

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE PROGRAM DEĞERLENDİRME:
ÇEVİRİMİÇİ İNGİLİZCE SINAV EĞİTİMİ UYGULAMASI**

Mutlu KORKMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mutlu KORKMAZ'ın "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Program Değerlendirme: Çevrimiçi İngilizce Sınav Eğitimi Uygulaması" başlıklı tezi 18 Temmuz 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Evrin GENÇ KUMTEPE

Üye : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN

Üye : Doç.Dr.Yasin ÖZARSLAN

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

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE PROGRAM DEĞERLENDİRME: ÇEVİRİMİÇİ İNGİLİZCE SINAV EĞİTİMİ UYGULAMASI

Mutlu KORKMAZ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2018

Danışman: Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) ortamları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Yabancı dil eğitimlerinde özellikle de İngilizce alanında artan ihtiyaçlara karşılık vermek amacıyla, AUÖ yoluyla çok sayıda eğitim bulunduğu görülmektedir. Bu tezde değerlendirmesi yapılan Çevrimiçi İngilizce Sınavları Eğitimleri (ÇİSE), sınav İngilizcesi ve uzaktan öğrenme alanlarında uzman akademisyenler tarafından hazırlanmış ve sunulmuş olması açılarından farklılığa ve öneme sahiptir. Çalışmada Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) kullanılarak uygulanan dört farklı eğitim dönemdeki katılımcılardan, öğretmenlerden ve teknik personelden veriler toplanmış ve yorumlanmıştır. Birbirini takip eden dönemlerde tüm paydaşlardan alınan dönütler göz önünde bulundurularak iyileştirmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarının AUÖ ortamlarında çalışma yapan akademisyen ve öğrencilere, yapılacak program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Açık Ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ), Program Değerlendirme, Çevrimiçi İngilizce Sınavları Eğitimi (ÇİSE), Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS).

ABSTRACT

PROGRAM EVALUATION IN OPEN AND DISTANCE LEARNING:

ONLINE ENGLISH EXAM COURSE PRACTICE

Mutlu KORKMAZ

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, July 2018

Adviser: Ass. Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Open and Distance Learning (ODL) has been widely used all over the world as well as Turkey in recent years. It is also used for foreign language teaching, especially for English as a response to the increasing demands. The courses evaluated in this dissertation is important as the instructors and technical staff both experts in their fields and still studying in ODL departments in master and phd. The findings are gathered and reported from participants, trianers and technical staff in four different trainings which are delivered through Learning Management System (LMS). In successive trainings, some improvements are put into practice as a result of taking into account of feedbacks taken from all shareholders. It is hoped that, the study will help students and academicians working on ODL and will contribute the further studies on program evaluation of ODL.

Keywords: Open And Distance Learning (ODL), Prgoram Evaluation, Online English Exams Courses, Learning Management System (LMS).

ÖNSÖZ

Çevrimiçi bir ortamda eşzamanlı ve eşzamansız olarak dört farklı dönemde verilen İngilizce sınavlarına hazırlık eğitimlerinin program değerlendirilmesinin yapıldığı bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımları, ikinci bölümde alanyazın, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgu ve yorumlar, son bölümde ise sonuçlar yer almaktadır.

Öncelikle tez danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE'ye teşekkür ederim.

Değerli görüşlerini benimle paylaştığı için hocam Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE'ye teşekkür ederim.

Eğitim süreçlerinde uzun saatler birlikte çalıştığım, bu araştırmada değerlendirmesi yapılan programları birlikte hayata geçirdiğimiz Uzman Mesut Aydemir, Öğretim Görevlisi Yakup KARAKURT'a, İngilizce Öğretmeni Engin KOCABAY'a ve eğitimlerin açılma sürecindeki desteği için Prof. Dr. Şenol Erdoğan hocama teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benden dualarını ve desteğini eksik etmeyen anneme, ona ayıracağım zamandan feragat ederek bu çalışmayı yapmama hoşgörü gösteren ve beni destekleyen eşime teşekkür ederim.

Son olarak dünyaya gelişiyle bana şans getirdiğine inandığım kızım Fatma Masal'a sağlıklı, huzurlu, mutlu ve başarılı bir ömür dilerim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Mutlu KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
TANIMLAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Gerekçe.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Amaç.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
2. ALANYAZIN.....	8

2.1. Değerlendirme.....	8
2.1.1. Program değerlendirme.....	8
2.1.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	11
2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Program Değerlendirme.....	13
2.2.1. AUÖ Program Değerlendirme Modelleri.....	15
3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırma Deseni ve Bağlamı	25
3.2. Değerlendirmesi Yapılan Program	28
3.3. Veri Toplama Aracı.....	35
3.3.1. Sormaca Formu.....	35
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik	36
3.4. Veri Analizi.....	37
4. BULGULAR VE YORUM.....	38
4.1. Demografik Veriler.....	38
4.2. Yönetim Boyutu İle İlgili Bulgular.....	44
4.3. Öğretim Tasarımı Boyutu İle İlgili Bulgular.....	48
4.4. Akademik Destek Boyutu İle İlgili Bulgular.....	56
4.5. Teknik Tasarım Boyutu İle İlgili Bulgular.....	58
4.6. Teknik Destek Boyutu İle İlgili Bulgular.....	65
4.7. Dersin İşlenişi İle İlgili Bulgular.....	67

4.8. Teknik Sorunla İle İlgili Bulgular.....	69
4.9. Açık ve Uzaktan Öğrenme Deneyimi İle İlgili Bulgular.....	71
4.10. Memnuniyet İle İlgili Bulgular.....	72
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	76
KAYNAKÇA.....	80
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Belirli Değerlendirme Amaçlarına En Uygun Değerlendirme Modelleri....	21
Tablo 2.2. Uzaktan Eğitim Değerlendirme Modellerinin Messick's Çerçevesinin Özelliklerine Göre Puanlanması.....	22
Tablo 4.1. Katılımcıların Eğitim Dönemlerine Göre Cinsiyet Dağılımları.....	39
Tablo 4.2. Katılımcıların Eğitim Dönemlerine Senkron / Asenkron Katılım Durumları.....	39
Tablo 4.3. Katılımcıların Eğitim Dönemlerine Göre Meslek Grupları Dağılımları.....	40
Tablo 4.4. Katılımcıların Daha Önce İngilizce Yeterlik Sınavlarına Girme Durumu....	40
Tablo 4.5. Katılımcıların İngilizce Yeterlik Sınavlarına Girme Sayıları.....	41
Tablo 4.6. Katılımcıların Daha Önce Girdikleri Sınavlarda Aldıkları Sınav Puanlarının Dağılımları.....	42
Tablo 4.7. Katılımcıların Girecekleri Sınavda Hedefledikleri Puan.....	43
Tablo 4.8. Katılımcıların İngilizce'yi Nerede/Nasıl Öğrendiklerine İlişkin Yanıtları....	44
Tablo 4.9. Yönetim Boyutu İle İlgili Bulgular.....	45
Tablo 4.10. Öğretim Tasarımı Boyutu.....	49
Tablo 4.11. Akademik Destek Boyutu.....	56
Tablo 4.12. Teknik Tasarım Boyutu.....	59
Tablo 4.13. Teknik Destek Boyutu.....	65
Tablo 4.14. Dersin İşlenişi.....	67

Tablo 4.15. Teknik Sorunlar.....	70
---	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Program Değerlendirme Süreci.....	24
Şekil 3.1. Çok Aşamalı Karma Araştırma Deseni.....	26
Şekil 3.2. Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin Ana Sayfası...	29
Şekil 3.3. Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin İçeriği.....	30
Şekil 3.4. Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin İçerik Planlaması.....	31
Şekil 3.5. Güncel Metinler Bölümü Görünümü (Okuma Parçası: Infections).....	32
Şekil 3.6. Kelime Oyunları Bölümü Görünümü (8 Words Oyunu).....	32
Şekil 3.7. Okuma Parçasında Akan Sayfaların (a-b) ve Sözlük (sağ alt) Kullanımının Görünümleri.....	33
Şekil 3.8. ÖYS’de Bir Alıştırmanın Sonuçlarının Görünümü.....	34
Şekil 3.9. Çevrimiçi Bir Dersten Ekran Görüntüsü.....	35
Şekil 3.10. Ölçme aracının hazırlanma süreci.....	36
Şekil 4.1. Yönetim Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	46
Şekil 4.2. Öğretim Tasarımı Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	50
Şekil 4.3. Akademik Destek Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	57
Şekil 4.4. Teknik Tasarım Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	61
Şekil 4.5. Teknik Destek Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	66
Şekil 4.6. Dersin İşlenişi Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	68

Şekil 4.7. Teknik Sorunlar Görüşlerin Yüzde Dağılımları.....	70
Şekil 4.8. Açık ve Uzaktan Öğrenme Deneyimi.....	72
Şekil 4.9. ÇİSE ile ilgili Memnuniyet Durumu.....	74
Şekil 4.10. Uzaktan Eğitime İlişkin Memnuniyet Durumu.....	75

KISALTMALAR DİZİNİ

AUÖ: Açık ve Uzaktan Öğrenme

E-öğrenme: Elektronik öğrenme

ÇİSE: Çevrimiçi İngilizce Sınavı Eğitimi

KAÇD: Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler

KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemi

ÜDS: Üniversiteler Arası Kurul Yabancı Dil Sınavı

YDS: Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

YÖKDİL: Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil

TANIMLAR DİZİNİ

Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan eğitim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştiği öğrenme sürecidir.

E-öğrenme: Elektronik ortamda eşzamanlı ya da eş zamansız olarak yapılan öğrenmedir.

Eşzamanlı eğitim: Öğrenen ve öğretenin video konferans yazılımları aracılığıyla sanal ortamında bir araya gelerek yapılan eğitimidir.

