerekmektedir. Bu aşama en az ötekiler kadar, hatta onlardan çok daha önemlidir.

MacKenzie bu gerçeği, şu şekilde dile getirmektedir: Araştırma ve değerlendirme, uzaktan öğretim için, geleneksel öğretimde olduğundan çok daha büyük bir öneme sahiptir (MacKenzie, 1975, s.46).

Hızal'ın Vermette-Gaudreau'den aktardığına göre, Fransa'da, hazırlanan ders kitap ve notları, öğrenciler tarafından bir yıl kullanıldıktan sonra değişik bilgi kaynaklarından sağlanan verilere göre yeniden düzenlenmektedir (Hızal, 1983, s.129). Yine Hızal'ın saptamalarına göre, Kanada, Almanya, Belçika ve İngiltere'de gerekli geri beslemeyi sağlayacak sistemler kurulmuş ve basılı materyallerin değerlendirilmesi sürecine süreklilik kazandırılmıştır (Hızal, 1983, s.128-131).

Buraya kadar yazılanlar, uzaktan öğretimin en kritik ögesinin basılı materyaller olduğunu göstermektedir. Bu temel öğretme-öğrenme aracının sistem içindeki önemine koşut olarak; hazırlanması da özel bilgi, beceri ve zaman isteyen bir iştir.

Açık öğretim Fakültesi ders kitaplarının hazırlanış koşulları, seslendiği kitlenin büyüklüğü ve AÖF'ün bu alanda öncü olma işlevi dikkate alındığında; kitapların biçim, içerik düzeni ve yöntem açısından geliştirilmesine ışık tutacak bilgilerin önemi açıktır. Bu çalışma, AÖF ders kitaplarının yukarıda değinilen biçim, içerik düzeni ve yöntem açısından değerlendirilmesini sorun olarak almıştır.

### Amaç

Araştırmanın amacı, Açıköğretim Fakültesinin uzaktan öğretim programlarında kullanmakta olduğu ders kitaplarındaki üniteleri, seçilmiş bir uzmanlar grubu ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirerek, iyileştirilmeleri için uygulamaya yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ünite amaçlarında:
  - a) Öğrenciden beklenen davranışlar;
  - b) Bu davranışların gerçekleştirileceği koşullar;
  - c) Davranışların kabul edilebilirlik ölçüsü; ve
  - d) Her amaç cümlesi, bir tek davranış ifade edecek şekilde yazılmış mıdır?
2. Ünite amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğrencinin:
  - a) Ne tür etkinliklerde bulunacağı;
  - b) Bu etkinliklerin ne kadar zaman alacağı;
  - c) Bu etkinliklerde hangi araç ve gereçlere ihtiyaç olduğu;
  - d) Bu etkinliklerin yöntemi ve
  - e) Daha fazla öğrenmek isteyenlerin ne yapması gerektiği açıklanmış mıdır?
3. Bilgilerin sunulduğu ve içerik düzeniyle ilgili olarak:
  - a) Ünitenin öğrenciyi güdüleme durumu;
  - b) Yazılanların anlaşılma durumu;
  - c) Metin içinde kullanılan görsel öğelerin, öğrenmeyi destekleme durumu;
  - d) İçeriğin amaçları kapsama durumu;
  - e) Anında kontrol sorularının öğrenmeyi destekleme durumu;
  - f) Ünite sonunda yapılan özetin, üniteyi kapsama durumu ve
  - g) Ünitenin bir sonraki ünite ile bağlantısı nasıldır?
4. Ünite sonundaki genel değerlendirme sorularıyla ilgili olarak:
  - a) Genel değerlendirme sorularının öğrenmeyi destekleme durumu,

- b) Kullanılan soru türlerinin amaçları ölçmedeki uygunluğu;
- c) Sorular, tür olarak taşınması gereken özellikler açısından nasıldır?

### Önem

Bu araştırma ile elde edilecek bilgiler, temel öğretme-öğrenme kaynağı olan ders kitaplarının, sistemin gerektirdiği özelliklere sahip olma derecesini ortaya koyarak, varsa iyileştirilmesi gereken yönlerini gösterebilecektir. Elde edilecek sonuçlar, uzaktan öğretim için ders kitabı yazacaklara ışık tutabilecektir.

Araştırma sonuçlarının ders kitaplarına yansınmasıyla, onbinlerce uzaktan öğretim öğrencisi daha nitelikli bir öğrenme kaynağına, dolayısıyla daha iyi bir eğitime kavuşabilecektir.

Bu araştırma ile beklenen bir başka yarar, gelecekte yapılacak benzer araştırmalar için model olabilecektir. Ayrıca, bu alanda araştırılması gereken yeni sorun alanlarının belirlenmesinde önemli ipuçları verebilecektir.

### Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Açıköğretim Fakültesi uzaktan öğretim programlarının birinci sınıfında okutulan toplam 6 dersin (İktisada Giriş, İş İdaresine Giriş, Temel Hukuk, Genel Muhasebe, Matematik ve Davranış Bilimlerine Giriş) 13 ve 21. üniteleri;

2. Açıköğretim Fakültesi uzaktan öğretim programlarına 1983-84 öğretim yılında kaydolan öğrencilerle sınırlıdır.

3. Ünitelerin içerik değerlendirmesi araştırmanın sınırları dışındadır.

### Sayıtlılar

Araştırmada, aşağıdaki hususlar sayıtlı olarak kabul edilmiştir.

1. Uzaktan öğretim programlarında kullanılan ders kitaplarının sisteme uygunluk derecesi, bu kitapları kullanan öğrenciler ve uzman görüşleriyle saptanabilir.

2. Kendilerine gidilecek uzman ve öğrencilerin, anketleri, üniteleri okuyarak dolduracakları varsayılmıştır.

### Tanımlar

Araştırmada sıkça kullanılan ve anlamı etkileyebilecek terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir.

Uzaktan Öğretim: Çağdaş eğitim teknolojisinin olanaklarını işe koşarak, öğretmen ve öğrencinin belli zamanlarda, belli mekanlarda bulunmasına gerek kalmadan öğrenme-öğretme etkinliklerinin yürütülmesi.

Basılı Materyal: Uzaktan öğretimin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış ve belirli aralıklarla öğrenciye gönderilen kitap, not, yardımcı kaynak, öğrenciden yapması istenen alıştırmalar, ödevler, çeşitli grafik gereçler vb. yazılı öğrenme-öğretme kaynakları. Bu araştırmada basılı materyal deyişi, yalnızca kitap anlamında kullanılmaktadır.

Davranışsal Amaç: Öğrenmenin gerçekleştiğinin kanıtı olarak öğrencinin yapması gerekenler. Bunlar, "öğrenme amaçları", ya da "özel amaçlar" olarakta kullanılmaktadır.

## B Ö L Ü M II

### YÖNTEM

Araştırma, betimsel (durum saptama) türde, AÖF uzaktan öğretim programlarında kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesini kapsamaktadır.

#### Evren ve Örneklem

Açıköğretim Fakültesinin uzaktanöğretim programlarına 1983-84 öğretim yılında kayıt yaptıran 19030 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

Çalışmada, evrendeğeri % 95 güven düzeyinde temsil edebilecek bir örneklem seçilmiştir. Bunun için 1983-84 öğretim yılında Eskişehir merkezinde AÖF'e kayıt yaptıran toplam 356 öğrenci arasından, "tesadüfi eşit ihtimalle" seçilen 50 kişilik bir gruba davetiye gönderilmiştir (EK: 2). Belirlenen tarihte gelen 35 öğrenciye, araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen anket uygulanmıştır. Bu uygulama, hem anketin ön denemesi olmuş, hem de alınan cevapların standart sapması, evrenin standart sapması olarak alınıp örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılmıştır. Sorulara alınan cevapların standart sapması 0.56 çıkmıştır.  $N = \frac{z^2 \cdot \sigma^2}{f^2}$  formülüyle

(Akhun, 1983, s.54) yapılan hesaplama sonunda, örnekleme girecek öğrenci sayısı 337 olarak hesaplanmıştır. Anketlerin iadesindeki fire miktarı da düşünülerek, anket gönderilecek öğrenci sayısının 500 olmasına karar verilmiştir.

Bu sayı, her Akademik Danışmanlık Bölgesindeki (toplam 18 bölge) öğrenci sayısına oranlanarak, örneklemin bölgelere göre dağılımı bulunmuştur.

Araştırma evren ve örnekleminin Danışmanlık Bölgelerine göre dağılımı çizelge 4'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 4

EVREN VE ÖRNEKLEMİN  
DANIŞMANLIK BÖLGELERİNE GÖRE DAĞILIMI

Danışmanlık Bölgesi	Evren	Örneklem
Adana .....	1430 .....	37
Afyon .....	933 .....	24
Ankara .....	3567 .....	94
Balıkesir .....	453 .....	12
Bursa .....	453 .....	12
Diyarbakır .....	543 .....	14
Elazığ .....	560 .....	15
Erzurum .....	581 .....	15
Eskişehir .....	484 .....	13
İstanbul .....	4091 .....	108
İzmir .....	2290 .....	60
Kayseri .....	505 .....	13
Konya .....	588 .....	15
Kütahya .....	155 .....	5
Samsun .....	523 .....	14
Sivas .....	372 .....	10
Trabzon .....	887 .....	23
Zonguldak .....	615 .....	16
<b>T O P L A M</b>	<b>19030</b>	<b>500</b>

Araştırmada ayrıca, ders kitaplarında bulunması gereken ve ancak uzmanların değerlendirebileceği nitelikler için, eğitim teknologları ve ölçme değerlendirmecilerden oluşan bir

uzmanlar grubundan yararlanma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla, 3 üniversiteden seçilen 3 eğitim teknolojü ve 3 ölçme değerlendirme öğretimi üyesinden yararlanılmıştır.

Aşağıda da açıklandığı gibi, araştırma için seçilen uzmanlardan, her biri 10-15 sayfalık 12 üniteyi değerlendirmek zorunda kalacağından, öğretim üyeleri tezi yöneten öğretim üyesi ile araştırmacının yakından tanıdıkları arasından seçilmiştir.

### Ünitelerin Seçimi

AÖF uzaktan öğretim uygulamalarında kullanılan ders kitaplarının yeterliği, kitapların en küçük birimi olan ünite düzeyinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmaya konu olan ve 30'ar ünitelerden oluşan 6 dersin her birinden 2 ünite seçilmiştir.

Seçilecek ilk ünitenin dersin birinci yarısından (1-15. üniteler arasından), diğerinin ise ikinci yarısından (16-30. üniteler arasından) olması kararlaştırılmış; ve tesadüfi olarak yapılan seçimde 13 ve 21 rakamları bulunmuştur. Böylece, örnekleme giren öğrenci ve seçilen uzmanlar, 6 dersteki 13. ve 21. üniteleri (toplam 12 ünite) değerlendirmişlerdir.

### Veriler ve Toplanması

Araştırma amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, ünitelerdeki davranışsal amaç ifadelerinin taşınması gereken özellikler açısından yeterliği; öğrenciye önerilen etkinlikler ve bunların yöntemi; ünitenin öğrenciyi güdüleme durumu; verilen bilgilerin ünite amaçlarını gerçekleştirmedeki yeterliği; yazılanların anlaşılabilirlik durumu; ünite içindeki anında kontrol soruları ile, ünite sonundaki genel değerlendirme sorularının niteliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Verilerin toplanmasında, öğrenci ve uzmanlar için birer anket geliştirilmiştir. Araştırma, aşağıdaki gibi yürütülmüştür.

. Yazılı kaynaklara dayalı çalışmalara, Haziran 1983'te başlanmıştır. Basılı materyallere ilişkin veriler daha çok İngiliz Açık Üniversitesi (The Open University), İngiltere'deki Eğitim Teknolojisi Konseyi (Council for Educational Technology), National Extension College ve International Extension College'ın yayınları esas alınarak ortaya konulmuştur. Çünkü dünyada, uzaktan öğretim alanındaki en başarılı ve en deneyimli kuruluşlar bunlardır. Bu konuda bir çok ülkeye danışmanlık yapmış, bilgi desteği vermiştir. \* Öte yanda AÖF, basılı materyallerin hazırlanmasında, bu kurumların önerdiği kuralları benimsemektedir.

. Araştırmada, derslerin tamamı mı alınmalı, yoksa bir seçim mi yapılmalıydı. Seçim yapılacaksa ölçütler ne olmalıydı. Bu derslerden alınacak ünitelerin sayısı ne olmalı ve nasıl seçilmeliydiler. Yine değerlendirmeye katılacak uzmanların sayısı, alanları ve seçimleri; öğrencilerin belirlenmesi; anketlerin uygulanması vb. yönetime ilişkin sorunların çözümü oldukça zaman almıştır.

---

\*Farnes, N.C. ve ötekiler. Report an Open University Team on the Possibility of First Degrees by External Studies in The University of Nairobi. To the Vice-Chancellor University of Nairobi. Kenya, 1976.

Harrison, Roger D. What are the Characteristics of Good Course Material. To Free University of Iran. Tehran, 1975.

Kaye, A.R., Connors, B. Sri Lanka Institute of Distance Education. A. Report on Workshop on Writing Self-Instructional Lesson Material. Milton Keynes: OUCICS, 1978.

"Mektupla Öğretim Dersleri Yazma ve Editörlük Semineri" 21 Nisan - 10 Mayıs 1975 tarihleri arasında Yaykur için düzenlenen seminere N.E.C.'den altı uzman katılmıştır (İvgin ve ötekiler, 1976, s.3).

. Bu çalışmalar sürdürülürken, bir yandan da araştırmada kullanılacak anketlerin taslakları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslaklar Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş; daha sonra 27 Şubat 1984 tarihinde toplam 35 Açıköğretim Fakültesi öğrencisi üzerinde ön denemesi yapılmıştır. Son olarak, anketleri değerlendirecek olan Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi ile de görüşülerek son şekli verilmiş ve çoğaltıma hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır.

#### Araçlar

##### Açıköğretim Ders Kitaplarını Değerlendirme Anketi (Öğrenciler İçin)

Ders kitaplarında bulunması gereken özelliklerin; öğrenciden sorulup öğrenilmesi daha uygun olacaklar, bir anket formu haline getirilmiştir.

Anket 3 bölümden oluşmuştur. I. Bölüm ünitenin anlaşılabilirliği; II. Bölüm ünitenin okunabilirliği; III. Bölüm ise öğrenci çalışmasıyla ilgili bilgileri içermektedir. Anketteki toplam soru sayısı 29'dur (EK: 3).

##### Açıköğretim Ders Kitaplarını Değerlendirme Anketi (Öğretim Üyeleri İçin)

Yine ders kitaplarında bulunması gereken özelliklerden, uzmanların daha sağlıklı değerlendirebilecekleri; ayrı bir anket formu halinde düzenlenmiştir.

Öğretim üyeleri için geliştirilen anket 5 bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde ünitenin amaçları; II. Bölümde öğrenci etkinlikleri; III. Bölümde içerik düzeni; IV. Bölümde anında kontrol soruları; V. Bölümde ise genel değerlendirme sorularına ilişkin özellikleri araştıran sorulara yer verilmiştir. Anketteki toplam soru sayısı 42'dir (EK: 4).

Açıköğretim Ders Kitaplarını Değerlendirme Anketi

Cevap Kağıdı

Araştırmanın ekonomik olması için, örnekleme giren 500 öğrencinin her birine 12 anket gönderme yerine, her öğrenciye bir anket, 12'de cevap kağıdı gönderilmiştir.

Anketteki bölüm numara ve başlıkları ile; soru ve seçenek numaralarını gösteren cevap kağıtlarının üzerine, hangi dersin kaçınıcı ünitesine ait olduğu da yazılmıştır.

Cevap kağıtları Anadolu Üniversitesi matbaasında bastırıldıktan sonra, belli bir düzene göre harmanlanmış; ve sırtı tutkallanarak onikişer onikişer koparılıp öğrenciye gönderilmiştir (EK: 5).

Açıköğretim Ders Kitaplarını Değerlendirme Anketi

Uygulama Yönergesi

Danışmanlık bölgelerinde anket uygulanacak öğrencilerin seçilmesi, anketlerin dağıtılması, toplanması ve iade edilmesinde; her danışmanlık bölgesinden seçilen bir danışman öğretim üyesinden yararlanılmıştır.

Bu danışmanların öğrencileri nasıl seçeceği, anketleri nasıl dağıtıp toplayacağına ilişkin açıklamaları içeren bir yönerge hazırlanmıştır (EK: 6).

Verilerin Toplanması

. Mart ayı içerisinde hem anketlerin, hem de cevap kağıtlarının çoğaltımı yapılmıştır. Anketlerle uzmanlara ait cevap kağıtları, mumlu kağıda yazılarak çoğaltılmıştır. Öğrenci cevap kağıtları çoğaltımı ise Anadolu Üniversitesi matbaasında yapılmıştır.

. Onsekiz danışmanlık bölgesinin her birinde, anketleri öğrencilere dağıtacak, geri toplayacak ve iadesini sağlayacak danışman öğretim elemanları belirlenmiştir. Bu belirleme işini, danışmanlık hizmetlerinin planlanıp yürütülmesinden sorumlu AÖF öğretim görevlileri yapmıştır. Daha sonra

bu öğretim görevlileri, kendi önerdikleri danışmanlara birer kişisel mektup yazmışlardır. Danışman öğretim elemanlarının resmi yazışmalarla belirlenmesi, hem zaman alacağı, hem de gönüllülük ilkesine ters düşeceği için, yukarıda açıklandığı gibi birincil ilişkilerle belirlenmesi yeğlenmiştir.

. Nisan 1984 başında, seçilen danışmanlara gönderilmek üzere, içerisinde

- İlgili danışmanlık bölgelerine düşen öğrenci sayısı kadar anket;
- Her anket için 12 cevap kağıdı;
- Danışman öğretim elemanlarının adlarına yazılı mektup;
- Anket uygulama yönergesi;
- Anket dağıtılacak öğrencilerin AÖF numaraları ile ad ve soyadlarının yazılacağı form;
- Cevap kağıtlarının geri gönderilmesi için, üzerinde dönüş adresi yazılı ve pullu iki adet zarf (13 ve 21. üniteler için ayrı ayrı) bulunan paketler hazırlanmıştır.

. Eskişehir'deki uygulama bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ankara, İstanbul, Afyon, Kütahya, Bursa ve Balıkesir'e ait paketler, bu iller için seçilen danışmanlara elden teslim edilmiştir. Geriye kalanlar ise, yine saptanan danışmanların adreslerine posta ile gönderilmiştir.

. Danışmanlara gönderilen yönergede açıklanmış olmasına rağmen, 13. ve 21. ünitelere ait televizyon programları yayınlandığında; öğrencileri uyarmaları için, danışmanlarla telefon görüşmeleri yapılmıştır.

. Uzmanlara ise, yine bir anket ve 12 cevap kağıdı ile birinci sınıfta okutulan derslerin tüm fasikülleri verilerek, sözkonusu üniteleri değerlendirmeleri istenmiştir.

. Nisan 1984 de başlayan anket uygulama çalışmaları, Ağustos 1984 sonunda bitirilmiştir.

### Verilerin Çözümü ve İstatistiksel İşlemler

Ağustos 1984 sonuna kadar geri gönderilen anket cevap kağıtları, 13 ve 21. üniteler için ayrı ayrı olmak üzere, önce ait oldukları il içerisinde derslere göre ayrılmış, daha sonra, her ildeki aynı derse ait olan cevap kağıtları bir araya getirilmiştir. Böylece, derslerin 13. ünitelerini değerlendiren tüm anketler 6 grupta toplanmıştır. 21. üniteler de, aynı şekilde işlemde geçirilmiştir.

Her dersin 13 ve 21. ünitelerine ait cevap kağıtları bir araya getirildikten sonra, tek tek incelenerek kodlanmıştır.

Öğrenciden gelen cevapların işlenmesi Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezince yapılmıştır. Merkez, verilerin kad formuna geçirilmesine gerek görmemiş ve doğrudan, kodlanmış anket cevap kağıtlarını kullanmıştır. Uzmanların doldurduğu toplam 60 anketin dökümü ise elle yapılmıştır.

Araştırma, derslerin biribirleriyle karşılaştırılması gibi bir amaç gütmeyeceği için, dökümler derslere göre değil, ünitelere göre yapılmıştır. Ancak veriler, ileride, bu bulguların ders bazındaki görünümünü araştırmak isteyenlere, bu olanağı verecek şekilde işlenmiştir.

Yöntem bölümünde açıklanan yaklaşımla elde edilen veriler çizelgeler şeklinde düzenlenmiştir. Sayı ve yüzdelerin kullanıldığı çizelgelerde, araştırma bulguları, 13 ve 21. üniteler için hem ayrı ayrı, hem de toplam olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın amaçları açısından gerekli görülen yerlerde, hem farklı değişkenler, hem de uzman ve öğrenci yanıtları arasında ikili ilişkiler kurulmuştur. Araştırmanın amaçları açısından, bulguların sayı ve yüzde olarak ifade edilmeleri yeterli görüldüğü için, başka her hangi bir istatistik işlem yapılmamıştır.

### B Ö L Ü M    I I I

#### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde önce, öğrenci ve uzmanlara gönderilen anket cevap kağıtlarının geri dönüş oranları ile bunların derslere göre dağılımı verilecektir. Daha sonra bulgular, araştırmanın amacı başlığı altındaki soruların sırasına göre verilecek ve gerektiğinde bulgularla ilgili yorumlara gidilecektir.