Eş zamansız eğitim: Öğrenen ve öğretenin video konferans yazılımları aracılığıyla sanal ortamında bir araya gelmeden yapılan eğitimidir.

Karma eğitim: Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının her ikisinden de faydalandığı eğitimidir.

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler: Çok sayıda katılımcının çevrimiçi bir ortamda eğitim almasıdır.

Öğrenme Yönetim Sistemi: Çevrimiçi ortamda öğrenme eğitim oluşturma, yönetme ve uygulama için kullanılan yazılım programıdır.

Uzaktan Eğitim: Bilgisayar ve bilgisayar ağlarına dayalı gerçekleştirilen açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleridir.

Mobil Öğrenme: Taşınabilir cihazlar aracılığıyla öğrenenlerin diledikleri zaman, diledikleri yerde ve diledikleri kadar öğrenmeleridir.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemleri tüm dünyada sosyo-kültürel, politik, ekonomik, demografik ve teknolojik değişim ve gelişmelerin bir sonucu olarak dönüşümler geçirmektedir. Özellikle Internet ve bilgiye erişimi kolaylaştıran teknolojilerdeki gelişmeler her alan gibi eğitim alanını da aynı hızda etkilemiştir. Gelişen bu teknoloji öğrenme ve öğretme süreçlerine de söz konusu değişime ayak uydurma olanakları sunmaktadır. 21. yüzyıl bilgi toplumunda eğitilmiş insanlara olan ihtiyacın artması eğitimcileri, araştırmacıları, politikacıları ve iş dünyasını bu olanakları bireylerin eğitiminde kullanmaya yönlendirmiştir. Teknolojinin hızlı gelişimi ve buna paralel olarak bireylerin teknolojik okuryazarlık oranlarının yükselmesi, 21. yüzyılda hem kariyerlerinde hem de hayatlarında başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği gibi alanlarda bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirebilecekleri bilgi ve eğitime ulaşabilme olanakları sağlamıştır. Bireylerin farklı konu ve alanlarda ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim mecralarının çeşitlendirilmesiyle ve gelişmesiyle mümkün olmuştur. İşte öğrenen ve öğretmenin geleneksel sistemlerdeki gibi bir arada olmalarını zorunlu kılmayan bu yapılardan açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) ortamları gelişen teknoloji döneminde daha popüler bir seçenek olmaya başlamıştır. Özellikle son yıllarda kablosuz ve algılayıcı teknolojilerdeki ilerlemeler e-öğrenmeyi mobil öğrenmeye, mobil öğrenmeyi de her zaman her yerde öğrenmeye dönüştürmüştür (Yuzer ve Eby, 2014, s.121).

AUÖ programları özellikle Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD / MOOC – Massive Open Online Courses) ve Öğrenme Yönetim Sistemlerindeki (ÖYS / LMS – Learning Management Systems) gelişmelere paralel olarak ulaşılabilirlik, esneklik ve maddi olarak karşılanabilir olmasıyla birlikte hızlı bir büyüme yaşamıştır (Khan ve Smith, 2007, s.39; Ruhe ve Zumbo, 2009, s. 88; Yamamoto ve Aydın, 2010, s. 121; Lockee vd., 2011, s. 32; Moore ve Kearsley, 2012, s. 8). Bu büyümeyi özellikle yükseköğretim kurumlarında görmek mümkündür. Örneğin Avrupa Açık ve Uzaktan Eğitim Veren Üniversiteler Birliğinin (EADTU – The European Association of Distance Teaching Universities) 2017 yılı itibarıyla 25 ulustan 15 enstitü, 14 ulusal kurum, 200’den fazla üniversite ve yaklaşık olarak 3 milyon öğrenci üyesi bulunmaktadır.

Türkiye’de de yükseköğretimde ve kurumsal şirketlerde AUÖ programlarında kayda değer bir artış gözlemlenmektedir (Aydın, 2011, s. 55; Yamamoto ve Aydın, 2010, s. 972). Balaban 2012’de yaptığı çalışmasında Türkiye’deki 47 üniversitede 222 AUÖ programının olduğunu, Koçdar ve Doğan, 2015’te 68 üniversitede 505 farklı alanda AUÖ programının bulunduğu saptamıştır. Bu hızlı artış beraberinde programların kaliteleri ile ilgili soruları gündeme getirmiş ve programların değerlendirilmesine olan ihtiyaç giderek artmıştır (Braimoh, 2003, s. 33; Braimoh, 2005, s. 78; Thompson ve Irele, 2007, s. 420; Lockee vd., 2011, s. 125). Aslında ister akademik isterse profesyonel olsun, kurumlar programlarının kalitesini, güvenilirliğini ve itibarını sürdürmek isterler (Tham ve Werner, 2005, s. 88; Hogan, 2007, s. 156). Bu sürdürülebilirliği sağlayabilmek için de program değerlendirmenin yapılması gerekmektedir.

Benzer şekilde AUÖ sistemlerinde eğitim programlarının bir bütün olarak başarılı olabilmesi etkili bir gözlem ve değerlendirme sürecinin yanı sıra (Moore ve Kearsley, 2012, s. 78), kurumsal değerlendirme mekanizmalarına bağlıdır (Panda; 2005, s. 102).

1.1. Problem

Program değerlendirme AUÖ etkinliklerinin ve öğretim tasarımının önemli bir bileşenidir ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekir (Simonson vd., 2006, s. 26; Kelsey vd., 2009, s. 77; Simpson, 2012, s. 29). Ancak, AUÖ ortamlarında program değerlendirme sıklıkla yetersiz bir şekilde tasarlanmakta, yeterince bütçe ayrılmamakta, planlama ve uygulama aşamalarının bütünleyici bir parçası olması gerekirken daha çok sonradan dikkate alınmakta (Thompson ve Irele, 2007, s. 411), veyahut göz ardı edilmekte (Calder, 1994, s. 18), yanlış anlaşılmakta (Shrock ve Geis, 1999, s. 99) ya da öğretim tasarımı modellerinin çoğunda olduğu gibi sürecin sonuna ertelenebileceği düşünülmektedir (Reeves ve Hedberg, 2007, s. 56). Bu eleştirilere paralel olarak Morgan ve O’Reilly (1999, s. 78), AUÖ programlarında etkili ve yaratıcı öğrenme deneyimleri yaratılmaya çalışılırken öğrenenlerin öğrenmesini daha çok etkileyen değerlendirmenin önemini gözden kaçırılabilirdiğini belirtmişlerdir.

AUÖ’de program değerlendirme de yaşanan zorluklardan biri de yüz yüze eğitimlerle kıyasladığında değerlendirilmesi gereken bileşenlerdeki fazlalık (Braimoh,

2003, s. 32; Khan, 2005, s. 85; Panda, 2005, s. 52) ve karmaşıklığıdır (Lockee vd., 2002, s. 32; Khan, 2005, s. 128; Bonk vd., 2007, s. 152). Yüz yüze eğitimlerde öğrenenler genellikle öğretmeni, kullanılan öğrenim içeriğini ve materyalleri değerlendirmektedir. AUÖ’de ise öğretim tasarımı, eğitimleri geliştirme, hedef kitleye erişim sağlama, destekleme ve değerlendirme aşamalarının kurumdaki pek çok farklı kişi ya da grup tarafından yapılıyor olması program değerlendirmeyi çok paydaşlı kompleks bir yapıya dönüştürmektedir (Bonk vd., 2007, s. 55; Terrell, 2007, s. 78). Hatta Moore (2005, s. 103) program değerlendirmelerin verilen eğitimler ya da bu eğitimlerin verildiği kurumlarla sınırlı kalmasını, küreselleşen AUÖ için artan bir problem olarak görmekte, değerlendirmenin kurumsal, ulusal hatta uluslararası seviyede yapılmasının önemine dikkat çekmektedir.

Kirkpatrick (1998, s. 21) program değerlendirmenin pek çok kurumda sadece tepkilerin ölçülmesi şeklinde yapıldığını, daha ileriye gitmediğini belirtmektedir. Bunun nedenlerini; değerlendirmenin önemli ya da acil olduğunun düşünülmemesi, ne yapılacağının ya da nasıl yapılacağının bilinmemesi, üst yönetimden değerlendirme yapılması hususunda ısrar olmaması, yapılan işle ilgili iyileştirme yapmaya ihtiyaç duyulmaması ve yapılacak daha önemli işlerinin olduğunun düşünülmesi ya da tercih edilmesi olarak açıklamıştır. Aslında herhangi bir programların devam edip etmeyeceğine karar verilmesi değerlendirme yapılmasının nedenlerinden biridir. Ancak açılan ya da var olan programın devam edeceğine zaten karar verilmiş olması, program değerlendirmeye yeterince önem verilmemesine neden olmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra uzmanlar değerlendirmenin sistemli ve doğru bir şekilde yapılmasının program değerlendirme yapmaktan daha önemli olduğunu belirtmişlerdir (Thompson ve Irele, 2007, s. 411). Özellikle 1950’lerden sonra hızlı bir gelişim ve değişim yaşayan program değerlendirme alanının öneminin kurumsal, ulusal ve uluslararası düzeyde fark edilmeye başlanmıştır. İlerleyen zamanda program değerlendirme kurumlar tarafından yaygın bir şekilde kullanılıyor olması her ne kadar olumlu bir gelişme olarak görülse de etkili bir şekilde yapılmayan program değerlendirme karar vericilerin sağlıklı veri ve kanıtlar elde edememesine neden olmaktadır. Bu noktada etkili bir program değerlendirme yapabilmek için doğru soruların sorulması ve sonuçların uygun bir şekilde yorumlanıp, kullanılması gerekmektedir.

1.2. Gerekçe

Türkiye’de uzun yıllardır Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavları yapılmaktadır. 1990’dan itibaren ülkemizde yapılan Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS) ve 2000 yılından bu yana yürütülen Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS), 2013 yılında tek bir sınava dönüştürülmüş ve Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavı (YDS) adı altında yapılmaya başlanmıştır. Bu dönüşüme yabancı dil uzmanları tarafından konuşma, dinleme ve yazma becerilerini ölçmediği gerekçesiyle yıllardır eleştiriliyor olmasına rağmen sınavın içeriğin de köklü değişiklikler yapılmamıştır. Yüz yüze yapılan sınavlara ek olarak 2014 yılından itibaren elektronik sınavlarda yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından da mevcut dil sınavının (YDS) iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Ocak 2017’den itibaren akademik çevrelerden gelen görüşler de dikkate alınarak, doktora öğrenci ve doçentlik başvuru süreçlerinde baraj niteliğinde olan dil sınavı sürecinin iyileştirilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil (YÖKDİL) Sınavının sosyal, sağlık ve fen bilimleri gibi adayların alanlarına göre uygulanmaya başlanmıştır.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından paylaşılan istatistikler adayların durumlarıyla ilgili bilgi vermektedir. Örneğin 2015 İlkbahar dönemi İngilizce YDS’nin ortalaması 100 puan üzerinden 34,071’dir. Başka bir deyişle 80 soru bulunan bu sınavda doğru yanıtlanan soru ortalaması 27,256’dır. 2015 Sonbahar döneminde ortalama 100 puan üzerinden 37,687’dir. Bu puan da 80 sorudan 30,149’unun doğru yanıtlandığı anlamına gelmektedir. 2018 İlkbahar dönemi İngilizce YDS’nin ortalaması ise 100 puan üzerinden 37,74’tür. Başka bir deyişle 80 soru bulunan bu sınavda doğru yanıtlanan soru ortalaması 30,192’dir. Söz konusu istatistikler sınavlara yabancı dil tazminatı almak için giren kamu görevlilerinin, akademik kariyer planlayanların ya da akademisyenlerin bu sınavlara hazırlık eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını açıkça göstermektedir. Bu ihtiyacın karşılanması gerekçesiyle farklı öğrenen kitlelerinin çalışma durumları ve coğrafi dağılımları dikkate alınarak uzaktan erişebilecekleri bir e-öğrenme programı tasarlanmış ve hizmete açılmıştır.

AUÖ programının değerlendirmesinin yapılmasının gerekçesi: Program yabancı dil alanında lisans eğitimi almış ve yabancı dil sınavlarına hazırlık eğitimlerini hali

hazıra yüz yüze veren bir eğitmen ve içerik uzmanı ile AUÖ ana bilim dalında yüksek lisans ve doktora seviyelerinde akademik kariyerlerine devam eden iki teknoloji uzmanı tarafından hazırlanmıştır. Değerlendirilmesi yapılan program kurum dışı uygulama olarak bir ilktir. Açılan her eğitim ve programın geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan program değerlendirmeye bu programın da güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi, zayıf yönlerinin iyileştirilmesi ve gelecekte açılacak programlara veri oluşturmaları amacıyla ihtiyaç duyulmuştur.

1.3. Önem

Küreselleşen eğitim içeriği hızlı bir şekilde değişmektedir. Programlar, kurumlar ve toplumlar bu değişimleri nasıl etkileyecekleri ve şekillendirecekleri ile ilgili önemli kararlar almak zorundalar. Bu kararlar alınırken planlı ve kararlı olarak yapılan değerlendirme etkinliklerinin sonucunda elde edilecek nitelikli bilgiler karar vericiler için ciddi veri kaynaklarıdır (Belanger ve Jordan, 2000, s. 62; Braimoh, 2003, s. 121; Reeves ve Hedberg, 2007, s. 205; Thompson ve Irele, 2007, s. 418; Palloff ve Pratt, 2009, s. 33).

AUÖ doğası gereği yüz yüze eğitimlerden büyük ölçüde farklılık göstermektedir bu yüzden de etkisi ve etkililiğinin değerlendirilebilmesi için yeni ve karma yöntemlere ihtiyaç vardır (Mandinach, 2005, s. 12). Dolayısıyla farklı tekniklerin entegre edildiği, yeni değerlendirme modellerinin işe koşulduğu bir çalışmadan elde edilen sonuçlar mevcut programın iyileştirilmesi kadar yeni programların geliştirilmesi açısından da önemlidir. Bir başka deyişle sonuçların AUÖ alanında yönetsel düzeyde karar vericilere, eğitim öğretim düzeyinde program geliştirenler ile eğitmenlere ve deneyimlerin aktarıldığı alan yazına fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Program değerlendirme sürecinin, öğrenenlere daha kaliteli bir program sunulması, AUÖ ortamlarında verilen eğitimlere karşı muhtemel önyargıların ortadan kaldırılması, AUÖ ortamlarının öğrenenlerin kişisel ve akademik gelişimlerine sağlayabileceği girdileri tecrübe edinmeleri ve ileride bu ortamları tercih etmeleri durumunda alacakları eğitimi seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiğini kavramaları açısından önemli bir girişim olacağı düşünülmektedir.

Diğer bir boyut olan eğitimciler açısından bu çalışma; eğitim öncesi hazırlık ve tasarım aşamaları ile eğitim esnasında kullandıkları içerik, materyal, öğretim yöntem ve tekniklerini tekrar gözden geçirmeleri, eksik ya da yetersiz bulunan yönleri geliştirmeleri ve sonraki eğitimlerde söz konusu deneyimlerden faydalanmaları açısından kayda değer bir çaba olacaktır.

Program geliştirenler yönünden ise sunulan eğitimin tasarım, geliştirme, ulaştırma, destek ve değerlendirme aşamalarında hangi bileşenlerin olduğunu, bu süreçlerin etkililiğini izleme, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve kullanılan teknolojik araç ve sistemlerle ilgili veri sağlaması bakımından bu ve benzeri çalışmalar önem arz etmektedir.

Makro düzeyde bu çalışma, yöneticilere ve kuruma mevcut programla ilgili alınması gereken kararlar, AUÖ ortamlarının alt yapısı ve sistemi ile bilgi vermesi, açılması planlanan yeni AUÖ programlarında nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili fikir vermesi açısından önemli bir adım olacaktır.

Tüm bu paydaşların yanı sıra yapılan çalışmanın alanyazına AUÖ etkinliklerinde program değerlendirmenin önemi hakkında farkındalık yaratması ve yeni bir deneyim oluşturması açısından da fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı biri çevrimiçi bir ortamda geliştirilmiş olan İngilizce Sınavlarına hazırlık eğitimlerinin öğrenen, öğretan ve program geliştiren açılarından değerlendirilmesi, mevcut programın geliştirilmesi, eksikliklerin tespit edilerek programın iyileştirilmesidir.

Bu amaç çerçevesinde öğrenenler, öğretanler ve programı geliştirenlerden eğitim, yönetim ve teknoloji bağlamlarında veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, yönetim, öğretim tasarımı, akademik destek, teknik tasarım, teknik destek, dersin işlenişi, teknik problemler, uzaktan öğrenme deneyimi ve memnuniyet boyutları aşamalarında yorumlanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, 2012 sonbahar (1. uygulama), 2013 ilkbahar (2. uygulama) ve 2013 sonbahar (3. uygulama) ve 2014 ilkbahar (4. uygulama) dönemlerinde çevrimiçi bir ortamda sunulan İngilizce yeterlik sınavlarına hazırlık eğitimlerine (ÇİSE) katılan 152 öğrenen, 2 teknik personel ve 2 öğretim elemanı ile sınırlıdır. Çalışmada 2012 sonbahar döneminde sadece eşzamanlı eğitime, 2013 ilkbahar ve sonbahar, 2014 ilkbahar dönemlerinde hem eşzamanlı hem de eş zamansız eğitimlere katılan 152 öğrenen bulunmaktadır.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde genel olarak alanyazında değerlendirme kavramı, program değerlendirme ve yaklaşımları ile açık ve uzaktan öğrenmede program değerlendirme ve modelleri tartışılacaktır.

2.1. Değerlendirme

Değerlendirme sözlük tanımıyla bir şeyin miktarı, sayısı ya da değeri ile ilgili hüküm verme (Oxford, 2016) ya da bir şeyin ne kadar iyi, kullanışlı ya da başarılı olduğu kararını vermek olarak tanımlanmaktadır (Longman, 2016). Değerlendirme yine kavramsal olarak bir nesnenin fayda, değer, doğruluk, uygulanabilirlik, güvenlik, önem ve/ya da eşitliğinin sistematik bir ölçümüdür (Stufflebeam ve Shrinkfield, 2007, s. 41).

Değerlendirme, maliyeti ortaya çıkarma ya da yatırım kararlarını gözden geçirme, başlangıçta belirlenen hedef ve amaçlara ne derece ulaşıldığını tespit etme, kalite ve etkililiği ölçme, programı geliştirme, sürdürme veya sonlandırma kararı için veri elde etme, kurumların stratejik planlama ve karar alma süreçlerine ışık tutma gibi amaçlarla gerçekleştirilir (Thompson ve Irele, 2007, s. 420). Stufflebeam ve Shrinkfield (2007, s.65) değerlendirmenin geliştirme, açıklanabilirlik, yaygınlaştırma ve aydınlatma olmak üzere dört temel kullanımının olduğunu belirtmiştir.