#### ÇİZELGE 5

#### İADE EDİLEN ANKETLERİN ÜNİTELERE GÖRE DAĞILIMI

Danışmanlık Merkezi	Denek Sayısı	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
		Sayı	İade Oranı (%)	Sayı	İade Oranı (%)	Sayı	İade Oranı (%)
Adana	37	37	100.0	20	54.0	57	77.0
Afyon	24	23	95.8	20	83.0	43	89.5
Ankara	94	29	30.8	9	9.5	38	20.2
Balıkesir	12	12	100.0	10	83.3	22	91.6
Bursa	12	11	91.6	8	66.6	19	79.1
Diyarbakır	14	14	100.0	14	100.0	28	100.0
Elazığ	15	11	73.3	9	60.0	20	66.6
Erzurum	15	15	100.0	13	86.6	30	93.3
Eskişehir	13	13	100.0	11	84.6	24	92.3
İstanbul	108	31	28.7	17	15.7	48	22.2
İzmir	60	27	45.0	17	28.3	44	36.6
Kayseri	13	13	100.0	13	100.0	26	100.0
Konya	15	13	86.6	11	73.3	24	80.0
Kütahya	4	5	100.0	5	100.0	8	100.0
Samsun	14	-	-	-	-	-	-
Sivas	10	9	90.0	9	90.0	18	90.0
Trabzon	23	19	82.6	19	82.6	38	82.6
Zonguldak	16	14	87.5	11	68.7	25	78.1
TOPLAM	500	296	59.2	216	51.2	512	51.2

Danışmanlık merkezlerinin araştırmacıya ulaştırdığı anketlerin ünitelere göre dağılımı Çizelge 5'te verilmiştir. Görüldüğü gibi üç merkez (Diyarbakır, Kayseri, Kütahya), gönderilen anket cevap kağıtlarının tamamını geri göndermiştir. İade oranı en düşük olan merkez, sırasıyla Ankara (% 20,2), İstanbul (% 22,2) ve İzmir'dir (% 36,6). Samsun iline gönderilen anketlerin ise hiçbirisi geriye gönderilmemiştir.

Kendilerine anket gönderilen beşyüz öğrenciden, 13. ünitelere ait anket cevap kağıtlarını iade edenlerin oranı (% 59,2), 21. ünitelere ait cevap kağıtlarını iade edenlerden (% 43,2) % 16 daha yüksektir. Ortalama iade oranı ise % 51,2'dir.

Yukarıdaki oranlar, örneklem sayısı olan 337'ye göre ifade edilirse, 13. ünitelerde, deneklerin % 87,8'i, 21. ünitelerde ise % 67'si anket cevap kağıtlarını iade etmişlerdir. Her iki üniteye ait cevap kağıtlarının geri dönüş ortalaması ise % 77'dir.

Çizelge 5'e göre 13. ünitelere ait anket cevap kağıtlarını iade eden denek sayısı 296'dır. Araştırma altı ders üzerinde yapıldığı için, araştırmacıya ulaştırılan 13. ünitelere ait toplam anket sayısı  $296 \times 6 = 1776$  dir. Bu rakam 21. üniteler için de 1296'dır.

Anket cevap kağıtlarının incelenmesi sonucu, değerlendirmeye katılan miktar ile bunların derslere göre dağılımı Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, 13. ünitelere ait 1679, 21. ünitelere ait 1179 anket cevap kağıdı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Hem 13, hem de 21. ünitelerde, İktisada Giriş dersindeki iade oranı az da olsa yüksektir. Bunun nedeni, iktisat dersine ait anket cevap kağıtlarının en üstte oluşu ile açıklanabilir. Aynı şekilde, ilk cevaplandırılan üniteler 13. üniteler olduğu için, geri gönderilme oranı bunlarda daha yüksek olmuştur.

Öte yanda, seçilen 6 uzmandan birisi, geçirdiği bir trafik kazası sonucu hayatını kaybetmiştir.\* O nedenle, uzmanların ünitelere ilişkin görüşleri, beş uzmanın yanıtladığı toplam 60 anketin sonuçlarından çıkarılmıştır.

### ÇİZELGE 6

#### DEĞERLENDİRMEYE KATILAN ANKETLERİN DERSLERE VE ÜNİTELERE GÖRE DAĞILIMI

D e r s l e r	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
İktisada Giriş	294	17.5	199	16.9	493	17.3
Davranış Bilimlerine Giriş	276	16.4	199	16.9	475	16.6
Genel Matematik	282	16.8	196	16.6	478	16.7
İş İdaresinin Temel Kavramları	277	16.5	197	16.7	474	16.6
Genel Muhasebe	275	16.4	193	16.4	468	16.4
Temel Hukuk	275	16.4	195	16.4	470	16.4
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

#### Ünite Amaçlarının Durumu

Burada, ünitelerdeki davranışsal amaç cümlelerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin bulgular sunulmuştur. Bunun için, amaç anlatımlarının davranışsal terimlerle yapıp yapılmadığı; öğrenciden beklenen davranışın koşul ve ölçütünün verilip verilmediği; ve her amaç cümlesinin bir tek

\* Doç. Dr. Halil Tekin. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi.

davranışı ifade edecek şekilde yazılmadığına bakılmıştır. Amaçlara ilişkin soruların tamamı uzmanlara yöneltilmiştir.

Amaç cümlelerinin davranışsal terimlerle ifade durumunu araştıran soruya alınan cevaplar Çizelge 7'de gösterildiği gibidir.

### ÇİZELGE 7

#### AMAÇ CÜMLELERİNİN DAVRANIŞSAL TERİMLERLE İFADESİ BAKIMINDAN YETERLİĞİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	1	3.3	1	1.6
Yeterli	3	10.0	1	3.3	4	6.7
Orta	3	10.0	7	23.3	10	16.7
Yetersiz	21	70.0	16	53.4	37	61.7
Çok yetersiz	3	10.0	3	10.0	6	10.0
Hiç yapılmamış	-	-	2	6.7	2	3.3
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

Görüldüğü gibi ünitelerdeki amaç cümleleri, öğrenciden beklenen davranışın ne olduğunu ifade etme bakımından, genelde yetersiz bulunmuştur. Bu özellik açısından ünitelerin sadece % 25 ' i orta ya da yeterli bulunurken, geriye kalan % 75 ' i yetersiz bulunmuştur.

Mager'e göre (1975, s.24), iyi bir davranışsal amacın vazgeçilmez niteliği, öğrencinin amaca ulaştığının kanıtı olarak kabul edilebilecek davranışı belirtmesidir. Bir anlatım, sonuçtaki davranışın ne olacağını açıklamıyorsa, başka ne yaparsa yapsın davranışsal amaç değildir.

Amaç cümlelerinin, öğrenciden beklenen davranışın koşulunu belirtip belirtmediğini saptamak için sorulan soruya da, aşağıdaki yanıtlar alınmıştır.

### ÇİZELGE 8

#### AMAÇ CÜMLELERİNİN ÖĞRENCİDEN BEKLENEN DAVRANIŞIN KOŞULUNU BELİRTMEDEKİ YETERLİĞİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	3	10.0	1	3.3	4	6.6
Orta	4	13.3	9	30.3	13	21.6
Yetersiz	13	43.4	13	43.4	26	43.3
Çok yetersiz	3	10.0	2	6.6	5	8.3
Hiç belirtilmemiş	7	23.3	5	16.7	12	20.2
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Çizelgeye göre, ünitelerin beşte birinde, öğrenciden beklenen davranışın hangi koşullarda gerçekleştirileceği hiç belirtilmemiştir. Yarıdan çoğunda (% 51,6) da koşullara ilişkin açıklamalar yetersiz bulunmuştur. Bu açıdan orta ve yeterli bulunan ünitelerin oranı ise % 28,2'dir.

Öğrencinin, davranışı belli koşullarda yerine getirmesi gerekiyorsa, bu koşul ya da koşulların açıklanması gerekir. Ancak bu durum, her davranışsal amaç için geçerli olmayabilir (Mager, 1975, s.51). O nedenle yukarıdaki çizelge değerlendirilirken, ünite amaçlarının herhangi bir koşulu gerektirmeyeceği olasılığının da gözünde bulundurulması gerekir.

Uzmanlar üniteleri, amaç cümlelerinin öğrenciden beklenen davranışın ölçütünü belirtmesi bakımından da, Çizelge 9'daki gibi değerlendirmişlerdir.

### ÇİZELGE 9

#### AMAÇ CÜMLELERİNİN, ÖĞRENCİDEN BEKLENEN DAVRANIŞIN ÖLÇÜTÜNÜ BELİRTMEDEKİ YETERLİĞİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	3	10.0	2	6.7	5	8.3
Orta	2	6.6	7	23.3	9	15.0
Yetersiz	14	46.7	8	26.7	22	36.7
Çok yetersiz	3	10.0	1	3.3	4	6.7
Hiç belirtilmemiş	8	26.7	12	40.0	20	33.3
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Çizelge 9'a göre, ünitelerin üçte birinde, öğrenci davranışının ölçütü hiç verilmemiştir. Bu oran 13. ünitelerde % 26,7, 21. ünitelerde % 40'dır. Davranışın ölçütünü belirtme bakımından orta ve yeterli bulunan ünitelerin oranı ise % 23.3'tür.

Bir davranışsal amacın ölçütü, öğrenciden beklenen davranışın kabul edilebilmesi için, ne kadar iyi, hangi düzeyde yapılmasının istendiğini gösterir. Yine Mager'e göre (1975, s.55), davranışsal amacın ölçütü kimi durumlarda gerekli olmayabilir.

Her davranışsal amaç cümlesinin, bir tek davranışı ifade edecek şekilde yazılması, aranan bir başka niteliktir

(Çilenti, 1980, s.4). Bu özellik açısından, ünitelerin yarıdan çoğu yetersiz ya da çok yetersiz bulunurken, dörtte birinde de hiç yapılmadığı anlaşılmaktadır (Bak Ek Çizelge 1).

Ünitelerdeki amaç cümlelerinin niteliklerine ilişkin bulguları özetlemek gerekirse, iyi ifade edilmiş bir davranışsal amaç cümlesinin sahip olması gereken dört nitelik (davranışsal terimlerle yazılma, davranışın koşulunu belirtme, davranışın ölçütünü verme ve bir tek davranışı ifade edecek şekilde yazılma) açısından, üniteler genelde yetersiz bulunmuşlardır.

#### Ünite Amaçlarının Gerçekleştirilebilmesi İçin Öğrenciye Önerilen Etkinliklerin Durumu

Bu konuyla ilgili olarak ünitelerde, öğrencinin ne tür etkinliklerde bulunacağı; bu etkinliklerin yöntemi; etkinliklerin ne kadar zaman alacağı ve bu zamanın farklı etkinlikler arasında nasıl bölüştürüleceği; hangi araç ve gereçlere ihtiyaç duyulacağı; daha çok öğrenmek isteyeceklerin ne yapması gerektiğine ilişkin açıklamalara ne ölçüde yer verildiğine bakılmıştır. Öğrencilere yol gösterici bu açıklamalara ilişkin soruların tamamı uzmanlara, yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Ünite amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, öğrencinin yapması gerekenlerin açıklanma düzeyini; uzmanlar Çizelge 10'daki gibi değerlendirmişlerdir.

Çizelge 10 incelendiğinde, çalışma yöntemine ilişkin açıklamalar bakımından ünitelerin, genellikle (% 66,7) "orta" düzeyde bulunduğu görülmektedir. Açıklamaların yeterli olduğu ünite oranı % 13,3, yetersiz olduğu ünite oranı da % 20'dir.

Araştırmacı tarafından basılı materyaller üzerinde yapılan incelemede, öğrencinin yapması gereken çalışmalara ilişkin açıklamaların, birinci fasiküllerindeki "Çalışma Yöntemi"

başlığı altında yapıldığı belirlenmiştir. Bu materyallerin hazırlanmasından sorumlu öğretim üyeleri, bu konudaki ayrıntılı açıklamaları ilk fasikülde yapıldığını; ünitelerin başlarında ise, özel bir durum varsa ayrıntılı açıklama yapıldığını, yoksa genel bir hatırlatma ile yetinildiğini belirtmişlerdir. Uzmanların bu soruya verdikleri yanıtların, daha çok "orta" seçeneğinde yoğunlaşması, yukarıdaki olguyla açıklanabilir.

### ÇİZELGE 10

#### ÜNİTELERİN, ÖĞRENCİYE ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİ AÇIKLAMADAKİ YETERLİĞİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	1	3.3	1	1.6
Yeterli	5	16.7	2	6.7	7	11.7
Orta	20	66.7	20	66.7	40	66.7
Yetersiz	4	13.3	7	23.3	11	18.4
Çok yetersiz	1	3.3	-	-	1	1.6
Hiç açıklanmamış	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

İlk fasiküller üzerinde yapılan incelemede, Çalışma Yöntemi başlığı altında şu ortak noktalara değinildiği saptanmıştır:

- . Sözlükle çalışılmalıdır.
- . Konular, biriktirilmeden düzenli olarak çalışılmalıdır.

. Ünitelerde verilen bilgilerle televizyon programları biribirlerini tamamladıkları için, bu iki kaynaktan birlikte yararlanılmalı ve edinilen bilgiler bütünleştirilmelidir.

. Bir konu iyice okunup anlaşılmadan, bir diğerine geçilmemelidir.

. Ünitelerde verilen bilgiler ezberlenmeden, öğrencinin kendi sözcükleriyle anlatabileceği şekilde çalışılıp öğrenilmelidir.

. Bir ünite öğrenilen bilgiler, bir sonraki ünite kullanılmaldır.

. Öğrenilenleri pekiştirmek, ya da daha fazla bilgi edinmek için, ünite sonlarındaki kaynakçada verilen ve öğrencinin kendi bulacağı kaynaklar okunmalıdır.

Yine ilk fasiküller incelendiğinde, derslerin üçünde (Genel Muhasebe, İktisada Giriş ve Temel Hukuk); "Ünitelerde Yer Alan Sorular ile Cevapları Hakkında Açıklama" başlığı altında, öteki üç derste ise; yine Çalışma Yöntemi başlığı altında, ünitelerde yer alan üç tip sorunun işlevi ve nasıl yanıtlanacaklarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu sorular:

- . Çalışma soruları (yanıt beklemeyen sorular),
- . Kendi kendini değerlendirme soruları (anında kontrol soruları)
- . Test soruları (genel değerlendirme soruları) dır.

Uzmanların ilgili sorulara verdikleri yanıtlara göre, öğrenciye önerilen etkinliklerin ne kadar zaman alması gerektiği ve öğrencinin harcayacağı zamanın farklı etkinlikler arasında nasıl paylaşılacağına ilişkin açıklamaların genellikle yapılmamış olduğu anlaşılmaktadır (Bak Ek Çizelge 2 ve 3). Araştırmacının bu noktayla ilgili olarak, ilk fasiküller üzerinde yaptığı incelemede, derslerin yalnız ikisinde, üniteleri okumak için 2-3 saatin yeteceğini belirtildiği görülmüştür. Ayrıca, tüm birinci fasiküllerde, her ünite

için bir televizyon dersinin yayınlanacağı da belirtilmiştir. Ancak, ünite bazında, televizyon programlarına ilişkin açıklamalara yer verilmediği anlaşılmaktadır (Bak Ek Çizelge 4).

Birisi dışında ilk fasiküllerin hiç birinde açıklanmayan, ünite başlarında da belirtilmeyen bir başka husus, öğrencinin, çalışırken yanında bulunduracağı araç ve gereçlerin ne olduğudur. Bununla ilgili anket sorusuna alınan yanıtlara göre, ünitelerin dörtte biri orta, yarısı yetersiz ya da çok yetersiz bulunmuştur. Yeterli görülen ünitelerin oranı sadece % 3,3. Buna karşılık % 21,7'sinde de hiç açıklanmamıştır (Bak Ek Çizelge 5).

Uzmanlara yöneltilen bir başka soruda, öğrencilerin, üniteyi çalışırken nasıl bir yöntem izlemeleri gerektiğinin açıklanma durumu sorulmuştur. Alınan cevaplar Çizelge 11'de verilmiştir.

#### ÇİZELGE 11

##### ÜNİTELERİN, NASIL BİR ÇALIŞMA YÖNTEMİ İZLENMESİ GEREKTEĞİNİ AÇIKLAMA DURUMU

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	1	3.3	-	-	1	1.7
Yeterli	3	10.0	5	16.7	8	13.4
Orta	18	60.0	19	63.3	37	61.7
Yetersiz	6	20.0	5	16.7	11	18.2
Çok yetersiz	2	6.7	-	-	2	3.3
Hiç açıklanmamış	-	-	-	-	-	-
Cevap vermeyen	-	-	1	3.3	1	1.7
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 11'e göre, öğrencilerin çalışırken izleyecekleri yöntemin ünite başlarındaki açıklaması, % 61,7 oranında "orta" bulunmuştur. Daha önce belirtildiği gibi, her dersin ilk fasikülünde "Çalışma Yöntemi" ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ünite başlarında konunun ayrıntısına girilmemesi yine bu gerekçe ile açıklanabilir.

Öğrencinin üniteyi daha iyi kavraması ve öğrendiklerini pekiştirmesi için ek bir çalışmanın önerilip önerilmediğine ilişkin soruya alınan uzman cevapları Çizelge 12'de gösterilmiştir.

#### ÇİZELGE 12

ÜNİTELERDE, ÖĞRENCİNİN KONUYU DAHA İYİ KAVRAMASI  
VE ÖĞRENDİKLERİNİ PEKİŞTİRMESİ İÇİN  
EK BİR ÇALIŞMA ÖNERİLİP ÖNERİLMEDİĞİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evet	23	76.7	22	73.3	45	75.0
Hayır	7	23.3	8	26.7	15	25.0
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Çizelge 12'ye göre, ünitelerin dörtte üçünde, kazanılan bilgileri pekiştirmek ve tam öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencinin neler yapması gerektiği açıklanmıştır. Bu bilgilerin yine ilk fasikülde açıklanmış olmasına karşılık burada tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Bunun yapılmadığı ünite oranı % 25'tir.

Ek çalışmanın önerildiği ünitelerin yarısından çoğu (% 51,1), önerilen çalışmanın yöntemini açıklama bakımından orta ve üstünden bulunmuştur (Bak Ek Çizelge 6).

İşlenen konuya ilişkin daha çok bilgi edinmek isteyenlerin ne yapmaları gerektiği; uzmanlara göre, ünitelerin yarısından çoğunda ya "çok yetersiz" açıklanmış, ya da hiç açıklanmamıştır (Bak Ek Çizelge 7). Buna karşılık konuya ilişkin daha fazla bilgi edinmek isteyenlerin, "her ünite sonunda önerilen kaynakları okumaları" gerektiği tüm birinci fasiküllerde belirtilmiştir. Fakat öğrencilerin bu kaynaklardan yararlanmaları sınırlı kalmıştır.

Öğrencilere yöneltilen bir soruda, ünite sonunda verilen kaynaklardan yararlanma dereceleri sorulmuştur. Soruya alınan cevaplar Çizelge 13'te verilmiştir.\*

Çizelge 13'te görüldüğü gibi ünitelerin yarısından çoğunda (% 52,5) öğrenciler, belirtilen kaynakların hiç birinden yararlanmamıştır. Ünitelerin % 20,4'ünde çok yetersiz ya da yetersiz iken, % 10,7'sinde orta derecede yararlanılmıştır. Bu soruya çok yeterli ve yeterli denilen ünitelerin oranı ise % 13'tür. Bu bulgular 1983-84 öğretim yılı başında, bir önceki yıl AÖF'te okuyupta kayıt yenilemeye gelen öğrencilere uygulanan anket sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Anketin ilgili sorusuna cevap veren 21453 öğrencinin % 2,6'sı, ünitelerin sonunda önerilen kaynakların tümüne,

---

\*Araştırmaya katılan öğrenciler, sözkonusu 13 ve 21 ünitelerin yarısından çoğunu, 1-2 saat içerisinde çalışıp öğrenebilmişlerdir. Ünitelerin dörtte birinin çalışılması ise 3-4 saat almıştır (Bak Ek Çizelge 8).

Sorulan kimi sorulara verdikleri yanıtları etkileyebileceği için, öğrencilerin önceki üniteleri hangi düzeyde çalışmış oldukları öğrenilmek istenmiştir. İlgili soruya alınan karşılıklara göre, önceki ünitelerin yarısından çoğu yeterli ya da çok yeterli düzeyde öğrenilmiştir. % 35,3'ü ise orta düzeyde. Çalışılma düzeyi yetersiz ve çok yetersiz olan ünitelerin oranı ise sadece % 8,6'dır (Bak Ek Çizelge 9).

% 11,2'si çoğuna başvurmuşken, pek azına başvuranların oranı % 48,1, hiçbirine başvurmayanların ise, % 38,1'dir.

### ÇİZELGE 13

#### ÖĞRENCİNİN ÜNİTE SONUNDA VERİLEN KAYNAKLARDAN YARARLANMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	70	4.2	38	3.2	108	3.8
Yeterli	163	9.7	101	8.6	264	9.2
Orta	169	10.1	136	11.5	305	10.7
Yetersiz	273	16.2	194	16.5	467	16.3
Çok yetersiz	63	3.7	54	4.6	117	4.1
Hiç yararlanmamış	874	52.1	626	53.1	1500	52.5
Cevap vermeyen	67	4.0	30	2.5	97	3.4
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

Ünite sonlarındaki kaynaklardan yararlanma düzeyi yetersiz ve çok yetersiz olan öğrenciler ile hiç yararlanmayanlara, bunun nedenleri sorulmuştur. Birden çok seçeneğin işaretlenebildiği bu soruya verilen cevapların dağılımına göre, yararlanmama nedeni % 23,6 ile kaynakları bulamama, % 21,8 ile gerek duymama ve % 20,4 ile kaynakları nereden bulabileceğini bilmeme olarak gösterilmiştir (Bak Ek Çizelge 10).

Bu kısımda sunulan bulguları özetlemek gerekirse, öğrencinin, amaçlara ulaşabilmesi için gerekli etkinlikler; çalışma yöntemi; daha iyi öğrenmek için ek çalışma önerme ve bunun yöntemine ilişkin açıklamalar, tüm derslerin ilk fasiküllerinde açıklanmış, ünite başlarında da "orta" düzeyde

tekrarlanmıştır. Buna karşılık, önerilen etkinliklerin süresi ve bu sürenin nasıl bölüştürüleceği; sadece iki dersin ilk fasikülünde; öğrenci çalışırken yanında bulundurması gerekli araç ve gereçler de bir dersin ilk fasikülünde açıklanmıştır. Mutlaka ünitelerde yer verilmesi gereken, ama hiç birisinde olmayan bir nokta da televizyon programlarına ilişkin açıklamalar olmuştur.

### Ünitelerin İçerik Düzeni ve Bilgilerin Sunuluşu

Bu durumun ortaya çıkarılabilmesi için, ünitelerde, işlenen konunun bir önceki ile bağlantısının kurulma düzeyi; içeriğin nasıl sunulacağına açıklanma durumu; o konuyu öğrenmenin öğrenci için niçin önemli olduğunun açıklanıp açıklanmadığı; sonda verilen özetlerin konuyu kapsamadaki yeterliği; verilen bilgilerin amaçlara uygunluğu ve yeterliği; yazılı anlatımın anlaşılabilirliğini etkileyen öğelerin durumu; kullanılan görsel öğelerin yeterliği; anında kontrol sorularının niteliklerine bakılmıştır. Ünitelerin bu özelliklerine ilişkin verileri sağlayacak soruların bir kısmı uzmanlara, bir kısmı öğrencilere, bir kısmı da hem uzmanlara, hem de öğrencilere sorulmuştur. Alınan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Her ünite kaleme alındığında, bir önceki ünite ile bağlantısının kurulması; öğrencinin, önceki derste hangi noktaları öğrenmiş olması gerektiği ve yeni verilecek olan bilgilerin bunlarla olan ilişkisinin açıklanması gerekir. Bu, üniteyi öğrenci için anlamlı kılacak, onu okumaya güdüleyecektir.

Uzmanlara yöneltilen bir soru ile, ünitelerin varsa giriş başlığı altında, yoksa, konuyu anlatmaya başlarken, bir önceki ünite ile bağlantısının kurulma durumu sorulmuştur. Alınan cevaplar Çizelge 14'te gösterilmiştir.

Verilen cevaplara göre, ünitelerin % 38,3'ünde, bu ilişki orta düzeyde kurulmuştur. Bu açıdan 13. üniteler, 21.

ünitelerden daha olumlu gözükmetedir. 13. ünitelerin % 23,3'ü yeterli görülürken, 21. ünitelerde yeterli görülenlerin oranı % 9,9'dur. Yine 13. ünitelerin % 6,7'si önceki ünite ile hiç ilişkilendirilmemişken, bu oran 21. ünitelerde % 26,7'dir.

#### ÇİZELGE 14

##### ÜNİTELERİN BİR ÖNCEKİ ÜNİTE İLE BAĞLANTISININ KURULMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	1	3.3	1	1.7
Yeterli	7	23.3	2	6.6	9	15.0
Orta	12	40.0	11	36.7	23	38.3
Yetersiz	9	30.0	8	26.7	17	28.3
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
Hiç kurulmamış	2	6.7	8	26.7	10	16.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Yine uzmanlara yöneltilen bir soru ile, konuyu anlatmaya başlamadan, ünitelerin içerik düzeni ile nasıl sunulacağına açıklanıp açıklanmadığı sorulmuştur. Çizelge 15 bu soruya alınan yanıtları göstermektedir.

Çizelge 15'te görüldüğü gibi ünitelerin yarısından çoğunda (% 52,7) bu tür açıklamalar yetersiz, ya da çok yetersiz bulunmuştur. % 26,7'sinde ise hiç yapılmamıştır.

Bu noktanın önemini vurgulayan İngiliz Açık Üniversitesi, eğer yazar gerekli görüyorsa, dersin yapısını gösteren bir daygramın (içerik haritasının) da kullanılabileceğini belirtmektedir (O.U., 1979, s.224). Bu diyagram aracılığı

ile, konu alanının nasıl kavramsallaştırıldığını somut bir şekilde gösterme olanağına sahip olunacaktır. Her öğrencinin kendine özgü bir çalışma yöntemi olacağı için, içerik haritası, öğrencinin kendi çalışma yöntemini belirlemesini de kolaylaştıracaktır.

### ÇİZELGE 15

#### ÜNİTELERİN İÇERİĞİ İLE BU İÇERİĞİN NASIL SUNULACAĞININ AÇIKLANMA DURUMU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	2	6.7	-	-	2	3.3
Orta	4	13.3	7	23.3	11	18.3
Yetersiz	16	53.4	11	36.4	27	46.0
Çok yetersiz	1	3.3	3	10.0	4	6.7
Hiç açıklanmamış	7	23.3	9	30.0	16	26.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Ünitelerin giriş başlığı altında verilmesi gereken bir başka bilgi, o konuyu öğrenmenin niçin önemli olduğudur. Bu konudaki açıklamalar, öğrencinin derse olan ilgisinin uyarılmasını sağlar, onu çalışmaya güdüler. Dersin niçin önemli olduğu, niçin öğrenilmesi gerektiği, öğrencinin önceki bilgileri ve günlük olay ve olgularla da ilişkilendirilerek açıklanmalıdır (O.U., 1979, s.223; Jenkins, 1980 b, s.18). Üniteler bu özellik açısından da genelde yetersiz bulunmuşlardır (Bak Ek Çizelge 11).

Bir ünite bitirilirken, gelecek konu ile bağlantısının kurulması ve bir özetle bitirilmesi gerekir. Bu iki özellik açısından üniteleri değerlendiren sorulara alınan cevaplar

sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

ÇİZELGE 16

ÜNİTELERİN, BİR SONRAKİ ÜNİTE İLE BAĞLANTISININ  
KURULMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	1	3.3	-	-	1	1.7
Orta	6	20.0	9	30.0	15	25.0
Yetersiz	15	50.0	12	40.0	27	45.0
Çok yetersiz	1	3.3	-	-	1	1.7
Hiç değinilmemiş	7	23.4	9	30.0	16	26.6
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Çizelge 16'ya göre ünitelerin % 45'inde, bir sonraki konuya olan bağlantı yetersiz bulunmuştur. Bu bağlantı % 26,6'sında ise hiç yapılmamıştır. Bu ilişkinin orta derecede kurulabildiği ünite oranı ise % 25'dir.

ÇİZELGE 17

ÜNİTE SONLARINDAKİ ÖZETİN  
ÜNİTEYİ KAPSAMA DURUMU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	9	30.0	8	26.7	17	28.3
Orta	13	43.3	13	43.3	26	43.3
Yetersiz	4	13.3	5	16.6	9	15.0
Çok yetersiz	2	6.7	2	6.7	4	6.7
Özet yok	2	6.7	2	6.7	4	6.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	30	100.0

Ünite sonlarında yer alması gereken özetlerin üniteleri kapsamadaki yeterliğini araştıran soruya alınan yanıtlar da Çizelge 17'de gösterildiği gibidir.

Yapılan özetlerin içeriği kapsamı, ünitelerin % 28.3'ünde yeterli, % 43.3'ünde orta olarak değerlendirilmiştir. Bu açıdan ünitelerin % 21,7'si de yetersiz ya da çok yetersiz görülmüştür. Ünitelerin % 6,7'sinde ise hiç özet yapılmamıştır.

### İçerik-Amaç Uygunluğu

Burada üniteler amaçlarla ilgisi olmayan bilgilere yer verip vermeme; ve içeriğin amaçları kapsamadaki yeterliği bakımından değerlendirilmiştir. Bu amaçla sorulan soruların ikisi de uzmanlara yöneltilmiştir. Ünitelerde yer alan bilgi ve öteki etkinliklerin tümü, davranışsal amaçların gerçekleştirilmesi içindir. O nedenle, amaçlarla ilgili olmayan bilgilerin ünitelerde yer almaması gerekir. Ünitelerin bu özelliğe ne kadar sahip olduklarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

### ÇİZELGE 18

#### ÜNİTELERİN, AMAÇLARLA İLGİSİ OLMAYAN BİLGİLERE YER VERMEME DURUMU

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	16	53.3	14	46.7	30	50.0
Orta	14	46.7	14	46.7	28	46.7
Yetersiz	-	-	2	6.6	2	3.3
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 18'de görüldüğü gibi ünitelerin yarısında, verilen bilgilerin tamamı davranışsal amaçlarla ilgilidir. İçeriğin amaçlarla ilgisi % 46,7 oranında da "orta" bulunmuştur.

Yine uzmanlara sorulan bir başka soru ile, ünitelerde verilen bilgilerin amaçları gerçekleştirmedeki yeterliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu soruya alınan cevaplar da, Çizelge 19'da gösterildiği gibidir.

### ÇİZELGE 19

#### ÜNİTELERDE VERİLEN BİLGİLERİN, ÜNİTE AMAÇLARINI GERÇEKLEŞTİRMEDEKİ YETERLİĞİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	3	10.0	4	13.3	7	11.7
Orta	24	80.0	23	76.7	47	78.3
Yetersiz	3	10.0	3	10.0	6	10.0
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 19'un incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, ünitelerin dörtte üçünden çoğunda, içeriğin amaçları gerçekleştirmedeki yeterliği orta olarak değerlendirilmiştir. Bu nitelik açısından çok yeterli görülen ünite yoktur.

Ünitelerin % 11,7'si içerik-amaç uygunluğu bakımından yeterli, % 10'u yetersiz bulunmuştur.

#### Ünitelerin Anlaşılabilirliği

Bu başlık altında, üniteler, yazılı anlatımın anlaşılabilirliğini etkileyen nitelikler açısından değerlendirilmiştir.

Bununla ilgili olarak, kullanılan kavramlar ile yapılan kısaltmaların (varsa) anlaşılma derecesi; basım hatası olup olmadığı; üslup; cümle uzunlukları; ve fiziki okunabilirliğe ilişkin veriler, bu kısımda sunulmuştur.

Ünitelerin okunduğunda anlaşılma düzeyini öğrenmek için, öğrenciye yöneltilen soruya alınan yanıtlar aşağıda verilmiştir.

### ÇİZELGE 20

#### ÜNİTELERİN YAZILI ANLATIMLARININ ANLAŞILMA DURUMU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	251	14.9	181	15.4	432	15.1
Yeterli	762	45.5	545	46.3	1307	45.7
Orta	381	22.7	276	23.3	656	23.0
Yetersiz	245	14.6	131	11.1	376	13.2
Çok yetersiz	33	2.0	33	2.8	66	2.3
Cevapsız	7	0.4	13	1.1	20	0.7
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

Çizelge 20'ye göre, ünitelerin % 60,8'inde anlaşılabilirlik durumu çok yeterli ya da yeterli, bulunmuştur. Her iki ünite de birbirine çok yakın olan bu oran 13. ünitelerde % 60,4, 21. ünitelerde ise % 61,7'dir. Anlaşılabilirlik bakımından yetersiz ve çok yetersiz bulunan ünitelerin oranı sadece % 15,5'dir.

Bu bulgular, daha önce sözü edilen 1983-84 öğretim yılı başında öğrencilere uygulanan anketin, ünitelerdeki dil ve anlatım yeterliği ile ilgili bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Yazılı anlatımlarının anlaşılması bakımından yetersiz ya da çok yetersiz bulunan üniteler için, bunun nedenlerini soran soruya alınan cevaplar Çizelge 21'de gösterildiği gibidir.

### ÇİZELGE 21

#### YAZILI ANLATIMLARIN "YETERSİZ" YA DA "ÇOK YETERSİZ" OLUŞUNUN NEDENLERİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok fazla yabancı kelime kullanılmış	103	18.9	58	17.8	161	18.5
Çok fazla teknik terim kullanılmış	217	21.5	81	24.9	198	22.8
Cümleler düzgün kurulmamış, anlaşılmıyor	95	17.4	52	16.0	147	16.9
Çok fazla devrik cümle kullanılmış	25	4.6	24	7.4	49	5.6
Cümleler çok uzun	79	14.5	36	11.1	115	13.2
Cümleler arasındaki bağlantı iyi kurulmamış	69	12.5	46	14.2	114	13.1
Paragraflar arasındaki bağlantı iyi kurulmamış	49	9.0	22	6.8	71	8.2
Noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılmamış	9	1.6	6	1.8	15	1.7
<b>T O P L A M</b>	<b>545</b>	<b>100.0</b>	<b>325</b>	<b>100.0</b>	<b>870</b>	<b>100.0</b>

Birden çok seçeneğin işaretlenebildiği bu soruda, yanıtlar yığılma değil, dağılma göstermektedir. Çizelge 21'de gösterilen yanıtların % 22,8'ine göre fazla teknik terim

kullanıldığı, % 18,5'ine göre fazla yabancı kelime kullanıldığı, % 16,9'una göre de, cümleler düzgün kurulmadığı için ünitelerin yazılı anlatımları anlaşılmamaktadır. Anlaşılabilirliği güçleştirme nedeni olarak, cümlelerin uzunluğu ile cümleler arasındaki bağlantının iyi kurulmamış olmasını gösterenlerin oranı ise % 13'tür.

Ünitelerin büyük çoğunluğunda anlaşılabilirliğin çok yeterli ve yeterli olduğu, öğrencilere yöneltilen sonraki sorulara alınan yanıtlarla da pekişmektedir. Örneğin, öğrencinin anlamını bilmediği, ya da ünite de açıklanmamış kavram-terime rastlanmayan ünitelerin oranı % 45,1; bu tür 1-3 terime rastlananların oranı ise % 29,6'dır (Bak Ek Çizelge 12). 1983-84'de kayıt yenileyen öğrencilere uygulanan ankette "Ünite metninde kavram dizininde olmayan kavramlarla karşılaşma" durumu sorulmuştur. Soruyu yanıtlayan 21398 öğrencinin % 72,2'si "az" seçeneğini işaretlemiştir. Oran, yaklaşık olarak bu araştırmada elde edilene eşittir.

Öte yanda ünitelerin % 61'inde, öğrencinin anlamını bilmediği ve ünite de açıklanmamış kısaltmalara rastlanmıştır (Bak Ek Çizelge 13). Öğrenciler, ünitelerin % 73'ünde de hiç yanlış yazılmış kelimeye rastlamadıklarını belirtmişlerdir (Bak Ek Çizelge 14).

## ÇİZELGE 22

### ÜNİTELERİN ÜSLUP BAKIMINDAN DURUMU

	15. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	248	14.5	149	12.7	397	13.9
Yeterli	619	37.0	546	46.2	1165	40.8
Orta	565	33.8	318	27.0	883	30.9
Yetersiz	167	9.9	105	8.9	272	9.5
Çok yetersiz	45	2,7	41	3.5	86	3.0
Cevapsız	35	2.1	20	1.7	55	1.9
<b>T O P L A M</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>	<b>1177</b>	<b>100.0</b>	<b>2858</b>	<b>100.0</b>

Ünitelerin anlaşılabilirliğini olumlu yönde etkileyen bir başka etken, yazarların üslubudur. Öğrencilere yöneltilen bir soru ile, üniteleri, okumadaki akıcılık; yani zevkle, sıkılmadan okumaları (üslup) bakımından nasıl buldukları sorulmuştur. Alınan cevaplar Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22'ye göre öğrenciler, ünitelerin % 54,7'sinde, üslubu çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır. Ünitelerin % 30,9'u bu açıdan orta olarak değerlendirilirken, çok yetersiz ya da yetersiz görülenlerin toplam içindeki oranı sadece % 12,5 tir. Üslup açısından 21. ünitelerin, 13. ünitelere oranla daha olumlu buldukları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, ünitelerde kullanılan cümlelerin uzunluğunu da, aşağıdaki gibi değerlendirmişlerdir.

### ÇİZELGE 23

#### ÜNİTELERDE KULLANILAN CÜMLELERİN UZUNLUĞU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok kısa	53	3.1	40	3.4	93	3.2
Kısa	81	4.8	73	6.2	154	5.4
Normal	1191	70.9	854	72.5	2045	71.6
Uzun	251	15.0	168	14.2	419	14.7
Çok uzun	80	4.8	36	3.0	116	4.0
Cevapsız	23	1.4	8	0.7	31	1.1
<b>T O P L A M</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>	<b>1179</b>	<b>100.0</b>	<b>2858</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 23'e göre, ünitelerin % 71,6'sında cümlelerin uzunluğu normal bulunmuştur. Cümleleri çok uzun olan ünitelerin % 3,2'sinde cümleler çok kısa, % 5,4'ünde kısa bulunması da olumlu birer özellik olarak değerlendirilebilir.

Ünitelerin anlaşılabilirliğine etki eden özelliklerden birisi de fiziki okunabilirliktir. Öğrencilerin, ünitelerin fiziki okunabilirliğine ilişkin değerlendirmeleri Çizelge 24'te gösterilmiştir.

ÇİZELGE 24

## ÜNİTELERİN FİZİKİ OKUNABİLİRLİK DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	380	22.7	254	21.5	634	22.2
Yeterli	907	54.0	621	52.7	1528	53.5
Orta	247	14.7	180	15.3	427	14.9
Yetersiz	111	6.6	87	7.4	198	6.9
Çok yetersiz	24	1.4	31	2.6	55	1.9
Cevapsız	10	0.6	6	0.5	16	0.6
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

Çizelge 24'e göre, ünitelerin % 22,2'sinde fiziki okunabilirlik çok yeterli, % 53,5'inde yeterlidir. Üniteler bu açıdan, % 14,9 oranında orta, % 6,9 oranında yetersiz bulunmuşlardır. Çizelgede dikkati çeken bir özellik, 13. üniteler, 21. ünitelerden az da olsa daha olumlu gözükmektedir.

Fiziki okunabilirlik açısından yetersiz ve çok yetersiz bulunan üniteler için, niçin yetersiz olduklarını soran soruya alınan yanıtlar ise Çizelge 25'te sunulmuştur.

Birden çok seçeneğin işaretlenebildiği bu soru toplam 243 ünite için yanıtlanmıştır. Verilen yanıtların belli bir seçenek üzerinde yoğunlaşmadığı görülmektedir. Çizelge 25'e göre, fiziki okunabilirliğin yetersizliğine gösterilen en büyük neden % 27,9 ile satır boylarının çok uzun oluşudur. Bu

seçenek her iki ünite de en çok işaretlenen seçenek olmuştur. Bunu % 23,5 ile paragrafların uzunluğu ve % 13,4 ile başlıkların düzeni izlemektedir.

### ÇİZELGE 25

#### ÜNİTELERİN OKUNABİLİRLİK YETERSİZLİĞİNİN NEDENLERİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Harflerin küçüklüğü	7	3.8	6	3.7	13	3.8
Harflerin biçimi	20	11.0	22	13.6	42	12.2
Satır boylarının çok uzun oluşu	50	27.5	46	28.4	96	27.9
Satır aralıklarının dar oluşu	22	12.1	21	12.9	43	12.5
Başlıkların düzeni	24	13.2	22	13.6	46	13.4
Paragrafların uzunluğu	47	25.8	34	21.0	81	23.5
Baskının renkli oluşu	12	6.6	11	6.8	23	6.7
Okurken, sayfaların ışığı fazla yansıtması	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>182</b>	<b>100.0</b>	<b>162</b>	<b>100.0</b>	<b>344</b>	<b>100.0</b>

#### Görsel Öğeler

Burada üniteler, kullanılan görsel öğelerin sahip olması gereken nitelikler açısından değerlendirilmiştir. Bunun için, ünitelerde kullanılan şekil, şema, grafik ve fotoğraf gibi görsel öğelerin anlaşılma düzeylerine, metin ile bağlantılarına, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma derecelerine bakılmıştır. Bu konudaki sorular hem uzmanlara, hem de öğrencilere sorulmuştur.

Ünitelerde herhangi bir şekil, şema, grafik ya da fotoğrafın olup olmadığını soran soruya alınan uzman ve öğrenci yanıtları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26 incelendiğinde, uzmanlara göre, ünitelerin % 85'inde bu görsel öğelerden varken, öğrenciler % 75,9'unda bulunduğunu belirtmişlerdir. Uzman ve öğrenciler arasındaki % 9'luk fark, şekil, şema, grafik kavramlarına yüklenen anlam farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Grafik, şekil, şema, fotoğraf gibi görsel öğelerin kullanıldığı üniteler için; uzman ve öğrencilere yöneltilen bir soru ile, bu öğelerin anlaşılabilirlik durumu sorulmuştur. Çizelge 27 bu soruya alınan cevapları göstermektedir.

Çizelge 27 incelendiğinde, uzmanlara göre, görsel öğelere yer verilen ünitelerin % 41,2'sinde, bu öğelerin anlaşılabilirlik durumu çok yeterli ya da yeterlidir. Bu oran öğrencilerde % 62,6'dır. Uzmanlar bu açıdan ünitelerin % 41,2'sini orta olarak değerlendirmişlerdir. Görsel öğelerin anlaşılabilirliğini orta olarak değerlendiren öğrencilerin oranı ise % 25,9'dur. Görsel öğelerinin anlaşılabilirliği bakımından olumsuz bulunan ünitelerin oranı uzmanlarda % 17,6, öğrencilerde ise % 11,5'dir.