2.1.1. Program değerlendirme

Değerlendirme kavramının tanımlarından yola çıkarak, program değerlendirmenin bir programın değeri, içeriği ve ne kadar etkili olup olmadığı konularında karar verme süreci olarak tanımlamak mümkündür.

Program değerlendirme alanyazını incelendiğinde söz konusu kavramın farklı tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür. Rossi ve Freman (1993, s. 38) bir programın tasarımı, uygulaması, gelişimi ve çıktıları ile ilgili bilimsel metotlar kullanarak yapılan sistematik bir çalışma olarak tanımlarken, 1994'te kurulan Amerikan Eğitim ve Değerlendirme Kuruluşu (American Society for Training and Development - ASTD) değerlendirmeyi bir programın etkililiğini arttırmak için onun güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek olarak tanımlamaktadır. Philips (1997, s.7) ve Stufflebeam (1999, s. 3)

program değerlendirmeyi hedeflenen amaçlarla program çıktılarının hem niteliksel hem de sayısal yöntemler entegre edilerek kıyaslanması ve yorumlanması olarak tanımlarken, Brinkerhorff (1981, s.15) eğitimin içeriği, planlaması, uygulaması ve etkilerinin araştırıldığı sistematik bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Basarab ve Root (1992, s.9) program değerlendirmeyi eğitimin etkilerinin ölçülmesini, karar verme sürecini, program geliştirmede kullanılacak sonuçların raporlanmasını ve eğitimin kalitesini tespit edilmesini sağlamak için kullanılacak yöntemleri de içeren ilgili tüm verilerin incelendiği sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Program değerlendirme, değerlendirmesi yapılan ya da yapılması planlanan programının amacına, içeriğine, katılımcılarına, eğitmenlerine veya kuruma göre çeşitlilikler göstermesine rağmen, tanımlarda ortak olan eğitim programının katılımcılar, eğitmenler, program geliştirenler, yöneticiler ve kurum açısından hedeflenen amaçlarına ne ölçüde ulaşıp ulaşmadığı tespit etmek için yapılan sistematik bir çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çok sayıda program değerlendirme tanımının odak noktasında özellikle programın katılımcıları, katılımcıların çalışma ortamı ve kuruma olan etkileri üzerinde durulmaktadır.

Rovai (2003, s. 28) program değerlendirme çalışmalarının ilgili paydaşlardan birinin ya da daha fazlasının sorularına yanıt vermek için yapıldığını, bu paydaşların öğrenenler, öğretenler, personel, yöneticiler, politika belirleyiciler, kurullar, firmalar, danışmanlar, toplum grupları, akreditasyon ajansları, hkmet organizasyonları, işletmeler ve işverenler olabileceğini belirtmiştir. Değerlendirme çalışmalarının ortak amaçları: yatırım kaynaklarını gerekçelendirmek, kalite ve etkililik konularını incelemek, program amaçları doğrultusunda ilerlemeyi ölçmek, program süreci ve çıktılarının geliştirmek, stratejik karar almak konularında bir temel oluşturmaaktır (Thompson ve Irele, 2007, s.422).

Braimoh (2003, s. 18)'e göre program değerlendirme yapılmasının yararları şunlardır: (i) Daha etkili ve daha az maliyetli olabilmesi için programın iyileştirilmesi, (ii) planlanan şeylerin yapılıp yapılmadığının kontrol edilmesi, (iii) yöneticilere programın amaçlarına ne ölçüde ulaşıp ulaşmadığıyla ilgili bilgi vermesi, (iv) programın kişiler ya da organizasyonlar üzerinde öngörülen etkiyi ne ölçüde bıraktığının tespit edilmesi, (v) programlar arası karşılaştırmalar yaparak hangilerinin devam edeceği ya

da sonlandırılacağı, (vi) benzer programlarda kullanılmak üzere etkili programların incelenmesi ve gelecekteki benzer programlarda aynı hatalardan kaçınılmasıdır. Belanger ve Jordan (2000, s. 19)'e göre program değerlendirme yapılmasının üç temel faydası vardır. Bunlar: öğretim hedeflerine ne ölçüde ulaşıp ulaşılmadığının kararının verilmesi, yatırımın getirisinin belirlenmesi ve programın devam eden bir şekilde geliştirilebilmesi için değerli dönüt vermesidir.

Değerlendirme yaygın bir şekilde yapıldığı zamana göre *biçimlendirici*, *ara* ve *son* değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Biçimlendirici değerlendirme program öncesi değerlendirme olarak da adlandırılır ve bir tür ihtiyaç belirleme çalışmasıdır. Süreç değerlendirme olarak da adlandırılan ara değerlendirme program devam ederken değerini belirleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Belanger ve Jordan, 2000, s. 77; Braimoh, 2003, s. 56; Lockee vd., 2002, s. 26). Oliver (2000, s. 21)'e göre ara değerlendirme *aydınlatıcı* ve *birleştirici* olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Son değerlendirme ise programın bitiminde programın değerini yorumlama aşamasıdır (Bhola, 1990, s. 34). Program değerlendirmede son değerlendirme aşaması, biçimlendirici ve ara değerlendirme aşamalarını kapsayan bütüncül değerlendirmenin yapıldığı bir süreci ifade eder. Bu aşamadaki değerlendirme daha çok sorumluluk amaçları olan programın verimliliğinin ortaya koyulması ve geliştirilmesi için kullanılır (Rovai, 2003, s. 17). Değerlendirme yapan kişilere göre ise *katılımcı* ve *yanıtlayıcı* (responsive) değerlendirmeler bulunmaktadır. Patton (1997, s. 7)'e göre katılımcı değerlendirme hem katılımcılar hem de dışarıdan değerlendirmeciler tarafından yapılırken, yanıtlayıcı değerlendirmeler sadece dışarıdan değerlendirmeciler tarafından yapılmaktadır.

Değerlendirme yapılırken belirli aşamalar dikkatli bir şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Değerlendirmeciler ilk olarak değerlendirme amaçlarını ve odağını ilgili paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda netleştirmeli, daha sonra en uygun veri toplama teknik ve araçlarını seçmeli, son olarak da açık ve tarafsız bir şekilde değerlendirme raporunu hazırlamalıdır (Thompson ve Irele, 2007, s. 400). Bu bağlamda, Calder (1994, s. 55) değerlendirmeyi sekiz temel aşamada sıralamıştır: ilgi alanının belirlenmesi, programa devam edilip edilmeyeceğine karar verilmesi, belirlenen konuların araştırılması, bulguların analizi ve yorumlanması, bulguların ve önerilerin yayılması, kararlaştırılan eylemlerin uygulanması.

2.1.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme sağlık, eğitim, sosyal hizmetler gibi çeşitli sosyal bağlamlarda kullanılan uygulamalı bir alandır. Bu farklı disiplin ve alanların bilimsel epistemolojilerinin etkisiyle program değerlendirme alanyazınında ve uygulamada çeşitli kuramsal model ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Ruhe ve Zumbo, 2009, s. 23). Değerlendirme yapan uzmanların ve uygulayıcıların dünya görüşlerinin ve kendi profesyonel tecrübelerinin farklılaşması, bu çeşitliliğin en önemli sebebidir. Farklı değerlendirme modellerinin olmasının bir nedeni de farklı program ortamlarından ortaya çıkmış olmalarıdır. Değerlendirme uzmanlarının başlangıçta seçtikleri değerlendirme önceliklerine ve modellerine ilave “değerler” eklemeleri de farklı yaklaşımların ortaya çıkmasının diğer bir nedenidir (Bhola, 1990, s. 25-35).

Stufflebeam (2001, s. 2) özellikle son 50 yılda program değerlendirmeye ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığını ve farklı değerlendirme modellerinin önerildiğini belirtmiştir. Bu kadar geniş bir varyasyon olması, bunların sınıflandırılmasıyla ilgili de çok sayıda çalışma yapılmasına neden olmuştur. Woodley ve Kirkwood (1988, s. 3) değerlendirme yaklaşımlarını: geleneksel, olgucu-deneyci ve derleme olmak üzere ikiye ayırmıştır. Ertürk (1998, s. 155) ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta toplamıştır. Bunlar: 1) Program tasarısı, 2) Ortam, 3) Başarı 4) Erişim, 5) Öğrenme ve 6) Ürün temelli değerlendirmelerdir. Fitzpatrick vd. (2004, s. 86), program değerlendirme modellerini (1) amaç odaklı, (2) yönetim odaklı, (3) tüketici odaklı, (4) uzman odaklı, (5) katılımcı odaklı ve (6) rekabet odaklı olarak sınıflandırmıştır. Stufflebeam (2001) ise söz konusu modelleri, (1) sözde, (2) soru ve yöntem odaklı, (3) gelişim/açıklanabilirlik odaklı ve (4) sosyal savunuculuk modelleri olarak sınıflandırmıştır. Greene (2007, s. 152) program değerlendirme modellerini kimin çıkarlarına hizmet ediyor ve hangi değerler teşvik ediliyor sorularının cevaplarına göre gruplamıştır. Alkin and Christie (2004, s. 201) kökünü açıklanabilirlik ve sosyal araştırma olarak ikiye ayırdıkları ve sonrasında yöntem, değer biçme, kullanım olarak üç alt kategoride gruplandıkları bir program değerlendirme sınıflandırma ağacı tasarlamışlardır. Program değerlendirme modellerini yöntem yönelimli değerlendirmeler, değerlerin ön planda olduğu değerlendirmeler ve sonuçların ön planda olduğu değerlendirmeler olarak üç sınıfa ayırmak da mümkündür. Ayrıca uzmanlar değerlendirme modellerinin bilimsel kanıt, değerler ve sonuçlar olmak üzere

üç bakış açısına verdikleri öneme bağlı olarak farklılık gösterdiklerini belirtmişlerdir (Ruhe ve Zumbo, 2009, s.32-39).