Kullanılan görsel öğelerin metin ile bağlantısının yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla sorulan soruya alınan uzman ve öğrenci cevapları da, Çizelge 28'de sunulmuştur.

Çizelge 28'e göre, uzmanlarca görsel öğelerin metin ile bağlantısı çok yeterli ve yeterli bulunan ünitelerin oranı (% 58,9), yaklaşık olarak öğrencilerle aynıdır. Öğrenciler, ünitelerin % 60'ını, kullanılan şekil, şema, grafik ve fotoğrafların metin ile bağlantısı açısından çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır. Bu özellik açısından yetersiz ve çok yetersiz bulunan ünitelerin oranı ise, uzmanlarda % 2 iken, öğrencilerde % 15'dir.

ÇİZELGE 26

ÜNİTELERDE HERHANGİ BİR ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK  
YA DA FOTOĞRAFIN OLUP OLMADIĞI

	U z m a n l a r		Ö ğ r e n c i l e r	
	13. Üniteler Sayı	21. Üniteler % Sayı	13. Üniteler Sayı	21. Üniteler % Sayı
Evet	27	90.0	1459	86.9
Hayır	3	10.0	192	11.4
Cevapsız	-	-	28	1.7
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>
			<b>1179</b>	<b>100.0</b>
			<b>2858</b>	<b>100.0</b>

ÇİZELGE 27

KULLANILAN ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK YA DA FOTOĞRAFIARIN  
ANLAŞILIRLIK DURUMU

	U z m a n l a r		Ö ğ r e n c i l e r	
	Sayı	%	Sayı	%
	<u>13. Üniteler Toplam</u>		<u>13. Üniteler Toplam</u>	
	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	229	15.7
Yeterli	9	33.3	682	46.8
Orta	12	44.5	381	26.1
Yetersiz	5	18.5	151	10.3
Çok yetersiz	-	-	16	1.1
Hiç anlamıyor	1	3.7	-	-
TOPLAM	27	100.0	1459	100.0
			911	100.0
			2370	100.0



Öğrencilere yöneltilen bir başka soruda, bu öğelerin öğrenmelerini kolaylaştırma durumu sorulmuştur. 29 numaralı Çizelge bu soruya alınan cevapları göstermektedir.

### ÇİZELGE 29

#### KULLANILAN ŞEKİL, ŞEMA, GRAFİK YA DA FOTOĞRAFIN ÖĞRENCİNİN ÖĞRENMESİNİ KOLAYLAŞTIRMA DURUMU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	205	14.1	121	13.3	326	13.8
Yeterli	618	42.4	404	44.4	1022	43.1
Orta	463	31.7	290	31.8	753	31.8
Yetersiz	155	10.6	82	9.0	237	10.0
Çok yetersiz	18	1.2	14	1.5	32	1.3
<b>T O P L A M</b>	<b>1459</b>	<b>100.0</b>	<b>911</b>	<b>100.0</b>	<b>2370</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 29'a göre, herhangi bir görsel öğeye yer verilen ünitelerin % 43,1'inde öğrenciler, kullanılan öğe ya da öğeleri öğrenmelerini kolaylaştırması bakımından yeterli bulmuşlardır. Ünitelerin % 13,8'i bu açıdan çok yeterli, % 31,8'i orta olarak değerlendirilmiştir. Yetersiz ve çok yetersiz bulunan ünitelerin oranı ise % 11,3'dür. Çizelge dikkatlice incelendiğinde, kullanılan görsel öğelerin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırması bakımından 13. ve 21. üniteler arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu bulgular, AÖF'ün 1983-84 öğretim yılı başında kayıt yenileyen öğrencilere uyguladığı anketin, "Metin içindeki şekil, grafik, şema, krokinin anlamaya katkısı" sorusuna alınan cevaplardan biraz daha olumsuzdur. Bu soruya cevap veren 21463 öğrencinin % 28,5'i "pek çok", % 56,5'i "biraz" katkısı

olduğunu belirtmişlerdir. Hiç katkısı olmadığı belirtenlerin oranı ise sadece % 1,1'dir.

### Anında Kontrol Soruları

Bu başlık altında üniteler, anında kontrol soruları boyutunda değerlendirilmiştir. Anında kontrol sorularının anlaşılabilirlik durumuna; ait olduğu bilginin özünüyle ilgisine; cevaplarının metin içerisinde olup olmadığına; ve öğrenmeye katkısına ilişkin bulgular burada açıklanmıştır. Uzman ve öğrencilere yöneltilen sorulara alınan yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Anında kontrol sorularının anlaşılabilirlik durumu, hem uzmanlar, hem de öğrenciler tarafından olumlu bulunmuştur. Bu konudaki soruya alınan yanıtlar Çizelge 30'da gösterildiği gibidir.

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, uzmanlar, anında kontrol sorularının anlaşılabilirlik durumunu çoğunlukla (% 60) "orta", öğrenciler ise yeterli (% 48,5) bulmuşlardır. Bu açıdan üniteleri yeterli ya da çok yeterli bulan öğrencilerin oranı (% 64,7), uzmanların iki katından daha yüksektir. Soruların anlaşılabilirliği konusunda, uzman ve öğrenciler arasındaki bu önemli görüş ayrılığı şöyle açıklanabilir: Uzmanlar anında kontrol sorularını, teknik açıdan ele alarak, taşınması gereken özellikler açısından değerlendirmişlerdir. Buna karşılık öğrenciler sorulara, kolayca yanıtlayıp yanıtlayamama açısından yaklaşmışlardır.

Anında kontrol sorularının açık, seçik ve anlaşılır olmasının yanı sıra, aranan bir başka özellik, ünitenin davranışsal amaçlarıyla ilgili olması, öğrencinin amaçlara ulaşmasına yardımcı olmasıdır. Bunun için, soruların, öğrencinin, verilen bilginin özünü kavrayıp kavramadığını ortaya koyacak şekilde hazırlanması gerekir.

ÇİZELGE 30

ANINDA KONTROL SORULARININ ANLAŞILIRLIK DURUMU

	U z m a n l a r		Ö ğ r e n c i l e r									
	13. Üniteler		13. Üniteler		21. Üniteler		Toplam					
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%				
Çok Yeterli	1	3.3	-	-	1	1.7	295	17.6	169	14.3	464	16.2
Yeterli	7	23.3	11	36.7	18	30.3	799	47.6	586	49.7	1385	48.5
Orta	20	66.7	16	53.3	36	60.0	429	25.6	315	26.7	744	26.0
Yetersiz	2	6.7	3	10.0	5	8.3	105	6.2	80	6.8	185	6.5
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-	25	1.5	15	1.3	40	1.4
Cevapsız	-	-	-	-	-	-	26	1.5	14	1.2	40	1.4
TOPLAM	30	100.0	30	100.0	60	100.0	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

Uzmanlara yöneltilen bir soru ile, anında kontrol sorularının, ait olduğu bilginin özüyle ne kadar ilgili oldukları araştırılmıştır. Bu soruya alınan cevaplar Çizelge 31'de verilmiştir.

### ÇİZELGE 31

#### ANINDA KONTROL SORULARININ AİT OLDUĞU BİLGİNİN ÖZÜYLE OLAN İLĞİ DÜZEYİ

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	1	3.3	-	-	1	1.7
Yeterli	7	23.3	7	23.3	14	23.3
Orta	22	73.4	20	66.7	42	70.0
Yetersiz	-	-	3	10.0	3	5.0
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 31'deki yanıtlara göre, ünitelerin % 70'inde, anında kontrol sorularının, ilgili bilginin özüyle ilgisi "orta" olarak değerlendirilmiştir. Ünitelerin % 25'i ise çok yeterli ya da yeterli bulunmuştur. Tabloda dikkati çeken bir özellik, bu açıdan 13. üniteler 21. ünitelerden biraz daha olumlu gözükmektedir.

Anında kontrol sorularının yanıtları, ya ünite içinde açıkça vardır, ya da soru sorulduktan sonra beklenen yanıtın ne olduğu ayrıca yazılı olarak verilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere sorulan bir soru ile, ünitelerin anında kontrol sorularının cevaplarını içerme durumu sorulmuştur. Alınan yanıtlar Çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32'de sunulan öğrencilerin değerlendirmesine göre, ünitelerin % 67'si, anında kontrol sorularının yanıtlarını içermesi bakımından çok yeterli ya da yeterli bulunmuşlardır. Bu açıdan yetersiz ve çok yetersiz bulunan ünite oranı ise sadece % 8,7'dir. Bu özellik açısından bakıldığında, 13. ve 21. üniteler arasındaki farkın önemli olmadığı gözlenmektedir.

### ÇİZELGE 32

#### ÜNİTELERİN, ANINDA KONTROL SORULARININ YANITLARINI İÇERME DURUMU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	256	15.2	169	14.3	425	14.9
Yeterli	881	52.5	634	53.8	1515	53.0
Orta	369	22.0	269	22.8	638	22.3
Yetersiz	134	8.0	83	7.0	217	7.6
Çok yetersiz	16	0.9	16	1.4	32	1.1
Cevapsız	23	1.4	8	0.7	31	1.1
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

Uzmanlara yöneltilen benzer bir soruya alınan yanıtlara göre de, ünitelerin % 95'inde, anında kontrol sorularının yanıtları metin içerisinde verilmiştir (Bak Ek Çizelge 15).

Buna karşılık uzmanlar, anında kontrol sorularının nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalar açısından, üniteleri oldukça yetersiz bulmuşlardır (Bak Ek Çizelge 16). Bu konudaki açıklamalar için de, birinci fasiküllerde yapılan genel uyarılar ile yetinildiği anlaşılmaktadır.

Buna karşılık öğrenciler, anında kontrol sorularının öğrenmelerine olan katkısını genellikle olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Çizelge 33 bu konudaki soruya alınan cevapları göstermektedir.

### ÇİZELGE 33

#### ÖĞRENCİLERE GÖRE, ANINDA KONTROL SORULARININ ÖĞRENMELEİNİ KOLAYLAŞTIRMA DURUMU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	278	16.5	175	14.8	453	15.9
Yeterli	772	46.0	557	47.2	1329	46.5
Orta	451	26.9	329	27.9	780	27.3
Yetersiz	122	7.3	74	6.3	196	6.9
Çok yetersiz	17	1.0	21	1.8	38	1.3
Cevapsız	39	2.3	23	2.0	62	2.1
<b>T O P L A M</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>	<b>1179</b>	<b>100.0</b>	<b>2858</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 33 incelendiğinde, anında kontrol sorularının öğrenmeyi kolaylaştırması, % 15,9 oranında çok yeterli, % 46,5 oranında yeterli ve % 27,3 oranında da orta olarak değerlendirilmiştir. Bu özellik açısından yetersiz ve çok yetersiz bulunan 234 ünitenin niçin yetersiz olduğuna gösterilen nedenler ise Çizelge 34'de gösterilmiştir.

Dökümü Çizelge 34'de verilen soruda, birden çok seçenek işaretlenmiştir. Çizelge incelendiğinde, yanıtların belli bir seçenek üzerinde yoğunlaşmadığı görülmektedir. Yanıtların % 25,3'üne göre, anında kontrol soruları anlaşılır olmadığı için; % 23,7'sine göre ilgili bilginin özülle ilgili olmadığı için öğrenmelerine katkısı yetersiz kalmıştır. Gösterilen

öteki nedenler, % 20,5 ile cevapların metin içerisinde olması, % 16,5 ile çok sık sorulup okumalarını kesintiye uğratması ve % 14 ile bu soruların cevaplandırılmadan atlanmasıdır.

### ÇİZELGE 34

#### ANINDA KONTROL SORULARININ ÖĞRENMEYE KATKISININ "YETERSİZ" VE "ÇOK YETERSİZ" OLUŞUNUN NEDENLERİ

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Sorular anlaşılır değil	48	26.4	31	24.2	79	25.3
Sorular ilgili olduğu bilginin özüyle ilgili değil	40	21.9	33	25.5	73	23.7
Soruların cevaplarını metin içerisinde bulamadım	38	20.9	26	20.1	64	20.5
Çok sık sorulduğu için okumamı kesintiye uğrattı	33	18.2	19	14.7	52	16.5
Bu soruları cevaplandırmayıp atlardım	23	12.6	20	15.5	43	14.0
<b>T O P L A M</b>	<b>182</b>	<b>100.0</b>	<b>129</b>	<b>100.0</b>	<b>319</b>	<b>100.0</b>

Ünitelerin içerik düzeni ve bilgilerin sunulmasına ilişkin olarak bu kısımda verilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Ünitelerin bir önceki ve bir sonraki ünite ile bağlantısı; içeriğin nasıl sunulacağı konusundaki bilgiler ile; öğrencinin konuyu niçin öğrenmesi gerektiğine ilişkin açıklamaları, uzmanlar genellikle "orta" ve "yetersiz" bulmuştur. Ünitelerin sonundaki özetin içeriği kapsamı ise "orta" ve "yeterli" görülmüştür. Üniteler, içeriklerinin amaçlarla

ilgisi ve amaçları gerçekleştirmedeki yeterliği bakımından, daha çok "orta" ve "yeterli" bulunmuştur. Üniteler, anlaşıl- mayı etkileyen yanlış yazılmış kelime; anlamı açıklanmamış terim ve kısaltmalar; üslup; cümle uzunluğu; fiziki okunabi- lirlik; görsel öğelerin anlaşılabilirliği, metin ile bağlantısı ve öğrencinin öğrenmesine katkısı; anında kontrol sorularının anlaşılabilirliği, ilgili bilginin özümüyle ilgisi, yanıtların me- tin içerisinde oluşu ve öğrencinin öğrenmesine katkısı açıla- rından daha çok olumlu bulunmuşlardır.

#### Genel Değerlendirme Sorularının Durumu

Bu kısımda üniteler, genel değerlendirme sorularının taşınması gereken nitelikler açısından ele alınmıştır. Genel değerlendirme sorularının anlaşılabilirlik durumlarına; amaçlar- la ilişkilerine; amaçları ölçmedeki uygunluklarına; kullanılan soru türlerinin sahip olması gereken özelliklerine; ve öğrenmedeki katkısına ilişkin bulgular burada sunulmuştur. Uzman ve öğrencilere yöneltilen sorulara alınan yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Genel değerlendirilme sorularının anlaşılabilirlik durumuy- la ilgili soruya verilen uzman ve öğrenci yanıtları Çizelge 35'de sunulmuştur.

Çizelge 35'e göre anlaşılabilirlik açısından genel değer- lendirme soruları, uzmanlarca genellikle (% 68,3) "orta", öğrencilerce "yeterli" (% 49,6) olarak değerlendirilmiştir. Çizelge incelendiğinde, uzmanların bu özellik açısından çok yeterli buldukları ünitenin olmadığı görülmektedir. Buna kar- şılık öğrenciler, ünitelerin % 16,8'inde bu soruların anlaşıl- ırlık düzeyini çok yeterli görmüşlerdir. Yine uzmanlar, üni- telerin dörtte birinde (% 25), soruların anlaşılabilirliğini ye- terli bulmuşlardır. Bu açıdan yetersiz bulunan ünite oranı, her iki grupta da birbirine eşit olup % 5,7'dir. Çizelgede dikkati çeken bir özellik, hem uzmanlar hem de öğrenciler,

ÇİZELGE 35

GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ ANLAŞILIRLIK DURUMU

	U z m a n l a r		Ü ğ r e n c i l e r	
	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	275	16.4
Yeterli	6	20.0	846	50.4
Orta	22	73.3	392	23.3
Yetersiz	2	6.7	105	6.3
Çok yeterli- siz	-	-	22	1.3
Cevapsız	-	-	39	2.3
<b>TOPLAM</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>
			<b>203</b>	<b>17.2</b>
			<b>576</b>	<b>48.9</b>
			<b>273</b>	<b>23.2</b>
			<b>85</b>	<b>7.2</b>
			<b>16</b>	<b>1.3</b>
			<b>26</b>	<b>2.2</b>
			<b>1179</b>	<b>100.0</b>
			<b>478</b>	<b>16.8</b>
			<b>1422</b>	<b>49.6</b>
			<b>665</b>	<b>23.3</b>
			<b>190</b>	<b>6.7</b>
			<b>38</b>	<b>1.3</b>
			<b>65</b>	<b>2.3</b>
			<b>2858</b>	<b>100.0</b>

21. ünitelerdeki genel değerlendirme sorularının anlaşılabilirliğini, 13. ünitelerdekinden biraz daha olumlu bulmuşlardır.

Çizelge 36, genel değerlendirme sorularının amaçları kapsama durumunu ortaya çıkarmak amacıyla, uzmanlara sorulan soruya alınan yanıtları göstermektedir.

### ÇİZELGE 36

#### GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ AMAÇLARI KAPSAMA DURUMU

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	4	13.3	6	20.0	10	16.7
Orta	21	70.0	20	66.7	41	68.3
Yetersiz	5	16.7	4	13.3	9	15.0
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 36'ya göre, ünitelerin % 68,3'ünde genel değerlendirme sorularının amaçları kapsama durumu orta olarak değerlendirilmiştir. Amaçları kapsama bakımından ünitelerin % 16.7'si yeterli, % 15'i de yetersiz bulunmuştur.

Genel değerlendirme soruları, ünitenin hangi düzeyde öğrenildiğini, bir başka deyişle ünite amaçlarına ne kadar ulaşıldığını ölçmek içindir. O nedenle, soruların mutlaka amaçlarla ilgili olması gerekmektedir. Araştırmada üniteler, amaçlarla ilgili olmayan genel değerlendirme sorularına yer vermeme bakımından genellikle olumlu bulunmuşlardır. Bu konudaki uzman görüşlerine göre, ünitelerin yarısından çoğu (% 51,7) "yeterli", % 40'ı da "orta" dır (Bak Ek Çizelge 17).

Ancak, genel değerlendirme sorularının nasıl cevaplandırılacağı konusunda, yine ilk fasiküllerde yapılan açıklamalarla yetinildiği anlaşılmaktadır. Bu konudaki soruya uzmanların verdikleri yanıtlara göre, üniteler bu özellik açısından yetersiz bulunmuşlardır (Bak Ek Çizelge 18). Genel değerlendirme soruları, cevap vermesi için öğrenciyi güdülemesi bakımından da yetersiz bulunmuşlardır (Bak Ek Çizelge 19).

Öğrenciler, ünitelerin % 15,7'sinde genel değerlendirme sorularının tamamını cevaplandırabilmişlerdir. Yarısından çoğunu yanıtlayabildikleri ünite oranı ise % 53,1'dir (Bak Ek Çizelge 20).

Araştırmaya katılan öğrenciler, ünite sonlarındaki genel değerlendirme sorularını, öğrenmelerine katkıları açısından aşağıdaki gibi değerlendirmişlerdir.

### ÇİZELGE 37

#### ÖĞRENCİLERE GÖRE, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ ÖĞRENMELERİNE KATKISI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	258	15.4	176	14.9	434	15.2
Yeterli	837	49.9	578	49.1	1415	49.5
Orta	415	24.7	290	24.6	705	24.7
Yetersiz	111	6.6	102	8.7	213	7.6
Çok yetersiz	32	1.9	25	2.1	57	2.0
Cevapsız	26	1.5	8	0.6	34	1.0
<b>T O P L A M</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>	<b>1179</b>	<b>100.0</b>	<b>2858</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 37'ye göre, genel değerlendirme sorularının öğrencinin öğrenmesine katkısı açısından, ünitelerin % 15,2'si

çok yeterli, % 49,5'i yeterli ve % 24,7'si de orta olarak değerlendirilmişlerdir. Bu açıdan yetersiz ve çok yetersiz bulunan ünitelerin oranı ise sadece % 9,6'dır.

Genel değerlendirme soruları ile ilgili olarak uzmanlar boyutunda araştırılan bir başka husus, bu soruların tür olarak ünite amaçlarını ölçmedeki uygunlukları olmuştur. Bu amaçla sorulan soruya alınan yanıtlar çizelge 38'de gösterilmiştir.

### ÇİZELGE 38

#### GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ, TÜR OLARAK, AMAÇLARI ÖLÇMEDEKİ UYGUNLUĞU

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	4	13.3	2	6.7	6	10.0
Orta	20	66.7	18	60.0	38	63.2
Yetersiz	5	16.7	8	26.7	13	21.7
Çok yetersiz	1	3.3	1	3.3	2	3.4
Cevapsız	-	-	1	3.3	1	1.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

Çizelge 38'e göre, ünitelerin % 63,2'sinde, kullanılan genel değerlendirme sorularının ünite amaçlarını ölçmedeki uygunluğu "orta" olarak değerlendirilmiştir. Ünitelerin % 21,7'si bu özellik açısından yetersiz, % 10'u da yeterli bulunmuşlardır.

Buna karşılık, AÖF tarafından uygulanan ve daha önce sözü edilen anket sonuçlarına göre, 21424 öğrencinin % 56,9'u, "ünite sonundaki soruların sizi ölçmedeki yararı" sorusuna

çok yararlı yanıtını vermişlerdir. Biraz yararlı olduğunu belirtenlerin oranı % 36,6, pek az yararlı diyenlerin ise % 5,7'dir. Soruya yararlı değil diyenler ise % 0,6'dır.

Uniteler incelendiğinde, üç tür genel değerlendirme soru türünün bulunduğu görülmektedir: Çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve doldurmalı.

Uzmanlara yöneltilen bir soru ile, genel değerlendirme soru türlerini, sahip olmaları gereken nitelikler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar, unitelerin yaklaşık üçte birinde bu soruyu yanıtlamamışlardır (Bak Ek Çizelge 21, 22 ve 23). Bu konudaki üç soruya yanıt verenler ise, en çok orta seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrencilere yöneltilen bir soruda, üniteye okuduklarıyla ilgili olarak kafalarına takılıpta üniteye cevabını bulamadıkları soru olup olmadığı öğrenilmek istenmiştir. Alınan yanıtlar Çizelge 39'da gösterilmiştir.

### ÇİZELGE 39

#### ÖĞRENCİLERİN ÜNİTEDE OKUDUKLARIYLA İLGİLİ OLARAK KAFALARINA TAKILIPTA ÜNİTEDE CEVABINI BULAMADIKLARI SORU OLUP OLMADIĞI

	13. Uniteler		21. Uniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Oldu	884	52.7	599	50.8	1483	51.9
Olmadı	731	43.5	546	46.3	1277	44.7
Cevapsız	64	3.8	34	2.9	98	3.4
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

Çizelge 39'a göre, ünitelerin yarıdan çoğunda, öğrencinin aklına takılıpta yanıtını bulamadığı sorular olmuştur. Bu açıdan 21. üniteler az da olsa daha olumlu gözükmektedir.

Yukarıdaki soruya evet yanıtını verenlere (oldu diyenlere), bu soru ya da soruların cevabını bulmak için ne yaptıkları sorulmuştur.

Yarıdan çoğu ilgili danışmana sorup öğrendiğini söylemiştir. İkinci sırada, konuyu bilen tanıdıklara sorup öğrendim seçeneği işaretlenmiştir (Bak Ek Çizelge 24).

Bu bölüm, genel değerlendirme sorularıyla ilgili bulgular özetlenerek bitirilecektir. Üniteler, genel değerlendirme sorularınının, okunduğunda anlaşılması, amaçları kapsamı ve amaçlarla ilgisi olmayan sorulara yer vermemesi bakımından genellikle yeterli; bu soruların nasıl yanıtlanacağını açıklamaları ve yanıtlaması için öğrenciyi güdülemesi bakımından ise yetersiz bulunmuştur. Genel değerlendirme soru türlerinin amaçları ölçmedeki uygunluğu "orta" olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, ünitelerin yarıdan çoğunda hepsini doğru olarak yanıtladıkları bu soruları, öğrenmelerine olan katkısı açısından olumlu olarak nitelemişlerdir.

## B Ö L Ü M IV

### S O N U Ç

Bu bölümde, araştırmanın kısa bir özeti verildikten sonra, varılan yargılar açıklanacaktır. Bulguların ışığında yapılacak öneriler, ders kitaplarının hazırlanması ve ileri araştırmalara ilişkin olacaktır.

#### Özet

Araştırma, Açıköğretim Fakültesi uzaktan öğretim programlarında kullanılan ders kitaplarını, seçilmiş bir uzmanlar grubu ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirerek, uygulamaya yönelik öneriler geliştirmek amacıyla desenlenip yürütülmüştür.

Araştırma, 1983-84 öğretim yılında AÖF uzaktan öğretim programlarında okutulan 6 ders (İktisada Giriş, Davranış Bilimlerine Giriş, Genel Matematik, İş İdaresinin Temel Kavramları, Genel Muhasebe ve Temel Hukuk) üzerinde yapılmıştır. Otuzar üniteden oluşan bu derslerin, rastlantısal olarak seçilen 13 ve 21. üniteleri (toplam 12 ünite) değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmanın evreni 1983-84 öğretim yılında AÖF birinci sınıfına kayıt yaptıran toplam 19030 öğrencidir. Evreni % 95 güven düzeyinde temsil edecek örneklem büyüklüğü 337 olarak hesaplanmış ve olası fire miktarı dikkate alınarak 500 öğrenciye anket gönderilmiştir. Bu sayı, 1983-84 ders yılındaki 18 Akademik Danışmanlık ve Uygulama Bölgesindeki öğrenci sayılarına oranlanarak, her danışmanlık bölgesinden örnekleme alınacak denek sayısı bulunmuştur. Her bölgeye düşen denek sayısının seçimi ise, anketlerin bu bölgelerde

uygulanması sorumluluğunu yüklenen danışman öğretim üyelerince yapılmıştır. Araştırmaya katılacak uzman sayısı da altı olarak belirlenmiştir.

Araştırma için birisi öğrencilere, birisi de uzmanlara uygulanmak üzere iki anket geliştirilmiştir. Öğrencilerden değerlendirmeleri istenen 12 ünitenin her biri için bir anket verme yerine, bir anket ve anketteki soru ve seçenekleri gösteren 12 cevap kağıdı verilmiştir. Toplam 29 sorudan oluşan öğrenci anketi ve cevap kağıtları, her Akademik danışmanlık ve Uygulama Bölgesinden seçilen bir öğretim elemanına gönderilmiştir. Anketlerin uygulanma ve geri gönderme işi bu seçilen danışmanlarca yürütülmüştür.

Öğrenciler anketleri, sözkonusu ünitelerin normal çalışma zamanı geldiğinde (bu ünitelere ait televizyon programları yayınlandığında) doldurup iade etmişlerdir.

Uzmanlara da birer anket ve onikişer cevap kağıdı verilmiştir. Ayrıca her uzmana, birinci sınıfta okutulan ders kitaplarından birer takım verilerek, söz konusu üniteleri değerlendirmeleri istenmiştir.

Değerlendirme Eylül 1983 sonuna kadar araştırmacının eline ulaşan anketler üzerinden yapılmıştır. Bu tarihe kadar iade edilen anketlerin incelenmesi sonucunda, 13. ünitelerle ilgili 1679, 21. ünitelerle ilgili 1179 olmak üzere toplam 2858 anket (cevap kağıdı) değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Örneklem esas alındığında, 13. ünitelere ait cevap kağıtlarının % 83'ü, 21. ünitelere ait olanların ise % 58,3'ü geriye dönmüştür. Ortalama iade oranı ise % 70,6'dır.

Öğrenci cevap kağıtlarının işlenmesi, Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezince yapılmıştır. Uzman anketlerinin sayısı ise 60 olup, dökümü elle yapılmıştır.

Elde edilen veriler ünite bazında değerlendirilmiş, söz konusu 6 dersin karşılaştırılması şeklinde özele indir-

genmemiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yalnız frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Gerekli durumlarda çapraz tablolar düzenlenerek, uzman ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır:

1. Ünitelerin davranışsal amaç anlatımları, sahip olmaları gereken özellikler açısından yetersiz bulunmuştur.
  - a) Ünitelerin dörtte üçü, davranışsal amaç cümlelerinin öğrenciden beklenen davranışı belirtmesi bakımından yetersiz bulunmuştur.
  - b) Davranışsal amaç cümlelerinde, öğrenciden beklenen davranışın koşulu, ünitelerin beşte birinde hiç belirtilmemiştir. Bu özellik açısından ünitelerin yarısı da yetersiz bulunmuştur.
  - c) Ünitelerin üçte birinde, davranışsal amaç cümleleri, öğrenciden beklenen davranışın ölçütünü hiç vermemiştir. Ünitelerin % 43'ü de bu bakımdan yetersiz bulunmuştur.
2. Ünite amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğrenciye önerilen etkinliklere ilişkin açıklamalar, derslerin ilk fasiküllerinde yapılmış, ayrıca ünite başlarında da genel bir hatırlatma yapılmıştır. Birinci fasiküllerde değinilen noktalar şunlardır:
  - a) Konular biriktirilmeden çalışılmalı ve bir ünite iyice okunup anlaşılmadan, diğerine geçilmemelidir.
  - b) Ünitelerde verilen bilgilerle, televizyon programlarında verilenler birleştirilip bütünleştirilmelidir.

c) Ünitelerde verilen bilgiler ezberlenmeyip anlaşılmalı ve bir üniteye kazanılan bilgiler bir sonrakinde de kullanılmalıdır.

d) Öğrenilenleri pekiştirmek ve daha çok öğrenmek isteyenler, ünite sonlarında gösterilen ve kendi bulacakları kaynaklara ulaşmalıdırlar.

Çalışma yöntemiyle ilgili anket sorularına alınan yanıtlar ise genellikle orta seçeneğinde yoğunlaşmaktadır.

e) Ünite amaçlarının gerçekleşmesi için öğrencinin yapması gerekenleri açıklaması bakımından ünitelerin % 66,7'si orta bulunmuştur.

f) Öğrencinin çalışırken nasıl bir yöntem izlemesi gerektiğini açıklaması bakımından, ünitelerin % 61,7'si orta olarak değerlendirilmiştir.

g) Üniteler, öğrenciye önerilen etkinliklerin ne kadar zaman alacağı, bu zamanın farklı etkinlikler arasında nasıl paylaşılacağı ile televizyon programlarına ilişkin açıklamalar ve öğrencinin çalışırken hangi araç ve gereçleri yanında bulundurulacağını belirtme bakımından yetersiz bulunmuştur.

h) Ünitelerin dörtte üçünde konunun daha iyi kavranması için ek çalışma önerilmiştir.

i) Öğrencinin, ünitelerde kazandığı bilgileri pekiştirmesi için neler yapması gerektiği, ünitelerin dörtte üçünde açıklanmıştır.

j) Öğrencilere ek çalışma önerilen ünitelerin yarıdan çoğu, bu çalışmanın yöntemini açıklama bakımından orta ve ortanın üzerinde bulunmuştur.

- k) Öğrenciler, ünitelerin yarısından çoğunda (% 52,5), önerilen kaynaklardan hiç yararlanmamışlardır. Öğrenciler, önerilen kaynaklardan yetersiz, çok yetersiz ya da hiç yararlanmamalarının gerekçelerini, ünitelerin % 26'sında hiç belirtmemişlerdir. % 23,6'sında kaynakları bulamama, % 21,8'inde gerek duymama, % 20,4'ünde ise kaynakları nereden bulacaklarını bilmeme, yararlanmama nedeni olarak gösterilmiştir.
3. Ünitelerin öğrencileri çalışmaya güdülemesi, genel olarak düşük bulunmuştur.
- a) Ünitelerin % 38'inin, bir önceki ünite ile bağlantısı orta olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlantı ünitelerin % 28,3'ünde ise yetersizdir.
- b) İçeriğin nasıl sunulacağına ilişkin açıklamalar, ünitelerin % 46'sında yetersiz bulunmuş, % 26,7'sinde ise hiç açıklanmamıştır.
- c) Üniteler, öğrencinin o konuyu öğrenmesinin için önemli olduğunu açıklaması bakımından da çoğunlukla yetersiz bulunmuştur.
- d) Ünitelerin bir sonraki ünite ile bağlantısı ise, % 45'inde yetersiz bulunmuş, % 26,6'sında hiç kurulmamıştır.
- e) Ünite sonlarındaki özetlerin içeriği kapsamı, % 43,3'ünde orta, % 28,3'ünde yeterli bulunmuştur.
4. Üniteler, içerik-amaç uygunluğu bakımından oldukça yeterli bulunmuştur.
- a) Verilen bilgilerin amaçlarla ilgili olması, ünitelerin % 50'sinde yeterli, % 46,7'sinde ise orta olarak değerlendirilmiştir.

- b) Verilen bilgilerin amaçları gerçekleştirmedeki yeterliği bakımından, ünitelerin % 78,3'ü orta olarak değerlendirilmiştir.
5. Ünitelerin yazılı anlatımlarının anlaşılabilirliği yeterli bulunmuştur.
- a) Ünitelerin % 60,8'inde, yazılı anlatımın anlaşılabilirliği çok yeterli ya da yeterlidir.
- b) Ünitelerin % 45,1'inde anlamı bilinmeyen kavram-terime rastlanmamıştır. Bu tür 1-3 terime rastlanan ünite oranı ise % 29,6'dır.
- c) Ünitelerin % 61'inde, öğrenciler, anlamını bilmedikleri kısaltmalara rastlamamışlardır.
- d) Hiç yanlış yazılmamış kelimeye rastlanmayan ünite oranı % 73'tür.
- e) Kullanılan üslup bakımından, ünitelerin % 54,7'si çok yeterli ya da yeterli, % 30,9'u da orta görülmüştür.
- f) Kullanılan cümlelerin uzunluğu bakımından üniteler, % 71,6 oranında normal bulunmuştur.
- g) Ünitelerin fiziki okunabilirliği, % 75,7'sinde çok yeterli ya da yeterli, olarak değerlendirilmişlerdir.
6. Ünitelerin yaklaşık % 85'inde, kullanılan görsel öğeler (şekil, şema, grafik, fotoğraf vb.), araştırılan özellikler açısından yeterli görülmüştür.
- a) Kullanılan görsel öğelerin anlaşılabilirliği çok yeterli ya da yeterli olan ünitelerin oranı, uzmanlara göre % 41,2, öğrencilere göre % 62,6'dır. Bu özellik açısından orta olarak değerlendirilen ünitelerin oranı ise sırasıyla % 41,2 ve % 25,9'dur.

- b) Üniteleri, kullanılan görsel öğelerin metin ile bağlantısı açısından, uzmanlar, % 58,8 oranında çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır. Bu oran öğrencilerde % 50'dir.
- c) Öğrenciler, görsel öğelere yer veren ünitelerin % 56,9'unda, bu öğeleri, öğrenmelerini kolaylaştırması bakımından çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır. Bu açıdan ünitelerin % 31,8'i de orta olarak değerlendirilmiştir.
7. Anında kontrol soruları, araştırılan özellikler açısından yeterli bulunmuştur.
- a) Anında kontrol sorularının rahatça anlaşılması bakımından üniteleri, uzmanlar genellikle orta, öğrenciler ise yeterli ya da çok yeterli bulmuşlardır.
- b) Anında kontrol sorularının % 70'i ait olduğu bilginin özümüyle ilgisi bakımından, uzmanlarca yeterli bulunmuştur.
- c) Öğrenciler, anında kontrol sorularının yanıtlarını içermesi bakımından, ünitelerin % 67,9'unu çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır.
- d) Uzmanlara göre de, ünitelerin % 95'i, anında kontrol sorularının yanıtlarını içermektedir.
- e) Öğrenciler, anında kontrol sorularının öğrenmelerine katkısı açısından, ünitelerin yaklaşık üçte ikisini çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır.
8. Ünitelerdeki genel değerlendirme soruları, sahip olmaları gereken özellikler açısından oldukça yeterli bulunmuştur.

- a) Genel değerlendirme sorularının anlaşılabilirliği bakımından, uzmanlar, ünitelerin % 68,3'ünü orta bulurken, öğrenciler % 66,4'ünü çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır.
- b) Ünitelerin % 68,3'ü, genel değerlendirme sorularının ünite amaçlarını kapsamaları bakımından, uzmanlarca orta olarak değerlendirilmiştir.
- c) Üniteler, genel değerlendirme sorularının amaçlarla ilgisi bakımından, % 51,7 oranında yeterli, % 40 oranında orta olarak değerlendirilmiştir.
- d) Genel değerlendirme sorularının nasıl yanıtlanacağı, derslerin birinci fasiküllerinde açıklanmıştır.
- e) Öğrenciler, ünitelerin % 15,7'sinde genel değerlendirme sorularının tamamını, % 53,1'inde de yarıdan çoğunu yanıtlayabilmişlerdir.
- f) Öğrenciler, genel değerlendirme sorularının öğrenmelerine olan katkısı bakımından ünitelerin % 64,7'sini çok yeterli ya da yeterli, % 24,7'sini de orta olarak değerlendirmişlerdir.
- g) Uzmanlar, genel değerlendirme sorularının amaçlara uygunluğu bakımından, üniteleri genel olarak orta bulmuşlardır.

### Yargı

Bu araştırmada, basılı materyallerin değerlendirilmesinde esas alınan ölçütler, uzaktan öğretim basılı materyallerinin kuramsal olarak sahibolması gereken ölçütlerdir. Bu ölçütler, AÖF'de öğretimi yapılan dersler özelinde ve ideal olarak ne kadar, hangi oranda gerçekleştirilebilirdi? Bu ayrı bir çalışma konusudur. O nedenle bu kısımdaki tüm yargılar,

- b) Üniteleri, kullanılan görsel öğelerin metin ile bağlantısı açısından, uzmanlar, % 58,8 oranında çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır. Bu oran öğrencilerde % 50'dir.
- c) Öğrenciler, görsel öğelere yer veren ünitelerin % 56,9'unda, bu öğeleri, öğrenmelerini kolaylaştırması bakımından çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır. Bu açıdan ünitelerin % 31,8'i de orta olarak değerlendirilmiştir.
7. Anında kontrol soruları, araştırılan özellikler açısından yeterli bulunmuştur.
- a) Anında kontrol sorularının rahatça anlaşılması bakımından üniteleri, uzmanlar genellikle orta, öğrenciler ise yeterli ya da çok yeterli bulmuşlardır.
- b) Anında kontrol sorularının % 70'i ait olduğu bilginin özümüyle ilgisi bakımından, uzmanlarca yeterli bulunmuştur.
- c) Öğrenciler, anında kontrol sorularının yanıtlarını içermesi bakımından, ünitelerin % 67,9'unu çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır.
- d) Uzmanlara göre de, ünitelerin % 95'i, anında kontrol sorularının yanıtlarını içermektedir.
- e) Öğrenciler, anında kontrol sorularının öğrenmelerine katkısı açısından, ünitelerin yaklaşık üçte ikisini çok yeterli ya da yeterli bulmuşlardır.
8. Ünitelerdeki genel değerlendirme soruları, sahip olmaları gereken özellikler açısından oldukça yeterli bulunmuştur.

özellikle de olumsuz olanları için, yukarıdaki sorunun her zaman sorulması gerektiğini belirtmek gerekir. Bu gerçeği vurguladıktan sonra, araştırma sonucunda varılan başlıca yargılar şöylece özetlenebilir.

Açıköğretim Fakültesinin uzaktan öğretim programlarında okutulan ders kitapları, biçim, içerik düzeni ve fiziksel özellikleri bakımından, benzer öğretim veren Türk yükseköğretim kurumlarındaki en nitelikli ders kitaplarıdır. Araştırmaya katılan uzmanlar da bu noktayı altını çizerek vurgulamışlardır.

Açıköğretim Fakültesi ders kitaplarının fiziksel özellikleri, biçimi ve içerik düzeni, özde kendi kendine öğrenme materyallerinin sahip olması gereken yapıya uygun kurulmuştur.

Ders kitaplarındaki üniteler, amaç-içerik uygunluğu; yazılı anlatım ve kullanılan görsel öğelerin anlaşılabilirliği; anında kontrol ve genel değerlendirme sorularının özellikleri açısından yeterlidirler.

Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler, araştırılan özellikler açısından üniteleri, genellikle uzmanlardan daha olumlu bulmuşlardır.

Araştırılan özellikler açısından, 13 ve 21. üniteler arasında dikkate değer bir farklılık yoktur.

Bireysel öğrenme aracı olarak ders kitapları, iki noktada yetersizdir. Birincisi, genel olarak davranışsal amaç cümleleri, sahibolmaları gereken özelliklere uygun yazılmamışlardır. İkincisi, üniteler, öğrenciyi çalışmaya güdülemekte yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlikler, yazar ve editörlerin, bu alanda herhangi bir ön eğitimden geçmemiş olmalarıyla açıklanabilir.

### Öneriler

Öneriler iki başlık altında yapılacaktır. Birincisi basılı materyallerin iyileştirilmesine, ikincisi de konuya ilişkin ileri araştırmalara yönelik olacaktır.

#### Basılı Materyallerin İyileştirilmesine İlişkin Öneriler

Bu başlık altında yapılan öneriler, bilinçli olarak ve önceliklerine göre sıralanmıştır. Özellikle ilk dört önerinin her biri, sonrakinin ön koşulu olarak düşünülmelidir.

. Basılı uzaktan öğretim materyallerinin, temel öğretme-öğrenme aracı olma işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için, kendi kendine öğrenme ilkelerine uygun olarak hazırlanmaları gerekir. Bunun için, basılı materyallerin hazırlanmasında görev alacak yazar ve editörlerin, bu konuda bilgilendirilmeleri gerekir. Çünkü uzaktan öğretim için yazmak özel bilgi ve beceri gerektiren bir konudur. Bu gerçeğin bilincine veren İngiltere'deki Açık Üniversite (O.U., 1979) ve Eğitim Teknolojisi Konseyi (C.E.T., 1980), kendi kendine öğrenme materyali hazırlayacaklara, bu konuyu öğretmek için, yine kendi kendine öğrenme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış basılı materyaller geliştirmiştir.

. Uzaktan öğretim için yazmayı bilen yazar ve editörler, önce kitaplardaki üniteleri tek tek elden geçirerek, amaç anlatımlarını yeniden ve davranışsal terimlerle yazmalıdırlar. İlk olarak davranışsal amaçların yazılmasını önermenin beş ussal nedeni vardır (Beard ve ötekiler, 1979, s.8).

Öğrencinin neyi başarmasını istediğimizi bilmedikçe:

1. Onu başarıp başaramadığını değerlendiremeyiz.
2. Onları başaracak öğrencileri seçemeyiz.
3. Başarmaları için, onlara öğretmemiz gereken içeriği seçemeyiz.

4. Onu başarmak için kullanacağımız en iyi yöntemleri seçemeyiz.
5. Kendi öğretimimizin etkinliğini ölçmede sınırlı kalırız.

Ayrıca davranışsal amaçlar, yazarın, dikkatini kendi rolünden çok, öğrencinin kazanımları ve sonuçlar üzerine yoğunlaştırmasını sağlar.