Madaus ve arkadaşları (2000, s. 42-48) program değerlendirmeyi gelişim zamanlarına göre 7 sınıfta toplamışlardır: 1) 1900'den önce (Reform Çağı), 2) 1900-1930 arası (Verim Çağı), 3) 1930-1945 arası (Tylerian Çağı), 4) 1946-1957 arası (Masumiyet Çağı), 5) 1958-1972 arası (Gelişim Çağı), 6) 1973-1983 arası (Profesyonelleşme Çağı), 7) 1983-2000 arası (Genişleme ve Entegrasyon Çağı) (Madaus vd., 2000). Stufflebeam ve Shrinkfield (2007) benzer bir sınıflamayı 5'e ayırmışlardır: 1) 1930'dan önce (Tylerian Periyodu öncesi), 2) 1930-1945 arası (Tylerian Çağı), 3) 1946-1957 arası (Masumiyet Çağı), 4) 1958-1972 (Gerçekçilik Çağı) ve 5) 1973'ten günümüze (Profesyonelleşme Çağı). Günümüzde söz edilen sınıflandırmaların en sonuna Bilgi ve İletişim Teknolojileri Çağını da eklemek anlamlı olacaktır.

Eğitim toplumdaki hemen herkesi etkileyen baskın bir sosyal hizmet olduğu için eğitimde değerlendirme, değerlendirme alanının önemli ayaklarından birisi olmuştur (Kellaghan, Stufflebeam ve Wingate, 2003, s. 24). Eğitim programlarının değerlendirilmesi için de çok sayıda çalışma yapılmış ve farklı modeller ortaya çıkmıştır. Bunlardan en yaygın kullanılanlar; Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metseffel ve Michael Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli, Wolfun Aksiyon araştırması modeli, Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Modeli, Lightfoot'un Betimleme Modeli ve Sirotnik'in Eleştirel Sorgulama Modelidir (Özdemir, 2009, s. 121).

Hansen (2005, s. 45) ise değerlendirme modellerini 6 kategoride toplamıştır: sonuç modelleri, süreç modelleri, sistem modelleri, ekonomik modeller, aktör modelleri ve program teori modelleri.

2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Program Değerlendirme

Açık ve uzaktan öğrenme, büyük ölçüde bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı gerçekleşmektedir. AUÖ'de öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan eğitim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştiği öğrenme sürecidir. Peters (2003, s. 17) AUÖ'de yedi model olduğunu belirtmiştir: Bunlar: sınava hazırlık modeli, mektupla eğitim modeli, uzak grup eğitim modeli, öğrenen merkezli model, çoklu kitle iletişim araçları modeli, ağ merkezli model ve teknolojik olarak genişletilmiş sınıf öğretim modelidir. Ayrıca sanal uzaktan öğrenme üniversitelerinin de mevcut modeller arasına girebileceğinden söz etmektedir.

AUÖ ortamlarının mevcut uygulamaları göz önüne alındığında üç farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Eşzamanlı ve eşzamansız eğitim yaklaşımları ile karma eğitim yaklaşımıdır. Eş zamanlı eğitimde öğrenen ve öğretici fiziksel olarak ayrı yerlerde olsalar da video konferans gibi anlık iletişimi sağlayan teknolojik araçları kullanarak aynı anda sanal olarak bir araya geldikleri yaklaşımdır. Eş zamansız eğitim yaklaşımında ise öğrenenlerin öğretim materyallerine web sitesi ya da öğrenme yönetim sistemi gibi internet aracılığıyla diledikleri yerden ve diledikleri zaman ulaştıkları yaklaşımdır. Karma eğitim yaklaşımı ise yüz yüze eğitimlere paralel olarak teknolojik araç ve materyallerin öğretim sürecini zenginleştirmek, destek sağlamak, erişilebilirliği ve esnekliği artırmak amacıyla kullanılmasıdır. Günümüzdeki AUÖ uygulamalarına bakıldığında eş zamanlı eğitimlerde özellikle ÖYS tabanlı öğretim materyalleri de öğrenenlerin erişimine sunulmakta, öğrenenlere diledikleri yerden diledikleri zaman bu kaynaklara erişim imkanı sağlanmaktadır.

Dolayısıyla öğrenme etkinliklerinin fiziksel olarak ayrı mekânlarda olan öğrenen ve öğretici arasında, çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği AUÖ sistemlerinde değerlendirme süreci geleneksel eğitim ortamına göre farklılıklar içermektedir. AUÖ kurumları birbirinden bağımsız bileşenlerden oluşan canlı bir organizasyondur. Bu bileşenler kurum yöneticileri, program planlayıcıları, öğretim programı geliştiricileri, ders tasarımcıları, konu yazarları, ders kitabı editörleri, ders moderatörleri, grafik tasarımcıları, eğitim teknolojileri ve medya uzmanları, yazılı, görsel ve işitsel ürün ekibi, ölçme ve değerlendirme uzmanları, destek hizmeti personeli

ve danışmanları, halkla ilişkiler gibi birçok paydaştan oluşmaktadır (Braimoh, 2003, s. 78; Moore ve Kearsley, 2012, s. 41).

AUÖ'de, öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin niteliğini, öğretim içeriğinin aktarılmasındaki öğretim ortamı (web sitesi, öğrenme yönetim sistemi vb.), hazırlanan materyaller, görsel-işitsel araçlar (video, grafik vb.) ve çift yönlü etkileşimi sağlayan iletişim araçlarının (video konferans, web konferansı vb.) özellikleri belirler. Bu sistemde değerlendirme sürecinde programa ve amaçlara bağlı olarak çeşitli değerlendirme araçlarına başvurulur. Bunlardan bazıları şunlardır: değerlendirme planı, değerlendirme planı kontrol listesi, değerlendirme matrisi, değerlendirme durum raporu, değerlendirme onay formu, uzman görüşleri kontrol listesi, odak grup görüşme protokolü, genel görüşme protokolü, anket, ara değerlendirme kayıtları, uygulama kayıtları, kullanıcı ara yüz reyting formu, web sitesi değerlendirme formu ve değerlendirme raporu kontrol listesi (Stufflebeam, 2003, s. 27; Thompson ve Irele, 2007, s.425).

Program değerlendirme karar vericilerin AUÖ sisteminin tasarım ve uygulanmasıyla ilgili daha iyi kararlar verebilmeleri için bilgi sağlaması açısından önemlidir (Reeves ve Hedberg, 2007, s. 125). Pek doğaldır ki; değerlendirmenin hangi amaçlarla yapılacağının belirlenmesi tüm değerlendirme sürecine ışık tutar. Özellikle bu sistemde program değerlendirme, öğretim programı ve tasarımı, içeriğin organizasyonu, etkileşim şekli ve sıklığı, materyallerinin tasarımı ve geliştirilmesi ve standardizasyonunun sağlanması, öğrenen başarısı, eğitmen performansı, eğitim materyalinin etkililiği, danışmanlık ve destek hizmetlerinin değerlendirilmesi gibi konuları kapsar (Braimoh, 2003, s. 45). Calder (1994, s. 38)'e göre ise uzaktan eğitimde değerlendirme etkinliği belirlenen kurumsal hedefler karşısında ilerlemeyi izlemek, öğretimin kalitesinin yükseltilmesi için teşvik sağlamak, akademik standartların izlenmesi ve kontrol edilmesine yardımcı olmak, öğretim standartlarının ve öğrenen destek hizmetlerini izlemek, kontrol etmek ve geliştirmektir. Öte yandan, Roberts ve arkadaşları (2005, s. 62) çevrimiçi derslerle ilgili yapılan değerlendirmelerde pek çok yüksek öğretim kurumunun sadece öğrenci tutumlarını ve tepkilerini ölçmekle yetindiğini, teknoloji kullanımı ve öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimi sağlayan öğretim stratejilerinin de belirlenmesi gibi birçok önemli konunun göz ardı edildiğini gerektiğini belirtmişlerdir.

2.2.1. AUÖ Program Değerlendirme Modelleri

AUÖ programlarının değerlendirilmesiyle ilgili bugüne kadar birçok alan uzmanı değişik modeller ileri sürmüşlerdir. Bunlardan biri Flashlight Projesi'nin direktörü olan Ehrmann, değerlendirme yaklaşımını açık ve uzaktan öğrenmenin ayrılabilir genel hedefleri olduğu temeline dayandırarak değerlendirme sürecinde şu alanlara yoğunlaşmıştır (Thomson ve Irele, 2007, s. 401): (1) Öğretilecek önemli ve yeni içerik sağlama, (2) kimlerin öğrenebileceğini değiştirme, (3) eğitim öğretim aktivitelerini geliştirme ve (4) eğitim öğretim aktivitelerinin maliyetlerini kontrol altına alma veya azaltma. AEIOU (Accountability, Effectiveness, Impact, Organizational context, Unanticipated outcomes) değerlendirme modeli, Fortune & Keith (1992), Sweeney (1995), Sorensen (1996) tarafından ortaya çıkarılmış ve geliştirilmiştir. Model hesap verilebilirlik, etkililik, etki, kurumsal bağlam ve beklenmeyen çıktıları içermektedir. Yaygın olarak kullanılan bir diğer değerlendirme modeli olan CIPP (Context, Input, Process, Product) modeli Stufflebeam ve Guba tarafından geliştirilmiştir. Sistem yaklaşımına uygun bir yapısı ile AUÖ'de de sıklıkla kullanılan bir değerlendirme modelidir. Stufflebeam, CIPP modelinin en önemli amacının ve önceliğinin programın geliştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu modelde dört değerlendirme aşaması söz konusudur: içerik, girdi, süreç, ürün. Dördüncü aşama olan ürün değerlendirme de ayrıca etki, etkililik, sürdürülebilirlik ve taşınabilirlik olarak dörde ayrılmıştır (Stufflebeam, 2003, s. 21).