. Sırasıyla yapılacak sonraki iş, ünitelerin genel değerlendirme sorularını ele almak olmalıdır. Zaten genel değerlendirme soruları, amaçlara göre şekillenirler. Bu sorular, amaçlara ne kadar ulaşıldığını ölçmek içindir ve her davranışsal amaç için en az bir değerlendirme sorusu sorulmalıdır. Ünitelerde kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve doldurmalı türdeki genel değerlendirme soruları, kimi amaçları ölçmede uygun olmayabilir. Bu nokta üzerinde titizlikle durularak, gerekiyorsa, yazılı yanıtlar isteyen soru türlerine de yer verilmelidir. Elbette bu soruların yanıtlarının da ayrıca yazılması gerekir.

. Nereye gidileceği (davranışsal amaçlar) ve oraya gidilip gidilemediğinin nasıl anlaşılacağı (genel değerlendirme soruları) hazırlandıktan sonra, ünite içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Bunda gözönünde bulundurulacak ilke, üniteye verilecek bilgilerin seçilip sınırlandırılmasında, davranışsal amaçlar ile genel değerlendirme soruları esas alınmalıdır.

. Eğer ünitelerin yazar ve editörleri farklı kişilerse, amaçlarla genel değerlendirme soruları yazara verilerek, bunlara göre üniteye gerekli düzeltmeleri yapması istenmelidir.

. Ünitelerin içeriği yeniden düzenlenirken, konunun anlatılmasına başlanmadan, daha başlangıçta, üniteyi öğrenci için anlamlı kılacak, onu okumaya güdüleyecek kısa bir açıklama yapılmalıdır. Bu açıklamayı yazar da yapabilir, editör de.

. Ünitelerin ilk sayfasındaki çalışma yöntemine ilişkin önerilere, ilgili televizyon programına ilişkin açıklamalar da eklenmelidir.

. Ünite sonlarındaki özetler, konuyla ilgili olarak yapılan açıklama ve irdelemelerin sonuçlarını verecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve konu, bir sonraki ile ilişkilendirilmelidir. Üniteler farklı kişilerce yazılıyorsa, bu ilişkilendirme editörlerce yapılmalıdır.

. Ünite sonlarındaki kaynakça açıklamalı olmalı ve öğrenci, kaynakları arayıp bulmaya güdülenmelidir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu öğrenciye ödev vermektir.

. Her dersin son fasikülüne bir dizin eklenmelidir.

#### İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu araştırma, AÖF basılı materyallerinin güçlü ve zayıf yanlarını çok genelde ortaya koymuştur. Ancak tek tek dersler ve üniteler sözkonusu olduğunda, araştırma çok şey söylememektedir. O nedenle de daha başka araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırma süreci sonunda, aşağıdaki konularda yeni araştırmaların yapılmasının gerekli olacağı düşünülmektedir.

. Bu araştırmanın aynısı, tek tek dersler hatta üniteler özelinde yapılarak daha işlevsel sonuçlar elde edilebilir.

. Basılı uzaktan öğretim materyallerinin değerlendirilmesinde, ya da farklı özelliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek tekniklerin neler olabileceği, bunların görece üstünlükleri ayrı bir araştırma konusu yapılabilir.

. Uzaktan öğretimde, bir dersin öğretiminde kullanılan öğretme-öğrenme kaynakları (yazılı materyaller, yayın araçları ve öteki kaynaklar), bu amaçla oluşturulan ders ekipleince ve birbirini tamamlayacak şekilde hazırlanıp öğrencinin hizmetine sunulmaktadır. AÖF, benzer uygulamalara, hiç

olmazsa deneme şeklinde başlayarak sonuçları değerlendirip, bu çağdaş uygulamaya geçişin ilk adımlarını bir an önce atmalıdır.

. Öğretimi yapılan kimi derslerde, davranışsal amaçların geçerliği düzenli bir şekilde ve sürekli olarak denetlenmelidir. Çünkü meslekler ve onların gerekleri sürekli olarak ve kimilerinde de çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Yeni araçlar, yeni teknikler geliştirilmekte, öğrenilmesi gereken yeni bilgiler ortaya çıkmakta, özcesi yeni bir çevre oluşmaktadır. Yalnız bu neden bile tek başına, davranışsal amaçların düzenli olarak kontrolunu gerektirir (Mager ve beach, 1967, s.71).

## KAYNAKLAR

(AÖF) Açıköğretim Fakültesi. Açıköğretim Fakültesi ve Siz.  
Eskişehir: Anadolu Üni. AÖF, 1984.

Akhun, İlhan. İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem. Geliştirilmiş İkinci Baskı. Ankara, 1983.

Alkan, Cevat. Eğitim Ortamları. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1979

\_\_\_\_\_. Açık Üniversite: Uzaktan Öğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1981.

Beard, Ruth M., Donald A. Bligh, and Alan G. Harding.  
Research Into Teaching Methods in Higher Education. Fourth edition. Surrey: Society for Research Into Higher Education, 1979.

Büyükerşen, Yılmaz. "Türk Eğitim Sistemi ve Yüksek Öğretimde Talep Fazlası Karşısında Türkiye İçin Bir Model Önerisi (DPT ve E.İ.T.İ.A Pilot Proje Raporu)". 1978, (Çoğaltma).

Carr, Ronnie. "Distance Education in Universities in Asia," Media in Education and Development. Vol. 16, No. 4, December 1983, s. 154-156

C.E.T. (Council For Educational Technology). How to Write a Distance Learning Course: A Self-Study Pack for Authors. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis. London: C.E.T., 1980.

Council of Instructional Technology. To Improve Learning (An Evaluation of Instructional Technology). Edited by Sidney G. Tickton. New York and London: R.R. Bowker Company, 1971.

- Çilenti, Kâmuran. "Hedefler Nasıl İfade Edilir?". Ankara, 1980, (Çoğaltma).
- Deighton, Lee C. "Instruments of Instruction: The Book Plus the New Media," To Improve Learning (An Evaluation of Instructional Technology). Edited by Sidney G. Tickton. New York and London: R.R. Bowker Company, 1971, s. 507-508.
- Dodd, John. "Production and Distribution," Distance Teaching for Higher and Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble, London: Croom Helm, 1981, s. 89-99.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983). Ankara: DPT, 1979.
- \_\_\_\_\_. 1982 Programı. Ankara: DPT, 1982.
- \_\_\_\_\_. 1983 Programı. Ankara: DPT, 1983.
- Fidan, Nurettin. Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler. Ankara, 1977.
- Freeman, Richard. "Flexistudy" Media in Education and Development, Vol. 15, No. 4, December 1982, s. 165-167.
- Geray, Cevat. "Yaykur Uygulaması," Yıllık 1974-1976. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulu, 1977.
- Gillham, Bruce (a). How to Write a Distance Learning Course: Introduction. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- \_\_\_\_\_. (b). How to Write a Distance Learning Course: Thinking About Objectives. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- \_\_\_\_\_. (c). How to Write a Distance Learning Course: Writing Objectives. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.

- \_\_\_\_\_ (d). How to Write a Distance Learning Course: Setting Up an Evaluation. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- Harris, W.J.A. and J.D.S. Williams. A Handbook On Distance Education. Manchester: Dept. of Adult and Higher Education, The University of Manchester, 1977.
- Hızal, Alişan. Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983.
- I.E.C. (International Extension College). Writing for Distance Education: Manual. Cambridge: I.E.C., 1983.
- İvgin, Haydar ve ötekiler. Ders Mektubu Yazma Teknikleri. Ankara: Yaykur Açık Yükseköğretim Dairesi, 1976.
- Jenkins, Janet (a). How to Write a Distance Learning Course: Production 1 (Planning for Writing). Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- \_\_\_\_\_ (b). How to Write a Distance Learning Course: Production 2 (Writing a Unite). Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- \_\_\_\_\_ (c). How to Write a Distance Learning Course: Production 3 (Editing). Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- \_\_\_\_\_ (d). How to Write a Distance Learning Course: Production 4 (How to Choose and Use Different Media). Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- Kaye, Anthony. "Origins and Structures," Distance Teaching for Higher and Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble. London: Croom Helm, 1981, s. 15-31.
- Lewis, Roger. How to Write a Distance Learning Course: Assesment. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.

- Littlewood, Peter. How to Write a Distance Learning Course: Overview. Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.
- MacKenzie, Norman ve ötekiler. Open Learning Systems and Problems in Post Secondary Education. Paris: Unesco Press, 1975.
- Mager, Robert F. Preparing Instructional Objectives. Second Edition. Belmont, California: Fearon Pitman Publishers, 1975.
- Moger, Robert F. and Kenneth M. Beach Jr. Developing Vocational Instruction. Belmont, California: Fearon-Pitman Publishers, 1967.
- Mason, John and Stephanie Goodenough. "Course Creation," Distance Teaching for Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble. London: Open University Press, 1981, s. 101-119.
- McCaffrey, Austin J. "The Future Role of the Book as an Instructional Tool," To Improve Learning (An Evaluation of Instructional Technology). Edited by Sidney G. Tickton. New York and London: R.R. Bowker Company, 1971, s. 532-534.
- McCormick, R. "The Chinese Television University," Educational Broadcasting International, Vol. 3, No. 2, June 1980.
- Mihçioğlu, Cemal. Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz. İkinci Baskı. Ankara, 1969.
- \_\_\_\_\_. Üniversiteye Girişin Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1974.
- \_\_\_\_\_. Eğitimde Yörelerearası Dengesizlik. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi, 1980.

- Onat, Ayşe Sibel. 1974-80 Yıllarında Yükseköğretim Programları. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Araştırma-Geliştirme Birimi, 1982.
- O.U. (Open University). How to Develop Self Instructional Teaching: A Self-Instructional Guide to the Writing of Self-Instructional Materials). Edited by Derek Rowntree and Brendan Connors. Milton Keynes: O.U., 1979.
- Özdil, İlhan ve ötekiler. Uzaktan Öğretim: Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri. Ankara: MEB Film-Radyo-Televizyon ile Eğitim Merkezi, 1980.
- Robinson, Bernadette. "Support for Student Learning," Distance Teaching for Higher and Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble. London: Croom Helm, 1981, s. 141-161.
- Taşdurmaz, Ramazan. Türkiye'de Yükseköğretimle İlgili Verilerin Değerlendirilmesi. Ankara: DPT, 1982.
- Turgut, Fuat. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. İkinci Baskı, Ankara, 1983.

## EKLER

EK

Sayfa

1. ÖĞRENCİLERE GÖNDERİLEN AKADEMİK DANIŞMANLIK HİZMETLERİYLE İLGİLİ ÇİZELGE ÖRNEĞİ . . . . .
2. ANKETİN ÖN DENEMESİ İÇİN ÖĞRENCİLERE GÖNDERİLEN ÇAĞRI MEKTUBU . . . . .
3. ÖĞRENCİ ANKETİ . . . . .
4. UZMAN (ÖĞRETİM ÜYESİ) ANKETİ . . . . .
5. ANKET CEVAP KAĞIDI ÖRNEKLERİ . . . . .
6. ANKET UYGULAMA YÖNERGESİ . . . . .
7. EK ÇİZELGELER . . . . .
  1. AMAÇ CÜMLELERİNİN BİR TEK DAVRANIŞI İFADE EDECEK ŞEKİLDE YAZILMA DURUMU . . . . .
  2. ÜNİTELERİN, ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN NE KADAR ZAMAN ALACAĞINI AÇIKLAMA DÜZEYİ . . . . .
  3. ÜNİTELERİN, ÖĞRENCİNİN HARCİYACAĞI ZAMANIN, FARKLI ETKİNLİKLER ARASINDA NASIL PAYLAŞTIRILACAĞINI AÇIKLAMA DÜZEYİ . . . . .
  4. ÜNİTEYLE İLGİLİ TELEVİZYON PROGRAMLARINA İLİŞKİN AÇIKLAMALARIN DÜZEYİ . . . . .
  5. ÖĞRENCİNİN, ÇALIŞIRKEN HANGİ ARAÇ-GEREÇLERİ YANINDA BULUNDURACAĞININ AÇIKLANMA DÜZEYİ. . . . .
  6. ÖĞRENCİYE ÖNERİLEN EK ÇALIŞMANIN YÖNTEMİNİN AÇIKLANMA DÜZEYİ . . . . .
  7. KONUYA İLİŞKİN DAHA FAZLA BİLGİ EDİNMEK İSTEYENLERİN NE YAPMASI GEREKTİĞİNİN AÇIKLANMA DURUMU . . . . .

8. ÖĞRENCİLERİN, ÜNİTEYİ ÇALIŞIP ÖĞRENMEK İÇİN NE KADAR ZAMAN HARCADIKLARI . . . . .
9. ÖĞRENCİLERİN, ÖNCEKİ ÜNİTELERİ ÇALIŞIP ÖĞRENME DÜZEYLERİ . . . . .
10. ÖĞRENCİLERİN, ÖNERİLEN KAYNAKLARDAN NİÇİN "YETERSİZ", "ÇOK YETERSİZ" YARARLANDIKLARI YA DA "HIÇ" YARARLANMADIKLARI . . . . .
11. ÜNİTELERİN, O KONUYU ÖĞRENMENİN NİÇİN ÖNEMLİ OLDUĞUNU AÇIKLAMA DÜZEYİ . . . . .
12. ÜNİTELERDE, ÖĞRENCİNİN ANLAMINI BİLMEDİĞİ KAVRAM-TERİM OLUP OLMADIĞI . . . . .
13. ÜNİTELERDE, ÖĞRENCİNİN ANLAMINI BİLMEDİĞİ KISALTMALAR OLUP OLMADIĞI . . . . .
14. ÜNİTELERDE, YANLIŞ YAZILMIŞ KELİMEYE RASTLANIP RASTLANMADIĞI . . . . .
15. METİN İÇERİSİNDE CEVABI OLMAYAN ANINDA KONTROL SORUSU OLUP OLMADIĞI . . . . .
16. ÜNİTELERİN, ANINDA KONTROL SORULARININ NASIL KULLANILACAĞININ AÇIKLAMA DÜZEYİ. . . . .
17. ÜNİTELERİN, AMAÇLARLA İLGİSİ OLMAYAN GENEL DEĞERLENDİRME SORULARINA YER VERMEME DÜZEYİ . . . . .
18. ÜNİTELERİN, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ NASIL CEVAPLANDIRILACAĞINI AÇIKLAMA DÜZEYİ . . . . .
19. ÜNİTELERİN, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARINI CEVAPLANDIRMASI İÇİN ÖĞRENCİLERİ GÜDÜLEME DÜZEYİ . . . . .

20. ÖĞRENCİLERİN, GENEL DEĞERLENDİRME  
SORULARININ NE KADARINI DOĞRU OLARAK  
CEVAPLANDIRDIKLARI . . . . .
21. DOĞRU-YANLIŞ TÜRDEKİ GENEL DEĞERLENDİRME  
SORULARININ SAHİP OLMASI GEREKEN  
NİTELİKLERİN DÜZEYİ . . . . .
22. ÇOKTAN SEÇMELİ GENEL DEĞERLENDİRME  
SORULARININ SAHİP OLMASI GEREKEN  
NİTELİKLERİN DÜZEYİ . . . . .
23. DOLDURMALI GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ,  
SAHİP OLMASI GEREKEN NİTELİKLERİN DÜZEYİ. .
24. ÖĞRENCİLERİN, ÜNİTEDE OKUDUKLARIYLA İLGİLİ  
OLARAK AKILLARINA TAKILIPTA, ÜNİTEDE  
CEVABINI BULAMADIKLARI SORULAR İÇİN NE  
YAPTIKLARI . . . . .

İkamet İli	Öğrenci No Aralığı	GENEL MUHASEBE				GENEL MATEMATİK				İKTİSADA GİRİŞ				İNGİLİZCE I			
		Yer	Derslik	Gün	Başl. Saati	Yer	Derslik	Gün	Başl. Saati	Yer	Derslik	Gün	Başl. Saati	Yer	Derslik	Gün	Başl. Saati
İZMİR	Daha küçük ve 8213291747	1 A	A2	Salı	18.00	A	A2	Perş.	18.00	A	A2	P.tesi	18.00	A	A2	Çarş.	18.00
"	8213292555 8275941360	2 "	A3	"	"	"	A3	"	"	"	A3	"	"	"	A3	"	"
"	8310025884 8332323727	3 "	A4	"	"	"	A4	"	"	"	A4	"	"	"	A4	"	"
"	8333898387 8353448532	4 "	B2	"	"	"	B2	"	"	"	B2	"	"	"	B2	"	"
"	8353460433 8360840753	5 "	B3	"	"	"	B3	"	"	"	B3	"	"	"	B3	"	"
"	8360840914 8386912555	6 "	B4	"	"	"	B4	"	"	"	B4	"	"	"	B4	"	"
"	8410010846 8419039699	7 "	A2	"	19.00	"	A2	"	19.00	"	A2	"	19.00	"	A2	"	19.00
"	8419040984 8420801265	8 "	A3	"	"	"	A3	"	"	"	A3	"	"	"	A3	"	"
"	8420803961 8441011575	9 "	A4	"	"	"	A4	"	"	"	A4	"	"	"	A4	"	"
"	8441011732 8443271725	10 "	B2	"	"	"	B2	"	"	"	B2	"	"	"	B2	"	"
"	8443273019 8446072133	11 "	B3	"	"	"	B3	"	"	"	B3	"	"	"	B3	"	"
"	8446073358 ve daha büyük	12 "	B4	"	"	"	B4	"	"	"	B4	"	"	"	B4	"	"
MANİSA	TAMAMI	13 "	B2	"	18.00	"	B2	"	18.00	"	B2	"	18.00	"	B2	"	18.00
AYDIN	"	14 "	B3	"	"	"	B3	"	"	"	B3	"	"	"	B3	"	"
DENİZLİ	"	15 "	B4	"	"	"	B4	"	"	"	B4	"	"	"	B4	"	"
MUĞLA	"	16 "	A4	"	"	"	A4	"	"	"	A4	"	"	"	A4	"	"

## EK 2

Sayın

21 Şubat 1984

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin birinci sınıfına kayıt yaptırmış bulunuyorsunuz. Sizi kutlar, başarılar dileriz.

Fakülte olarak öğrencilerimize sunulan eğitimin daha da iyileştirilip geliştirilmesinin sürekli çabası içerisindeyiz. Bu konudaki çalışmalarımızın başarıya ulaşmasında; sizlerin katkı ve desteğinize ihtiyacımız vardır.

Bu dayanışmayı gerçekleştirmek için yapmayı plânladığımız ilk toplantı; ders kitaplarıyla ilgili olacaktır. Toplantıya mutlaka katılmanızı bekliyoruz.

Gelirken lütfen ders kitaplarınızı (elinizdeki ilk fasikülleri) da birlikte getirin.

Teşekkür ederiz.

Toplantı Tarihi: 27 Şubat 1984 Pazartesi

Toplantı Saati : 10.30

Toplantı Yeri : Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü,  
Merkez Bina II. Anfi.

Ulaşım.....: 22 ve 29 numaralı Belediye Otobüsleri ile;  
5 ve 19 numaralı dolmuşlar Yunus Emre  
Kampüsü önünden geçmektedir.

NOT.....: Kampüs girişindeki görevliler, toplantının yapılacağı anfiyi bulmanızda yardımcı olacaktır.

## EK 3

AÇIKÖĞRETİM DERS KİTAPLARINI  
DEĞERLENDİRME ANKETİ

(Öğrenciler için)

Sevgili Öğrencimiz,

Bu anket sizin temel öğrenme aracınız olan ders kitaplarını değerlendirmek için geliştirilmiştir.

Amacımız sizlere uygun, daha iyi öğreten, anlaşılması kolay ve rahat okunabilen kitaplar hazırlamaktır. Anketi cevaplandırmakla bu işi başarmamıza büyük katkınız olacaktır. Siz kullananların görüşleri, üst sınıflarda okuyacağınız kitapların hazırlanmasında da bizlere ışık tutacaktır.

Değerlendirme, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dışında kalan 6 dersin 13 ve 21. üniteleri (toplam 12 ünite) üzerinde yapılacaktır.

Bu amaçla size bir anket ve 12 cevap kağıdı verilmiştir. Anketteki bölümlerle, soru ve seçenek numaralarını aynen cevap kağıtlarında da bulacaksınız. Her cevap kağıdı bir üniteye aittir. Cevap kağıtlarının ait olduğu ünite ve nasıl doldurulacakları baş taraflarında açıklanmıştır. 13. ünitelere ait 6 cevap kağıdını en kısa zamanda doldurarak; bunları size veren öğretim üyesine iade ediniz. Geri kalan 6 tanesini de, 21. üniteye gelindiğinde cevaplandırıp teslim ediniz.

Soruları cevaplandırırken göstereceğiniz titizlik, bu çalışmanın değerini daha da arttıracaktır.

EK 3 - devam

Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, başarılar dilerim.

Eskişehir, 1984

Dursun GÖKDAĞ  
Açıköğretim Fakültesi  
Öğretim Görevlisi

## EK 3 - devam

---

Bu anket üç bölümden oluşmuştur. Size verilen cevap kağıtlarının hepsinde bu anketi kullanacaksınız.

Cevaplamaya geçtiğinizde, her sorunun size uygun gelen seçeneği önündeki rakamı, cevap kağıdında yuvarlak içine alınız.

---

## BÖLÜM I

## ÜNİTENİN OKUNABİLİRLİĞİ

## 1.1. Ünitenin fiziki okunabilirlik durumu:

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

## 1.2. Yukarıdaki soruya cevabınız ÇOK YETERLİ ya da YETERLİ ise, bunun nedeni (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz):

1. Harflerin büyüklüğü
2. Harflerin biçimi
3. Satır uzunluğunun normal oluşu
4. Satır aralıklarının genişliği
5. Başlıkların düzeni
6. Paragrafların kısalığı
7. Baskının renkli oluşu
8. Birinci hamur kağıda basılmış oluşu

## EK 3 - devam

- 1.3. Yukarıdaki ilk soruya (1.1.'e) cevabınız ÇOK YETERSİZ ya da YETERSİZ ise, bunun nedeni (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz):
1. Harflerin küçüklüğü
  2. Harflerin biçimi
  3. Satır boylarının çok uzun oluşu
  4. Satır aralıklarının dar oluşu
  5. Başlıkların düzeni
  6. Paragrafların uzunluğu
  7. Baskının renkli oluşu
  8. Okurken sayfaların ışığı fazla yansıtması

## BÖLÜM II

## ÜNİTENİN ANLAŞILABİLİRLİĞİ

- 2.1. Ünitinin yazılı anlatımının anlaşılabilirlik durumu (Okuduğunuzda kolayca anlayabilmeniz bakımından):
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 2.2. Yukarıdaki soruya cevabınız YETERSİZ ya da ÇOK YETERSİZ ise, bunun nedeni (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz):
1. Çok fazla yabancı kelime kullanılmış
  2. Çok fazla teknik terim kullanılmış
  3. Cümleler düzgün kurulmamış, anlaşılmıyor
  4. Çok fazla devrik cümle kullanılmış
  5. Cümleler çok uzun
  6. Cümleler arasındaki bağlantı iyi kurulamamış
  7. Paragraflar arasındaki bağlantı iyi kurulamamış
  8. Noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılmamış

## EK 3 - devam

2.3. Ünitenin okumada akıcılık durumu (Zevkle sıkılmadan okumanız, yani yazarın üslubu bakımından):

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

2.4. Anlamını bilmediğiniz, aynı zamanda ünite de açıklanmamış kavram-terim durumu:

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| 1. Hiç olmadı | 4. 7-9 tane       |
| 2. 1-3 tane   | 5. 10 ve daha çok |
| 3. 4-6 tane   |                   |

2.5. Anlamını bilmediğiniz, aynı zamanda ünite de açıklanmamış kısaltmalar:

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| 1. Hiç olmadı | 4. 7-9 tane       |
| 2. 1-3 tane   | 5. 10 ve daha çok |
| 3. 4-6 tane   |                   |

2.6. Üniteyi okurken rastladığınız yanlış yazılmış kelime:

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| 1. Hiç olmadı | 4. 7-9 tane       |
| 2. 1-3 tane   | 5. 10 ve daha çok |
| 3. 4-6 tane   |                   |

2.7. Ünite de kullanılan cümlelerin uzunluk durumu:

- |             |             |
|-------------|-------------|
| 1. Çok kısa | 4. Uzun     |
| 2. Kısa     | 5. Çok uzun |
| 3. Normal   |             |

2.8. Ünite de herhangi bir şekil, şema, grafik ya da fotoğraf kullanılmış mı?

1. Evet
2. Hayır

## EK 3 - devam

AŞAĞIDAKİ 4 SORUYU (2.9 - 2.10 - 2.11 - 2.12'yi), YUKARIDAKİ SORUYA EVET DEDİYSENİZ CEVAPLANDIRINIZ.

2. 9. Ünitelerdeki şekil, şema, grafik ya da fotoğrafın anlaşılabilirlik durumu:

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

2.10. Bu şekil, şema, grafik ya da fotoğrafın metin içerisinde açıklanma durumu (Metin ile bağlantısı):

- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

2.11. Ünitelerdeki şekil, şema, grafik ya da fotoğrafın öğrenmenizi kolaylaştırma durumu:

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

2.12. Yukarıdaki soruya cevabınız YETERSİZ ya da ÇOK YETERSİZ ise, bunun nedeni (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz):

1. Metinde yazılanlarla ilişkisini kuramadım
2. Çok karmaşık anlaşılmıyor
3. Verilmek istenen bilgi çok basit, şekil şema gibi şeylere gerek yok.
4. Onlarla verilmek istenen bilgi daha önceki ünitelerde açıklanmıştı.

## EK 3 - devam

- 2.13. Kimi paragraf ya da başlıklardan sonra, dikdörtgenler içerisinde sorulan "anında kontrol sorularının anlaşılabilirlik durumu (Kolayca anlaşılma bakımından):
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 2.14. Ünitinin anında kontrol sorularının cevaplarını içermesi (ihtiva etmesi) durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 2.15. Anında kontrol sorularının öğrenmenizi kolaylaştırma durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 2.16. Yukarıdaki soruya cevabınız YETERSİZ ya da ÇOK YETERSİZ ise, bunun nedeni (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz):
1. Sorular anlaşılır değil
  2. Sorular ilgili oldukları bilginin özüyle ilgili değil
  3. Soruların cevaplarını metin içerisinde bulamadım
  4. Çok sık sorulduğu için okumamı kesintiye uğrattı
  5. Bu soruları cevaplandırmayıp atlardım.
- 2.17. Ünitinin sonundaki genel değerlendirme sorularının anlaşılabilirlik durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

## EK 3 - devam

- 2.18. Genel değerlendirme sorularının öğrenmenize katkı durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 2.19. Genel değerlendirme sorularının ne kadarının doğru olarak cevaplandırabildiniz?
- |                      |                  |
|----------------------|------------------|
| 1. Hepsini           | 4. Yarıdan azını |
| 2. Yarıdan çoğunu    | 5. Hiçbirini     |
| 3. Yaklaşık yarısını |                  |
- 2.20. Yukarıdaki soruda 2, 3, 4, 5 seçeneklerinden herhangi birini işaretlediyseniz, cevaplandıramadığınız ya da yanlış cevaplandırdığınız sorular için ne yaptınız?
1. Hiçbirşey
  2. Ünitenin ilgili kısımlarını tekrarladım
  3. Bütün üniteyi tekrarladım.

## BÖLÜM III

## ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI

- 3.1. Ünitenin sonunda önerilen yazılı kaynaklardan yararlanma durumunuz:
- |                |                      |
|----------------|----------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz          |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz      |
| 3. Orta        | 6. Hiç yararlanmadım |
- 3.2. Yukarıdaki soruya cevabınız YETERSİZ, ÇOK YETERSİZ ya da HIÇ YARARLANMADIM ise, bunun deneni (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz):
1. Gerek duymadım
  2. Kaynakların nereden bulunabileceğini bilmiyordum
  3. Kaynakları bulamadım
  4. Kaynakları buldum, fakat okumaya vaktim olmadı

## EK 3 - devam

- 3.3. Bu üniteyi çalışıp öğrenmeniz ne kadar vaktinizi aldı?
1. Bir saatten az
  2. 1-2 saat
  3. 3-4 saat
  4. 5-6 saat
  5. 7 ve daha çok
- 3.4. Bu ünite de okuduklarınızla ilgili olarak kafanıza takılıpta ünite de cevabını bulamadığınız soru ya da sorular oldu mu?
1. Evet
  2. Hayır
- 3.5. Yukarıdaki soruya cevabınız EVET ise, bu soruların cevabını bulmak için:
1. İlgili danışmana sorup öğrendim
  2. Önerilen kaynaklardan bulup öğrendim
  3. İlgili televizyon programını izleyerek öğrendim
  4. Konuyu bilen tanıdıklara sorup öğrendim
  5. Hiçbirşey yapmadım.
- 3.6. Bundan önceki üniteleri çalışıp öğrenme durumunuz:
1. Çok yeterli
  2. Yeterli
  3. Orta
  4. Yetersiz
  5. Çok yetersiz

Üniteyle ilgili olarak önemli gördüğünüz başka hususlar varsa, lütfen cevap kağıdının sağ alt kısmındaki boşluğa yazınız.

Teşekkür ederim.  
Dursun GÖKDAĞ

## EK 4

AÇIKÖĞRETİM DERS KİTAPLARINI  
DEĞERLENDİRME ANKETİ  
(ÖĞRETİM ÜYELERİ İÇİN)

Sayın Öğretim Üyesi

Açıköğretim Fakültesinin kendikendine öğrenme ilkelere uygun olarak hazırlattığı ders kitaplarının yeterlik düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapılmaktadır.

Açıköğretimde kullanılan kitapların yukarıda sözü edilen ilkelere uygunluğu hakkında siz Sayın Öğretim Üyesinin görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. Bunun için, konuyla ilgili olarak hazırlanıp ekte sunulan anketi, aşağıdaki açıklamalara göre doldurmanızı diliyorum.

Değerlendirme, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dışında kalan 6 dersin 13 ve 21. üniteleri (toplam 12 ünite) üzerinde yapılacaktır.

Size 1 anket ve 12 cevap kağıdı verilmiştir. Anketteki bölümlerle, soru ve seçenek numaralarını aynen cevap kağıtlarında da bulacaksınız. Her cevap kağıdı bir üniteye aittir. Cevap kağıtlarının ait olduğu ünite ve nasıl doldurulacakları baş taraflarında açıklanmıştır.

Anketin doldurulmasında göstereceğiniz içten ilgi ve katlanacağınız zahmetler için teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

Dursun GÖKDAĞ

Açıköğretim Fakültesi

Öğretim Görevlisi

Eskişehir, 1984

## EK 4 - devam

## BÖLÜM I

## ÜNİTENİN AMAÇLARI

Bu bölümde, ünitenin başlangıcındaki amaç ifadelerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

İyi ifade edilmiş bir amaç cümlesi şu üç soruya cevap verir:

1. Öğrenci ne yapacaktır (Etkinlik)?
2. Bu etkinliği hangi koşullarda yapacaktır (Koşul)?
3. Etkinlik ne kadar iyi, hangi düzeyde yapılacaktır (Ölçüt)?

İlk özellik her amaç cümlesinde mutlaka bulunmalıdır. Ünite sonunda öğrencinin neler yapabileceğinin davranışsal terimlerle (yazabilir, çözebilir, tanımlayabilir, farkını bilir gibi) belirtilmesi gerekir. Son iki özelliğe ise gerektiğinde yer verilir.

Örnek

Verilen bir listedeki 35 kimyasal elementten en az 30'unun birleşme değerini yazabilir.

Bu amaç cümlesinde:

Etkinlik: Elementlerin birleşme değerini yazmak.

Koşul: 35 elementi içeren bir liste verilecektir.

Ölçüt: Başarılı sayılmak için en az 30'unun doğru olarak yazılması gerekmektedir.

Aşağıdaki 4 soruyu, lütfen yukarıdaki açıklamaya göre cevaplandırınız.

Soruları cevaplandırırken, her soruda uygun bulduğunuz seçeneğin önündeki rakamı; cevap kağıdında yuvarlak içine alınız.

## EK 4 - devam

- 1.1. Ünitadaki amaç cümlelerinin davranışsal terimlerle ifade durumu:
- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz       |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz   |
| 3. Orta        | 6. Hiç yapılmamış |
- 1.2. Ünitadaki amaç cümlelerinin, öğrenciden beklenen davranışın koşulunu belirtme durumu:
- |                |                      |
|----------------|----------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz          |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz      |
| 3. Orta        | 6. Hiç belirtilmemiş |
- 1.3. Ünitadaki amaç cümlelerinin, öğrenciden beklenen davranışın ölçütünü belirtme durumu:
- |                |                      |
|----------------|----------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz          |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz      |
| 3. Orta        | 6. Hiç belirtilmemiş |
- 1.4. Ünitadaki her amaç cümlesinin, bir tek davranışı ifade edecek şekilde yazılma durumu:
- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz       |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz   |
| 3. Orta        | 6. Hiç yapılmamış |

## BÖLÜM II

## ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ

Bu bölümde, ünite amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğrenciye açıklanması gereken etkinlikler ve ders çalışma yöntemine ilişkin sorular yer almaktadır.

Her soru için, üniteye uygun düşen seçeneğin önündeki rakamı, cevap kağıdında yuvarlak içine alınız.

## EK 4 - devam

- 2.1. Ünite amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin yapması gerekenlerin açıklanma durumu (Üniteyi okuma, ilgili soruları yanıtlama, televizyon izleme, yardımcı bir kaynak okuma vb.):
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 2.2. Yukarıdaki soruda 1, 2, 3, 4, 5 seçeneklerinden herhangi birini işaretlediyseniz, öğrenciye önerilen etkinliklerin ne kadar zaman alacağını açıklanma durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 2.3. Yukarıdaki soruda 1, 2, 3, 4, 5 seçeneklerinden herhangi birini işaretlediyseniz, öğrencinin harcıyacağı zamanın farklı etkinlikler arasında nasıl bölüştürüleceğinin açıklanma durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 2.4. Öğrenci çalışmaya başlarken hangi araç ve gereçleri yanında bulunduracağını açıklanma durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 2.5. Öğrencinin çalışırken nasıl bir yöntem izleyeceğinin açıklanma durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

## EK 4 - devam

2.6. Öğrencinin, konuyla ilgili olarak izleyeceği televizyon programı hakkındaki açıklamaların durumu:

- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

2.7. Öğrencinin üniteyi daha iyi kavraması, öğrendiklerini pekiştirmesi için ek bir çalışma önerilmiş midir?

1. Evet
2. Hayır

2.8. Yukarıdaki soruya EVET cevabını verdiyseniz, bu ek çalışmanın yönteminin açıklanma durumu:

- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

2.9. Konuya ilişkin daha çok bilgi edinmek isteyenlerin ne yapması gerektiğinin açıklanma durumu:

- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

## BÖLÜM III

## ÜNİTENİN İÇERİK DÜZENİ

Bu bölümde, üniteye verilen bilgilerin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin sorular sorulmuştur. Üniteye uygun düşen seçeneğin önündeki rakamı, cevap kağıdında yuvarlak içine alınız.

## EK 4 - devam

- 3.1. Varsa "Giriş" başlığı altında, yoksa konuyu anlatmaya başlarken, ünitenin bir önceki ünite ile bağlantısının kurulma durumu:
- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz       |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz   |
| 3. Orta        | 6. Hiç kurulmamış |
- 3.2. Varsa "Giriş" başlığı altında, yoksa konuyu anlatmaya başlarken, ünitenin içeriği ile bu içeriğin hangi düzen içerisinde ve nasıl sunulacağını açıklama durumu:
- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz       |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz   |
| 3. Orta        | 6. Hiç kurulmamış |
- 3.3. Varsa "Giriş" başlığı altında, yoksa konuyu anlatmaya başlarken, bu üniteyi öğrenmenin niçin önemli olduğunu açıklama durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 3.4. Üniteye herhangi bir şekil, şema, grafik ya da fotoğraf kullanılmış mı?
- |          |
|----------|
| 1. Evet  |
| 2. Hayır |

YUKARIDAKİ SORUYA EVET CEVABINI VERDİYSENİZ, AŞAĞIDAKİ 2 SORUYU (3.5 ve 3.6'yı) CEVAPLANDIRINIZ.

- 3.5. Bu şekil, şema, grafik ya da fotoğrafların metin içerisinde açıklama durumu (Metin ile bağlantısı):
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

## EK 4 - devam

- 3.6. Ünitedeki şekil, şema, grafik ya da fotoğrafların anlaşılabilirlik durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç anlaşılmıyor |
- 3.7. Ünite sonunda tanımları verilen anahtar terimlerin, metin içerisinde ilk geçtikleri yerde daha ayrıntılı olarak açıklanma durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 3.8. Ünite, amaçlarla ilgili olmayan bilgilere yer vermeme bakımından:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 3.9. Ünite verilen bilgilerin ünite amaçlarını gerçekleştirmedeki yeterlik durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 3.10. Ünite sonundaki özetin üniteyi kapsama durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 3.11. Ünitenin bir sonraki ünite ile bağlantısının kurulma durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç değinilmemiş |

## EK 4 - devam

## BÖLÜM IV

## ANINDA KONTROL SORULARI

Metin içerisindeki kimi paragraf ya da başlıklardan sonra, dikdörtgenler içerisinde "Anında Kontrol Soruları" sorulmuştur. Anketin bu bölümü, anında kontrol sorularının taşınması gereken özelliklerle ilgilidir. Uygun gördüğünüz seçeneğin önündeki rakamı, cevap kağıdında yuvarlak içine alınız.

4.1. Anında kontrol sorularının nasıl kullanılacağına açıklanma durumu:

- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

4.2. Anında kontrol sorularının anlaşılabilirlik durumu:

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

4.3. Anında kontrol sorularının üniteye bilgileriyle bağlantı durumu:

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

4.4. Anında kontrol soruları, ait olduğu paragraf ya da başlık altındaki bilginin özünü araştırma, özüyle ilgili olma bakımından:

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

## EK 4 - devam

- 4.5. Metin içerisinde cevabı olmayan anında kontrol sorusu var mı?
1. Evet
  2. Hayır
- 4.6. Yukarıdaki soruya cevabınız EVET ise, ünitenin, bu soruların cevabının ayrıca vermesi ya da nereden bulunacağını açıklama durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |
- 4.7. Ünite içindeki anında kontrol soruları ile öğrenmenin hangi düzeyi ölçülebilir?
- |             |                  |
|-------------|------------------|
| 1. Bilgi    | 4. Analiz        |
| 2. Kavrama  | 5. Sentez        |
| 3. Uygulama | 6. Değerlendirme |

## BÖLÜM V

## GENEL DEĞERLENDİRME SORULARI

Bu bölüm, öğrencinin ünite amaçlarına ne derece ulaşabildiğini kendi kendine ölçmesi amacıyla ünite sonuna konulan "Genel Değerlendirme Soruları" ile ilgilidir. Uygun bulduğunuz seçeneğin önündeki numarayı, cevap kağıdında yuvarlak içine alınız.

- 5.1. Ünite sonundaki genel değerlendirme sorularının nasıl cevaplandırılacağını açıklama durumu:
- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz         |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz     |
| 3. Orta        | 6. Hiç açıklanmamış |

## EK 4 - devam

- 5.2. Genel değerlendirme sorularının anlaşılabilirlik durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 5.3. Genel değerlendirme sorularının amaçları kapsama durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yeterli      |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 5.4. Ünite, amaçlarla ilgili olmayan genel değerlendirme sorularına yer vermeme bakımından:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 5.5. Ünite, genel değerlendirme sorularını cevaplandırması için öğrenciyi güdülemesi bakımından:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 5.6. Genel değerlendirme sorularının, ünite amaçlarına dağılımının dengeli olması durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |
- 5.7. Genel değerlendirme sorularının, tür olarak, ünite amaçlarını ölçmedeki uygunluk durumu:
- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz     |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz |
| 3. Orta        |                 |

## EK 4 - devam

5.8. Doğru-yanlış türdeki genel değerlendirme soruları, (eğer varsa) bu türde bulunması gereken nitelikler bakımından:

- |                |                        |
|----------------|------------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz            |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz        |
| 3. Orta        | 6. Bu tür soru yoktur. |

5.9. Çoktan seçmeli türdeki genel değerlendirme soruları (eğer varsa), bu soru türünde bulunması gereken özellikler bakımından:

- |                |                        |
|----------------|------------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz            |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz        |
| 3. Orta        | 6. Bu tür soru yoktur. |

5.10. Doldurmalı türdeki genel değerlendirme soruları (eğer varsa), bu soru türünde bulunması gereken nitelikler bakımından:

- |                |                        |
|----------------|------------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz            |
| 2. Yeterli     | 5. Çok yetersiz        |
| 3. Orta        | 6. Bu tür soru yoktur. |

5.11. Ünitadaki genel değerlendirme soruları, ile öğrenmenin hangi düzeyi ölçülebilir:

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| 1. Çok yeterli | 4. Yetersiz      |
| 2. Yeterli     | 5. Sentez        |
| 3. Orta        | 6. Değerlendirme |

Üniteyle ilgili olarak, önemli gördüğünüz başka hususlar varsa, lütfen cevap kağıdının arkasına yazınız.

## EK 5

Açıköğretim Ders Kitaplarını  
Değerlendirme Anketi  
CEVAP KAĞIDI  
(Öğrenciler İçin)

Dersin Adı: İKTİSADA GİRİŞ

Ünite No : 13

Yukarıda belirtilen üniteyi iyice çalıştıktan sonra, size verilen anketteki her soruyu okuyun ve uygun bulduğunuz seçeneğin önündeki numarayı bu cevap kağıdında daire içine alınız.

<p><b>BÖLÜM I</b> <b>ÜNİTENİN OKUNABİLİRLİĞİ</b></p> <p>1.1. 1 2 3 4 5 1.2. 1 2 3 4 5 6 7 8 1.3. 1 2 3 4 5 6 7 8</p> <p><b>BÖLÜM II</b> <b>ÜNİTENİN ANLAŞILABİLİRLİĞİ</b></p> <p>2.1. 1 2 3 4 5 2.2. 1 2 3 4 5 6 7 8 2.3. 1 2 3 4 5 2.4. 1 2 3 4 5 2.5. 1 2 3 4 5 2.6. 1 2 3 4 5 2.7. 1 2 3 4 5 2.8. 1 2 2.9. 1 2 3 4 5 2.10. 1 2 3 4 5 6 2.11. 1 2 3 4 5 2.12. 1 2 3 4 2.13. 1 2 3 4 5 2.14. 1 2 3 4 5 2.15. 1 2 3 4 5 2.16. 1 2 3 4 5 2.17. 1 2 3 4 5 2.18. 1 2 3 4 5 2.19. 1 2 3 4 5 2.20. 1 2 3</p>	<p><b>BÖLÜM III</b> <b>ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI</b></p> <p>3.1. 1 2 3 4 5 6 3.2. 1 2 3 4 3.3. 1 2 3 4 5 3.4. 1 2 3.5. 1 2 3 4 5 3.6. 1 2 3 4 5</p> <p>Üniteyle ilgili olarak önemli gördüğünüz başka hususlar varsa lütfen bu kısma yazınız.</p>
---	---

Teşekkür ederim  
Dursun GÖKDAĞ

## EK 5 - devam

**Açıköğretim Ders Kitaplarını  
Değerlendirme Anketi  
CEVAP KAĞIDI**

Dersin Adı: İKTİSADA GİRİŞ

Ünite No : 21

Yukarıda belirtilen üniteyi iyice çalıştıktan sonra, size verilen anketteki her soruyu okuyun ve uygun bulduğumuz seçeneğin önündeki numarayı bu cevap kağıdında daire içine alınız.