Woodley ve Kirkwood (1988, s. 23) uzaktan eğitim etkinlikleri değerlendirilirken altı kategoride bilgi toplanması gerektiğini belirtmişler ve bunları sistem değerlendirmesi başlığı altında toplamışlardır. Söz konusu kategoriler 1) aktivitenin temel ölçümleri, 2) etkililik ölçümleri, 3) çıktı ölçümleri, 4) program amaçları ölçümleri, 5) politika ölçümleri, 6) organizasyon ölçümleri olarak belirtilmiştir.

Scanlon ve arkadaşları (2000, s. 102) ise öğrenmede kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin değerlendirilmesi için 25 yıllık deneyimlerini kullanarak içerik, etkileşimler ve çıktılar (context, interactions, outcomes) CIAO taslağını öne sürmüşlerdir. Scanlon bu değerlendirme modelinin amacını kuralcı ve katı tek bir değerlendirme yaklaşımını işe koşmak yerine çeşitli yöntemlerin entegre edilmesini teşvik etmek olduğunu belirtmişlerdir.

Bu değerlendirme modellerinin dışında bazı eğitim kurumlarının değerlendirme yaklaşımları da alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Kaliforniya Üniversitesinde çevrimiçi olarak kullanılan değerlendirme formunda ders içeriği, ders tasarımı, ders materyalleri, eğitim ve eğitmen, çevrimiçi öğrenci hizmetleri, genel yorumlar ve demografik bilgiler olmak üzere yedi kategori bulunmaktadır (Frydenberg, 2002, s. 78).

Lockee ve arkadaşlarının 2002’de ileri sürdükleri kademeli program değerlendirme modelinde ise AUÖ’nin ara ve son değerlendirme olarak iki aşamada yapıldığını görüyoruz (s. 78-81). Ara değerlendirmeyi i) değerlendirmenin tasarımı, ii) uzman görüşünün alınması, iii) bire-bir değerlendirme, iv) küçük grup değerlendirmesi, v) saha denemeleri ve vi) devam eden değerlendirme aşamaları olarak altı bölümde ele almışlardır. Son değerlendirme i) genel kaygı alanlarının tespit edilmesi ve bu alanlarla ilgili soruların geliştirilmesi, ii) veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, iii) veri toplama sürecinin uygulanması ve iv) verilerin analizi olarak sınıflandırılmıştır. Bunların yanısıra Lockee vd. AUÖ ait alanları: program girdileri, performans çıktıları, tutum çıktıları, program çıktıları ve uygulama alanları olarak belirlemişlerdir.

Rovai (2003, s. 51-58) açık sistem yaklaşımı olarak tanımladığı modelinde AUÖ’nin girdi, süreç, çıktı ve etki alanlarında değerlendirme sorularının iç ve dış paydaşların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılabileceğini, her bir alanda farklı yaklaşım ve yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Modelde nitel ve nicel veri toplama yöntemlerine adı geçen süreçlerdeki soruları yanıtlamada gereksinim duyulabileceğini belirtmiştir. Modelini, Rossi ve arkadaşlarının (1999, s. 21) ileri sürdüğü sistem değerlendirme modeli ile Worthen ve ark.’nın (1997, s. 35-42) önerdiği değerlendirme stratejilerinin bir sentezi olarak belirtmiştir.

Badrul Khan (2005, s. 205) tarafından geliştirilen e-Öğrenme Çerçevesi değerlendirmelerinin insan, süreç ve ürünlere odaklanması gerektiğinden söz etmektedir. Değerlendirme yapılırken e-öğrenme materyallerinin nasıl planlandığı, tasarlandığı, geliştirildiği, iletildiği ve sürdürüldüğünün; program ve kurum düzeyinde hizmetlerin ne seviyede iyi sağlandığının; paydaşlar tarafından e-öğrenme programının nasıl görüldüğünün; öğrenenlerin materyalleri ne kadar iyi öğrendiğinin de dahil olmak üzere dört bileşenin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Mandiach (2005, s. 123)

ise etkili bir program değerlendirmenin özünde programın, içeriğin ve paydaşların detaylı bir şekilde anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Mandiach değerlendirmecilere, öğrenci öğrenmesinin ölçümü, pedagojik ve kurumsal konular, daha kapsamlı politika konuları olmak üzere üç genel alanla ilgili e-öğrenme değerlendirmelerinde kullanılabilecek bir dizi sorudan söz etmektedir. İnternet tabanlı uzaktan öğrenme programlarının değerlendirilmesi için önerilen diğer bir model de eş merkezli (concentric) değerlendirme modelidir. Model merkezde öğrenci ve fakülte olmak üzere, ders içeriği, ders yönetim sistemi, teknik destek, program desteği ve topluluk desteği bölümlerinden oluşmaktadır. Modelin bölümleriyle ilgili önemli bileşenlerden oluşan maddeler belirtilmiştir (Osika ve Camin, 2005, s. 78). Reeves ve Hedberg (2007, s. 52) önerdikleri bir başka değerlendirme modelinde piramit şeklinde bir değerlendirme süreci ve değerlendirmenin işlevlerinin altı türünden bahsetmişlerdir. Bunlar: gözden geçirme, ihtiyaç analizi, ara değerlendirme, etkililik, etki ve sürdürme değerlendirmeleridir. Bonk ve arkadaşları (2007, s. 22) ise e-öğrenmenin değerlendirilmesinde sekiz konunun dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar; öğrenen, eğitmen ya da öğreten, eğitim (hazırlık), görev-etkinlik ya da pedagoji, teknolojik araç, ders, program-sertifika ya da düzey ve kurum ya da organizasyondur. Terrell (2007, s. 55) AUÖ’de etkili değerlendirmenin içerik, öğretim süreci, öğrenen ve çevrimiçi öğrenme ortamı olmak üzere dört bileşenden oluştuğundan söz etmektedir. Dimitrova (2007, s. 18) bir başka bakış açısıyla e-öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerinin esnekliğinin yer, zaman ve yöntem bağlamlarında yönetim, öğrenme ve ölçme süreçlerinin değerlendirilebileceğini belirtmiş ve e-öğrenme ortamlarının esneklik değerlendirmelerinin yapılması için bir kontrol listesi önermiştir. Khan ve Smith (2007, s. 41-42) çevrimiçi bir programdaki öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu araçta kurum, yönetim, etik, teknoloji, ara yüz tasarımı, eğitim, kaynak desteği ve değerlendirme bölümleri bulunmaktadır. Tzeng ve arkadaşları (2007, s. 32-36) e-öğrenme programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi için karma çoklu karar verme değerlendirme modelini geliştirmişler (Multi-Criteria Decision Making – MCDM) ve modelde 58 ölçüt belirlemişlerdir. Shee ve Wang (2008, s. 52) ağ tabanlı öğrenme sistemlerinin öğrenen memnuniyeti temelli değerlendirmesinde kullanılmak üzere çoklu ölçüt yöntemini kullanmışlardır. Çalışmalarında öğrenen ara yüzü, öğrenme topluluğu, sistem içeriği ve kişiselleştirme boyutlarında 13 ölçüt belirlemişlerdir. Karoulis ve Pomborsts (2009)

ise ağ tabanlı AUÖ ortamlarının öğrenilebilirlik ve kullanılabilirlik boyutlarında değerlendirilmesi için buluşsal bir yaklaşım geliştirmişler ve uzman tabanlı bir değerlendirme yöntemi önermişlerdir. AUÖ ortamlarının içerik, adaptasyon ve bütünleşme, kullanıcı arayüzü, teknolojilerin kullanımı, öğretim materyaliyle olan etkileşim, öğrenci desteği, iletişim yolları, bilginin edinimi, projeler ve yaparak öğrenme, ölçme ve kendini ölçme olmak üzere 10 boyutta değerlendirilebileceğinden söz etmektedirler. Bucker (2009, s. 85) uzaktan eğitim programlarının maliyet ve fayda değerlendirmesinin yapılması için Kaliforniya Kamu Hizmetleri Komisyonu tarafından kullanılan LCP (Least Cost Planning-En Az Maliyetli Planlama) modelinin uyarlanabileceğinden söz etmiştir. Modelin yüz yüze eğitimlerle AUÖ eğitimlerini kıyaslama için de kullanılabilecek esnek ve ekonomik bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Keinath (2009, s. 152) Sloan Konsorsiyum tarafından yayınlanan kalite çerçevesi ve beş önemli sütunla, Kaplan ve Norton tarafından ilk defa 1992’de tanımlanan dengeli puan çizelgesinin (The Balanced Scorecard – BSC) birleştirilerek çevrimiçi programların değerlendirilebileceğinden söz etmektedir. Öğrenme etkililiği, maliyet etkililiği, öğrenci memnuniyeti, akademik personelin memnuniyeti ve erişim olarak beş önemli bileşenin 10 adımda incelenerek çevrimiçi programların değerlendirilmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Zaharias ve Poylymenakou (2009, s. 71-72) e-öğrenme uygulamalarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bir anket geliştirmişler ve özellikle öğrenme için iç motivasyonunun önemine vurgu yapmışlardır. Anket içerik, öğrenme ve destek, görsel tasarım, navigasyon, erişilebilirlik, etkileşim, öz değerlendirme ve öğrenilebilirlik ve öğrenme motivasyonu olmak üzere sekiz bölümden oluşmaktadır. Macedo ve Amelink (2010, s. 26-29) e-öğrenme ders değerlendirme çalışmalarında üç aşamalı bir tasarım yapmışlardır. Birinci aşama başvuru ve kayıt olma, ikinci aşama öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerinin etkililiği ile ilgili algıları ve üçüncü aşama öğrencilerin genel olarak eğitmenle ilgili deneyimleri ile ilgilidir. Bentley ve arkadaşları (2012, s. 32) yaptıkları çalışma sonunda elde ettikleri sonuçların dersin iletim yaklaşımının geliştirilmesine, içeriğinin zenginleştirilmesine, öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin yükseltilmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalarında 29 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir ölçme aracı kullanmışlardır. Lopes ve arkadaşları (2012, s. 61) e-öğrenme sistemlerinde yaşanan problemleri ara yüz, tarama (browsing), içerik, etkileşim ve kullanılabilirlik problemleri olmak üzere beş kategoride incelemiştir. E-öğrenme sistemlerinin kullanılabilirlik