BÖLÜM I ÜNİTENİN OKUNABİLİRLİĞİ	BÖLÜM III ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI
1.1. 1 2 3 4 5	3.1. 1 2 3 4 5 6
1.2. 1 2 3 4 5 6 7 8	3.2. 1 2 3 4
1.3. 1 2 3 4 5 6 7 8	3.3. 1 2 3 4 5
	3.4. 1 2
	3.5. 1 2 3 4 5
	3.6. 1 2 3 4 5
	Üniteyle ilgili olarak önemli gördüğünüz başka hususlar varsa lütfen bu kısma yazınız.
BÖLÜM II ÜNİTENİN ANLAŞILABİLİRLİĞİ	
2.1. 1 2 3 4 5	
2.2. 1 2 3 4 5 6 7 8	
2.3. 1 2 3 4 5	
2.4. 1 2 3 4 5	
2.5. 1 2 3 4 5	
2.6. 1 2 3 4 5	
2.7. 1 2 3 4 5	
2.8. 1 2	
2.9. 1 2 3 4 5	
2.10. 1 2 3 4 5 6	
2.11. 1 2 3 4 5	
2.12. 1 2 3 4	
2.13. 1 2 3 4 5	
2.14. 1 2 3 4 5	
2.15. 1 2 3 4 5	
2.16. 1 2 3 4 5	
2.17. 1 2 3 4 5	
2.18. 1 2 3 4 5	
2.19. 1 2 3 4 5	
2.20. 1 2 3	

Teşekkür ederim  
Dursun GÖKDAĞ

## EK 5 - devam

Açıköğretim Ders Kitaplarını  
Değerlendirme Anketi  
CEVAP KAĞIDI  
(Uzmanlar İçin)

Dersin Adı:

Ünite No :

Yukarıda belirtilen üniteyi, size verilen anketi kullanarak değerlendiriniz. Anketteki her soru için uygun bulduğunuz seçeneğin önündeki numarayı bu cevap kağıdında daire içine alınız.

BÖLÜM I	3.7.	1	2	3	4	5	6
ÜNİTENİN AMAÇLARI	3.8.	1	2	3	4	5	
1.1.	3.9.	1	2	3	4	5	
1.2.	3.10.	1	2	3	4	5	
1.3.	3.11	1	2	3	4	5	6
1.4.							
BÖLÜM II	BÖLÜM IV						
ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ	ANINDA KONTROL SORULARI						
2.1.	4.1.	1	2	3	4	5	6
2.2.	4.2.	1	2	3	4	5	
2.3.	4.3.	1	2	3	4	5	
2.4.	4.4.	1	2	3	4	5	
2.5.	4.5.	1	2				
2.6.	4.6.	1	2	3	4	5	6
2.7.	4.7.	1	2	3	4	5	6
2.8.	BÖLÜM V						
2.9.	GENEL DEĞERLENDİRME SORULARI						
BÖLÜM III	5.1.	1	2	3	4	5	6
ÜNİTENİN İÇERİK DÜZENİ	5.2.	1	2	3	4	5	
3.1.	5.3.	1	2	3	4	5	
3.2.	5.4.	1	2	3	4	5	
3.3.	5.5.	1	2	3	4	5	
3.4.	5.6.	1	2	3	4	5	
3.5.	5.7.	1	2	3	4	5	
3.6.	5.8.	1	2	3	4	5	6
	5.9.	1	2	3	4	5	6
	5.10.	1	2	3	4	5	6
	5.11.	1	2	3	4	5	6

Teşekkür ederim  
Dursun GÖKDAĞ

## EK 6

## YÖNERGE

Sayın Öğretim Üyesi

Açıköğretim ders kitaplarının uzaktan öğretim sistemine uygunluk derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma planlamış bulunmaktayım. Bu araştırma benim doktora tezime olacaktır.

Hedef öğrenci kitlesinin kitaplara ilişkin görüşlerini alırken, siz danışman öğretim üyelerinin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu amaçla size gönderilen anket ve cevap kağıtlarını, aşağıdaki açıklamalara göre uygulamanızı istirham eder, yardım ve zahmetleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla  
Dursun Gökdağ  
Açıköğretim Fakültesi  
Öğretim Görevlisi

1. Size ... anket ve her anket için 12 cevap kağıdı gönderilmiş bulunmaktadır. Cevap kağıtları, üzerlerinde yazılı üniteyi değerlendirmek için kullanılacaktır. Cevap kağıtlarının hepsinde aynı anket kullanılacaktır.

2. Araştırmaya katılacak öğrenciyi:

- a) Açıköğretim Fakültesine 1983-84 öğretim yılında kayıt yaptırmış.
- b) Danışmanlık hizmetlerine en çok katılan ve
- c) Gönüllü olanlar arasından seçiniz.

## EK 6 - devam

3. Öğrencileri belirledikten sonra, size gönderilen "Açıköğretim Ders Kitaplarını Değerlendirme Araştırmasına Katılanlar Formu"na, bu öğrencilerin AÖF numaraları ile ad ve soyadlarını yazdırarak geri alınız. Saklayacağınız bu isim listesi ile öğrencilerin cevap kağıtlarını iade edip etmediklerini kontrol edebileceksiniz.

4. Daha sonra bu öğrencilere birer anket ile 12 cevap kağıdı veriniz.

5. Anketlerin kapağında da yazıldığı gibi, 13. ünitelere ait ilk 6 cevap kağıdını en kısa zamanda doldurup size iade etmeleri gerekir. Lütfen bu konuda onları siz de uyarın ve bunları size nerede, nasıl ulaştırabileceklerini açıklayınız.

6. Cevap kağıtlarını doldurup iade eden öğrencinin, katılanlar formundaki adının karşısına (ilgili sütuna) bir işaret koyarak, gerektiğinde vermeyenleri uyarınız. 13. ünitelere ait ilk 6 cevap kağıdı 2 ya da 3 hafta içerisinde en az % 90 oranında iade edilebilmeli.

7. İade oranı % 90'ı bulduğunda, lütfen bu ilk 6 cevap kağıdını bekletmeden adresime postalayınız. Bunun için, paketin içerisinde üzerine adresim yazılı ve pul yapıştırılmış 2 zarf (ya da etiket) bulacaksınız.

8. 21. ünitelere sıra geldiğinde (televizyonda yayınlandığında), bu kez 21. üniteye ait son 6 cevap kağıdını, yine aynı anketi kullanarak doldurup iade etmeleri konusunda öğrencileri uyarınız.

9. Önce yaptığınız gibi, bitirip iade eden her öğrenciyi katılanlar formunda işaretleyiniz. İade oranı % 90'ı

## EK 6 - devam

bulduğunda, katılanlar formuyla birlikte, adresim yazılı 2. zarf (ya da etiketi) kullanarak postalayınız.

10. Burada belirtilmeyen herhangi bir durumla karşılaştığınızda, uygun göreceğiniz şekilde davranınız. Ancak karşılaştığınız sorun ve kararınızın ne olduğunu, son paketle göndereceğiniz katılanlar formunun arkasına yazınız.

Teşekkür ederim.

Dursun GÖKDAĞ

## EK 7

## EK ÇİZELGE 1

AMAÇ CÜMLELERİNİN BİR TEK DAVRANIŞI  
İFADE EDECEK ŞEKİLDE YAZILMA DURUMU

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	1	3.3	-	-	1	1.6
Orta	5	16.7	5	16.8	10	16.7
Yetersiz	12	40.0	12	40.0	24	40.0
Çok yetersiz	6	20.0	4	13.2	10	16.7
Hiç yapılmamış	6	20.0	9	30.0	15	25.0
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK ÇİZELGE 2

ÜNİTELERİN, ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN  
NE KADAR ZAMAN ALACAĞINI AÇIKLAMA DÜZEYİ

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	1	3.3	1	1.7
Yeterli	2	6.7	1	3.3	3	5.0
Orta	3	10.0	5	16.7	8	13.3
Yetersiz	10	33.3	6	20.0	16	26.7
Çok yetersiz	3	10.0	3	10.0	6	10.0
Hiç açıklanmamış	12	40.0	14	46.7	26	43.3
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 3

ÜNİTELERİN, ÖĞRENCİNİN HARCAYACAĞI  
ZAMANIN, FARKLI ETKİNLİKLER ARASINDA NASIL PAYLAŞTIRILACAGINI  
AÇIKLAMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	-	-	1	3.3	1	1.6
Orta	1	3.3	2	6.6	3	5.0
Yetersiz	12	40.0	7	23.6	19	31.7
Çok yetersiz	2	6.7	2	6.6	4	6.7
Hiç açıklanmamış	14	46.7	16	53.3	30	50.0
Cevapsız	1	3.3	2	6.6	3	5.0
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK ÇİZELGE 4

ÜNİTEYLE İLGİLİ  
TELEVİZYON PROGRAMINA İLİŞKİN AÇIKLAMALARIN DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	-	-	-	-	-	-
Orta	3	10.0	-	-	3	5.0
Yetersiz	5	16.7	6	20.0	11	18.3
Çok yetersiz	-	-	1	3.3	1	1.7
Hiç açıklanmamış	22	73.3	23	76.7	45	75.0
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

EK 7 - devam

EK ÇİZELGE 5

ÖĞRENCİNİN, ÇALIŞIRKEN HANGİ ARAÇ-GEREÇLERİ  
YANINDA BULUNDURACAĞININ AÇIKLANMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	1	3.3	1	3.3	2	3.3
Orta	7	23.4	8	26.7	15	25.0
Yetersiz	15	50.0	12	40.0	27	45.0
Çok yetersiz	1	3.3	2	6.7	3	5.0
Hiç açıklanmamış	6	20.0	7	23.3	13	21.7
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

EK ÇİZELGE 6

ÖĞRENCİYE ÖNERİLEN EK ÇALIŞMANIN  
YÖNTEMİNİN AÇIKLANMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	2	9.0	2	4.5
Yeterli	6	26.1	2	9.0	8	17.7
Orta	7	30.5	6	27.6	13	28.9
Yetersiz	9	39.1	5	22.7	14	31.1
Çok yetersiz	1	4.3	5	22.7	6	13.3
Hiç açıklanmamış	-	-	2	9.0	2	4.5
<b>T O P L A M</b>	<b>23</b>	<b>100.0</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>	<b>45</b>	<b>100.0</b>

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 7

KONUYA İLİŞKİN DAHA ÇOK BİLGİ EDİNMEK İSTEYENLERİN  
NE YAPMASI GEREKTİĞİNİN AÇIKLANMA DURUMU

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	4	13.3	3	10.1	7	11.7
Yeterli	2	6.7	-	-	2	3.3
Orta	4	13.3	8	26.6	12	20.0
Yetersiz	10	33.4	8	26.6	18	30.0
Çok yetersiz	2	6.7	3	10.1	5	8.3
Hiç açıklanmamış	8	26.6	8	26.6	16	26.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK ÇİZELGE 8

ÖĞRENCİLERİN, ÜNİTEYİ ÇALIŞIP ÖĞRENMEK İÇİN  
NE KADAR ZAMAN HARCADIKLARI

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bir saatten az	205	12.2	99	8.4	304	10.6
1-2 saat	870	51.8	628	53.3	1498	52.4
3-4 saat	419	25.0	323	27.4	742	26.0
5-6 saat	93	5.5	66	5.6	159	5.6
7 ve daha çok	30	1.8	33	2.8	63	2.2
Cevapsız	62	3.7	30	2.5	92	3.2
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 9

## ÖĞRENCİLERİN, ÖNCEKİ ÜNİTELERİ ÇALIŞIP ÖĞRENME DÜZEYLERİ

	13. Ünitelerden öncekileri		21. Ünitelerden öncekileri		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	111	6.6	77	6.5	188	6.6
Yeterli	773	46.0	565	47.9	1338	46.8
Orta	611	36.4	396	33.6	1007	35.3
Yetersiz	88	5.3	87	7.4	175	6.1
Çok yetersiz	36	2.1	36	3.1	72	2.5
Cevapsız	60	3.6	18	1.5	78	2.7
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

## EK ÇİZELGE 10

ÖĞRENCİLERİN, ÖNERİLEN KAYNAKLARDAN NİÇİN "YETERSİZ",  
"ÇOK YETERSİZ" YARARLANDIKLARI, YA DA "HIÇ" YARARLANMADIKLARI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Gerek duymadım	402	21.4	302	22.4	704	21.8
Kaynakların nereden bulunabileceğini bilmiyordum	378	20.1	281	20.9	659	20.4
Kaynakları bulamadım	444	23.7	316	23.5	760	23.6
Kaynakları buldum, fakat okumaya vaktim olmadı	159	8.5	104	7.7	263	8.2
Cevap vermeyen	494	26.3	343	25.5	837	26.0
T O P L A M	1877	100.0	1346	100.0	3223	100.0

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 11

ÜNİTELERİN, O KONUYU ÖĞRENMENİN NİÇİN ÖNEMLİ OLDUĞUNU  
AÇIKLAMA DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	1	3.3	-	-	1	1.7
Orta	8	26.7	9	30.0	17	28.2
Yetersiz	11	36.7	13	43.3	24	40.0
Çok yetersiz	2	6.6	3	10.0	5	8.4
Hiç açıklanmamış	8	26.7	5	16.7	13	21.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK ÇİZELGE 12

ÜNİTELERDE, ÖĞRENCİNİN, ANLAMINI BİLMEDİĞİ  
KAVRAM-TERİM OLUP OLMADIĞI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Hiç olmadı	716	42.6	573	48.5	1289	46.1
1-3 tane	510	30.4	335	28.5	845	29.6
4-6 tane	265	15.9	149	12.6	414	14.5
7-9 tane	98	5.8	62	5.3	160	5.6
10 ve daha çok	80	4.8	53	4.5	133	4.6
Cevap vermeyen	10	0.5	7	0.6	17	0.6
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 13

ÜNİTELERDE, ÖĞRENCİNİN ANLAMINI BİLMEDİĞİ  
KISALTMALAR OLUP OLMADIĞI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Hiç olmadı	1000	59.5	742	62.8	1742	61.1
1-3 tane	414	24.7	250	21.3	664	23.2
4-6 tane	153	9.1	94	8.0	247	8.6
7-9 tane	48	2.9	42	3.6	90	3.1
10 ve daha çok	41	2.5	33	2.8	74	2.6
Cevap vermeyen	23	1.3	18	1.5	41	1.4
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

## EK ÇİZELGE 14

ÜNİTELERDE, YANLIŞ YAZILMIŞ KELİMEYE  
RASTLANIP RASTLANMADIĞI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Hiç	1207	71.8	880	75.2	2087	73.0
1-3 tane	313	18.7	170	14.5	483	16.9
4-6 tane	77	4.6	60	5.1	137	4.8
7-9 tane	26	1.5	25	2.1	51	1.8
10 ve daha çok	23	1.4	16	1.4	39	1.4
Cevap vermeyen	33	2.0	28	1.7	61	2.1
T O P L A M	1679	100.0	1179	100.0	2858	100.0

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 15

METİN İÇERİSİNDE CEVABI OLMAYAN  
ANINDA KONTROL SORUSU OLUP OLMADIĞI

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evet	1	3.3	-	-	1	1.7
Hayır	27	90.0	30	100.0	57	95.0
Cevap vermeyen	2	6.7	-	-	2	3.3
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK ÇİZELGE 16

ÜNİTELERİN, ANINDA KONTROL SORULARININ  
NASIL KULLANILACAĞINI AÇIKLAMA DÜZEYİ

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	1	3.3	1	3.3	2	3.3
Orta	4	13.3	9	30.0	13	21.7
Yetersiz	11	36.7	4	13.3	15	25.0
Çok yetersiz	-	-	2	6.7	2	3.3
Hiç açıklanmamış	14	46.7	14	46.7	28	46.7
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 17

ÜNİTELERİN AMAÇLARLA İLGİSİ OLMAYAN GENEL DEĞERLENDİRME  
SORULARINA YER VERMEME DÜZEYİ

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	13	43.3	18	50.0	31	51.7
Orta	14	46.7	10	33.3	24	40.0
Yetersiz	2	6.7	2	6.7	4	6.7
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
Cevapsız	1	3.3	-	-	1	1.6
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

## EK ÇİZELGE 18

ÜNİTELERİN, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ  
NASIL CEVAPLANDIRILACAĞINI AÇIKLAMA DÜZEYİ

	<u>13. Üniteler</u>		<u>21. Üniteler</u>		<u>T o p l a m</u>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	2	6.7	1	3.3	3	5.0
Yeterli	3	10.0	2	6.7	5	8.3
Orta	7	23.3	12	40.0	19	31.7
Yetersiz	6	20.0	4	13.3	10	16.7
Çok yetersiz	1	3.3	-	-	1	1.6
Hiç açıklanmamış	11	36.7	11	36.7	22	36.7
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 19

ÜNİTELERİN, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARINI  
CEVAPLANDIRMASI İÇİN ÖĞRENCİYİ GÜDÜLEME DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	-	-	-	-	-	-
Yeterli	3	10.0	-	-	3	5.0
Orta	16	53.3	15	50.0	31	51.7
Yetersiz	11	36.7	15	50.0	26	43.3
Çok yetersiz	-	-	-	-	-	-
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

## EK ÇİZELGE 20

ÖĞRENCİLERİN, GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ NE KADARINI  
DOĞRU OLARAK CEVAPLANDIRDIKLARI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Hepsini	258	51.4	190	16.0	448	15.7
Yarıdan çoğunu	910	54.2	612	52.0	1522	53.1
Yaklaşık yarısını	357	21.3	236	20.0	593	20.7
Yarıdan azını	109	6.5	100	8.5	209	7.5
Hiçbirisini	12	0.7	16	1.4	28	1.0
Cevap vermeyen	33	1.9	25	2.1	58	2.0
<b>T O P L A M</b>	<b>1679</b>	<b>100.0</b>	<b>1179</b>	<b>100.0</b>	<b>2858</b>	<b>100.0</b>

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 21

DOĞRU-YANLIŞ TÜRDEKİ GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ  
SAHİP OLMASI GEREKEN NİTELİKLERİN DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	1	3.3	-	-	1	1.7
Yeterli	3	10.0	3	10.0	6	10.0
Orta	8	26.7	2	6.6	10	16.7
Yetersiz	4	13.3	4	13.3	8	13.3
Çok yetersiz	1	3.3	-	-	1	1.7
Bu tür soru yoktur	4	13.3	7	23.3	11	18.2
Cevapsız	9	30.1	14	46.8	23	38.4
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

## EK ÇİZELGE 22

ÇOKTAN SEÇMELİ GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ,  
SAHİP OLMASI GEREKEN NİTELİKLERİN DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	1	3.3	-	-	1	1.6
Yeterli	1	3.3	4	13.3	5	8.4
Orta	14	46.7	15	50.0	29	48.2
Yetersiz	6	20.0	2	6.7	8	13.4
Çok yetersiz	1	3.3	1	3.3	2	3.4
Bu tür soru yok	2	6.7	2	6.7	4	6.8
Cevapsız	5	16.7	6	20.0	11	18.2
<b>T O P L A M</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

## EK 7 - devam

## EK ÇİZELGE 23

DOLDURMALI GENEL DEĞERLENDİRME SORULARININ  
SAHİP OLMASI GEREKEN NİTELİKLERİN DÜZEYİ

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çok yeterli	1	3.3	-	-	1	1.6
Yeterli	2	6.7	2	6.8	4	6.8
Orta	6	20.0	4	13.3	10	16.7
Yetersiz	3	10.0	1	3.3	4	6.7
Çok yetersiz	1	3.3	-	-	1	1.6
Bu tür soru yok	6	20.0	7	23.3	13	21.7
Cevapsız	11	36.7	16	53.3	27	45.0
T O P L A M	30	100.0	30	100.0	60	100.0

## EK ÇİZELGE 24

ÖĞRENCİLERİN, ÜNİTEDE OKUDUKLARIYLA İLGİLİ OLARAK  
AKILLARINA TAKILIPTA ÜNİTEDE CEVABINI BULAMADIKLARI  
SORULAR İÇİN NE YAPTIKLARI

	13. Üniteler		21. Üniteler		T o p l a m	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
İlgili danışmana sorup öğre100.0	496	56.1	373	62.3	869	58.6
Önerilen kaynaklardan bulup öğrendim	48	5.4	37	6.2	85	5.7
İlgili televizyon programını izleyerek öğrendim	96	10.9	54	9.0	150	10.1
Konuyu bilen tanıdıklara sorup öğrendim	152	17.2	85	14.2	237	16.0
Hiçbirşey yapmadım	84	9.5	50	8.3	134	9.1
Cevapsız	8	0.9	-	-	8	0.5
T O P L A M	884	100.0	599	100.0	1483	100.0