değerlendirmesiyle ilgili yapılan çalışmalar arasında sistem performansına, kullanıcı performansına ve kullanıcılar ile sistem arasındaki etkileşime odaklanma boyutlarında farklılıklar olduğundan söz etmektedirler. Zhang ve Cheng (2012, s. 103) e-öğrenmede kalite güvencesi için CIPP değerlendirme modeline dayandırdıkları, PDPP (Planlama / Planning, Geliştirme / Developoment, Süreç / Process, Ürün / Product) değerlendirme modelini geliştirmişlerdir. Planlama aşaması; pazarın ihtiyacı, uygulanabilirlik, hedef öğrenci grubu, ders amaçları ve finansal analiz, geliştirme aşaması; öğretim tasarımı, ders materyali tasarımı, ders Web sitesi tasarımı, esneklik, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretmen desteği, teknik destek ve ölçme, süreç aşaması; teknik destek, Web sitesinin kullanımı, öğrenme etkileşimi, öğrenme değerlendirmesi, öğrenme desteği ve esneklik, ürün aşaması; öğrenci memnuniyeti, öğretimin etkililiği, öğrenmenin etkililiği ve sürdürülebilirliği konularını içermektedir. Modelin aşamalarının tamamında e-öğrenme öğretme ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek için 26 madde tespit etmişlerdir.

Kirkpatrick'in modeli yaygın olarak kullanılan pratik değerlendirme modellerinden biridir. Bu model dört aşamadan oluşmaktadır; tepki değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesi, performans değerlendirme ve sonuç-etki değerlendirmedir. Tepki değerlendirme; programa katılanların programla ilgili reaksiyonları ölçülür. Bir anlamda müşteri memnuniyetinin derecesinin tespiti yapılır. Öğrenme değerlendirme; program sonunda katılımcıların bilgi düzeylerinin ne derece arttığı, yeteneklerinin ne derece geliştiği ve tutumlarının ne derece değiştiği belirlenmeye çalışılır. Performans değerlendirme; programa katılmakla öğrenenlerin davranışlarında ne tür değişikliklerin olduğu belirlenmeye çalışılır. Sonuçlar-Etki değerlendirme ise öğrenenlerin davranış değişikliklerinin nihai sonuçlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılır (Kirkpatrick, 1998, s. 39).

Philips (1996, s. 59) Kirkpatrick'in dört aşamasına yatırımın getirisi (Return on Investment – ROI) aşamasını da ekleyerek beş aşamalı bir değerlendirme önermiştir. Bu aşamayla program değerlendirme sonuçlarının parasal olarak değerinin tespit edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2009, s. 124) Philips'in ROI modeline karşılık olarak "Beklentilerin Getirisi" (ROE – Return of Expectations) Kirkpatrick modeline yeni bir yaklaşım ve yorum getirmişlerdir. Bu yeni yaklaşımda modelin dördüncü aşaması olan sonuç değerlendirme aşamasından terse doğru hareketle tepki değerlendirme aşamasına ulaşılmakta, özellikle yatırımı yapan firmaların ya da

kurumların beklentileri de hesaba katılmaktadır. Daha sonra modelin orijinal aşamaları değerlendirmede adım adım uygulanmaktadır. Galloway (2005, s. 12) Kirkpatrick ve ROI modellerinin sentezinin teknoloji tabanlı öğrenmede kullanılabilecek en iyi değerlendirme modelini olduğunu iddia etmiştir. Hamtini (2008) Kirkpatrick modelini e-öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde kullanılabileceğini belirtmiş ve modeli etkileşim, öğrenme ve sonuçlar olmak üzere üç aşamaya uyarlamıştır. Hallett ve Essex (2002, s. 32), Horton (2005, s. 22) ve Hamtini (2008, s. 15) modelin AUÖ ve e-öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde uyarlanabileceği ve kullanılabileceğini belirten çalışmalar yapmışlardır. Eğitim alanında ister yüz yüze olsun ister AUÖ olsun, değerlendirmenin çalışmasının yapılma nedeni, değerlendirilen program ve çalışmayı yapan değerlendirmecilere göre çok sayıda farklı yaklaşım ve model bulunmaktadır. Yaklaşımları sınıflandırmayla ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Aynı şekilde bu kadar fazla modelin olması da modellerin karşılaştırılmaları ve sınıflandırılmasıyla ilgili çalışmaların yapılmasının önünü açmıştır. Bu çalışmalarda da sınıflandırmayı yapan yazarın gruplandırma ölçütlerine göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Owston (2007, s. 123) teknoloji değerlendirme modelleriyle ilgili karşılaştırmalı olarak yaptığı çalışmada altı öncelikli değerlendirme amacı belirlemiştir. Bunlar; program amaç ve hedeflerinin kazanılması, programı iyileştirme, programın akreditasyonu, teori geliştirme, farklı paydaşların bilgi ihtiyaçlarının karşılama ve programın bütün olarak etkisidir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1. *Belirli Değerlendirme Amaçlarına En Uygun Değerlendirme Modelleri*
(Owston, 2007, s. 608)

	Program Amaç ve Hedeflerinin Kazanılması	Program İyileştirme	Programın Akreditasyonu	Müdahaleyle ilgili Teori Geliştirme	Farklı Paydaşların Bilgi İhtiyacını Karşılama	Programın Bütün Olarak Etkisi
Değerlendirme Modeli						
Amaç Merkezli (Tyler, 1942)	x	x				
Amaçsız Değerlendirme (Scriven, 1972)	x	x				x
Teori MERkezli (Weiss, 1972)	x	x		x		x
CIPP (Stufflebeam, 1973)	x	x				x
Kullanım Odaklı (Patton, 1978)					x	
Yanıtlayıcı (Stake, 1975)	x	x			x	
Uzman (Eisner, 1979)			x			
Etnografik (Guba, 1978)	x	x		x		x
Çoklu Seviye (Guskey, 2000; Kirkpatrick, 2001)		x	x			x
CIAO! Taslağı (Scanlon vd., 2000)	x	x				x
Lisans Eğitiminde İyi Uygulamasın 7 prensibi (Chickering ve Ehrman, 1996)		x				x

Ruhe ve Zumbo (2009) “Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenmede Değerlendirme” adlı çalışmalarında Messick’in (1989) geçerlilik çerçevesinin özelliklerine göre uzaktan eğitim değerlendirme modellerinin bir puanlamasını yapmışlardır (Tablo 2).

Tablo 2.2. *Uzaktan Eğitim Değerlendirme Modellerinin Messick's Çerçevesinin Özelliklerine Göre Puanlanması, Ruhe ve Zumbo (2009, s. 121)*

Yazar (yıl)	Çıktılar	Uygunluk	Maliyet-Yarar	Değerler	Beklenmeyen Sonuçlar
Van Slyke vd. (1998)	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Belanger ve Jordan (2000)	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Bates (1995)	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır
Scanlon vd. (CIAO) (2000)	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006)	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Rumble (1981)	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet
Gooler (1979)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Clark (1994a)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Mann (1998)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Collis (1993)	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Hughes ve Attwell (2002)	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır
Lam ve McNaught (2005)	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır
Zaharias (2005)	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Lorenzo ve Moore (2002)	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Baker ve O'Neil (2006)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Ruhe (2002b)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bunderson (2003)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Değerlendirme modellerinin yanı sıra e-öğrenme içeriğinin uygunluğunun tespit edilmesi ve ölçütlerin belirlenmesiyle ilgili de çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasından en öne çıkanlardan biri olan ACTION modeli, Bates tarafından yeniden gözden geçirilerek SECTIONS modeli olarak teknoloji seçimi ve uygunluğunun belirlenmesinde kullanılabileceği belirtilmiştir. Öğrenciler, kullanım kolaylığı,

maliyetler, öğretme fonksiyonları, etkileşim, organizasyon konuları, ağ, güvenlik ve gizlilik (Bates, 2015, s. 89).

Simonson ve arkadaşları (2012, s. 208) alan yazındaki öğreten ve ders değerlendirme modellerinde 6 yapıya odaklanıldığını belirtmişlerdir. Bunlar: 1) öğretme ve öğrenme, 2) öğrenen topluluğu geliştirme, 3) eğitmen, 4) öğrenci, 5) dersin uygulaması ve 6) teknoloji kullanımı. Knapke ve arkadaşları (2016, s. 37) yaptıkları çevrimiçi ders değerlendirme çalışmalarındaki ankette ders organizasyonu ve tasarımı, içerik, öğretim, etkileşim, değerlendirme ve ölçme, teknoloji ve memnuniyet bölümleri bulunmaktadır.

Çevrimiçi bir dersin son değerlendirmesi yapılırken: çevrimiçi ders deneyiminin genel algısı, derse ve ders materyallerinin oryantasyonu, içerik (sunulan materyalin nitelik ve niceliği), eğitmen ve diğer öğrencilerle olan etkileşim ve tartışma, öğrencilerin hem kendi katılım ve performans seviyelerini ölçmeleri hem de diğer öğrencilerin öğrenmesine hangi ölçüde katkı sağladığı, ders yönetim sistemi (öğrenmeyi desteklemesi açısından kullanım kolaylığı ve kabiliyeti), teknik destek ve kaynaklara erişim dikkate alınmalıdır (Palloff ve Pratt, 2009, s. 47).

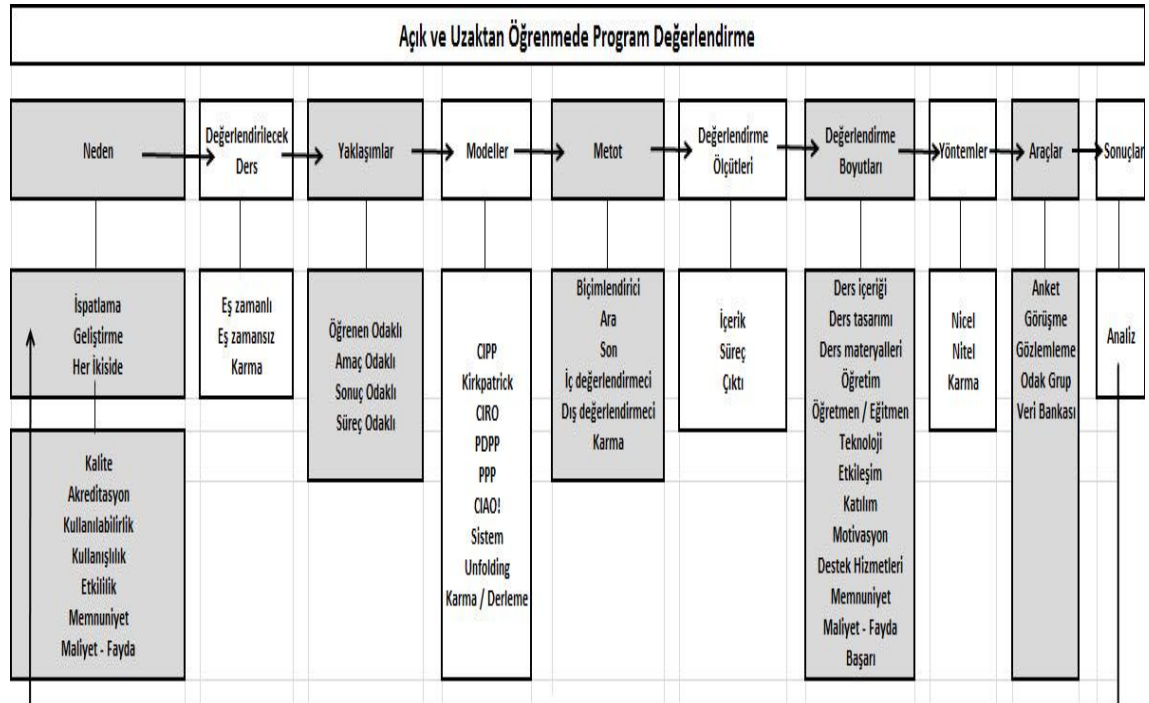
Amerika Yüksek öğretim Politikası Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy) tarafından 2000 yılında hazırlanan “Quality on Line” adlı durum çalışması eğitim kurumlarında karşılaştırmalı değerlendirme için yedi ölçüt ortaya koymuştur. Bunlar, kurumsal destek, ders geliştirme, öğretme/öğrenme süreci, ders yapısı, öğrenen desteği, öğretici desteği ve program ve öğrenen performansının değerlendirilmesidir. Bu yedi ölçütün belirtileri olarak 24 etkenin kalite ölçütü olarak kullanabileceği belirtilmiştir.

Alan yazındaki bazı yazarlar değerlendirmenin amaç bağlamında, bazıları problem odaklı tasarlanması gerektiğini söylerken bazıları da neyin değerlendirileceği, neyin yasal olduğu ya da değerlendirilecek programda hangi değişikliklerin yapılmak istendiğine bakılması gerektiğini belirtmişlerdir (Hansen, 2005, s. 444).

Değerlendirme yapılırken birden fazla modelin aynı anda kullanılması bir eğilim olarak görülmektedir. Her ne kadar alan yazındaki modelleri ileri süren yazarların çoğu kendi değerlendirme modelinin en iyisi olduğunu iddia etse de, model seçimi ve

tasarımı yapılırken değerlendirmenin amacı, değerlendirme konusu ve değerlendirilen program ya da kuruluş tarafından çözülecek problemin göz önünde bulundurulması göz önünde bulundurulmalıdır (Hansen, 2005, s. 448). Owston (2007, s. 610) nadiren bir modelin tek başına kullanılmasının bir değerlendirme için uygun olduğunu, daha sıklıkla belirli bir çalışma için bazı modellerin diğerlerinden daha iyi olmadığını belirtmiştir. Ke ve Hoadley (2009, s. 507) katı bir şekilde oluşturulmuş tek bir formun çevrimiçi öğrenme toplulukları gibi karmaşık, esnek ve çok yönlü bir sistemin değerlendirilmesine uymadığından bahsetmektedirler.

Alan yazında AUÖ derslerinin, ortamlarının ya da uygulamalarının değerlendirilmesinde kullanılan anketler de bulunmaktadır. Bu çalışmalarda AUÖ'nin kalitesi, akreditasyonu, kullanılabilirliği, kullanışlılığı, etkililiği, motivasyonu teşvik etmesi, katılım, öğrenci memnuniyeti, kurum memnuniyeti gibi farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. AUÖ program değerlendirme sürecini özet olarak Şekil 1'de olduğu gibi göstermek mümkündür.



Şekil 2.1. AUÖ Program Değerlendirme Süreci

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni ve bağlamı, değerlendirmesi yapılan program, kullanılan ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması ile verilerin toplanması ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni ve Bağlamı

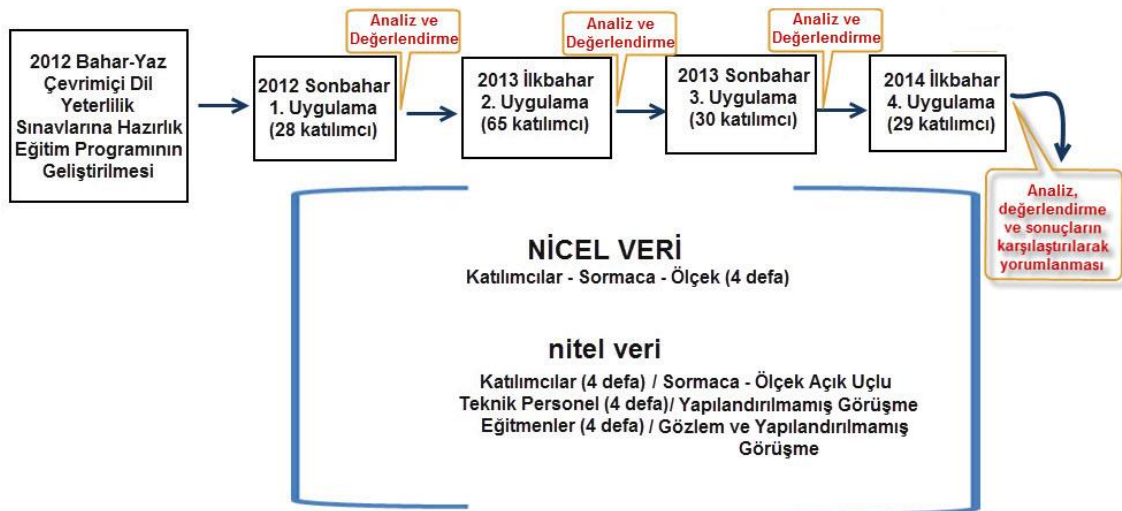
Çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenme deneyiminin kalitesinin değerlendirilmesi yapılırken tek bir aracın kullanılmasının detaylı veri ve kanıtlar ortaya koymadığı bilinmektedir. Çevrimiçi öğrenmenin karmaşık doğası bireyleri ve grupları anlamak için çoklu yöntem ve teknikler ile bilgi kaynaklarının kullanılmasını gerektirmektedir (Wilson, Gunawardena, ve Nolla, 2000, s. 450). Bu nedenle yapılan bu çalışmada çok aşamalı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Lowenthal ve Reece (2010, s. 203) sistematik ve dikkatli bir şekilde yapılan karma araştırmaların çevrimiçi öğrenmenin ayrıntılarını anlamak ve çevrimiçi öğrenme araştırmalarını iyileştirmek için kullanılabileceğinden söz etmektedir. Karma araştırmalar veri kombinasyonu ve çeşitliği açısından sadece nitel ya da sadece nicel yapılan çalışmalardan daha zengin veriler sağlamaktadırlar.

Karma araştırma yöntemlerinde nicel ve nitel çalışmaların sonucunda elde edilen veriler kullanılmaktadır. Bu yöntemde nicel veri elde etmek amacıyla anketler ya da kapalı uçlu yapılar, nitel veri elde etmek amacıyla açık uçlu olarak hazırlanan yapılar kullanılmaktadır. Nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak elde edilebileceği gibi farklı zamanlarda ve birbirlerini takip eder şekilde ya da dönüşümlü olarak da tasarlanabilirler. Karma yöntemle araştırma diğer bir yöntem ile güçlendirilmekte, daha tutarlı hale getirilerek daha gerçekçi verilere ulaşılmaktadır (Kıral ve Kıral, 2011, s. 21).

Çok aşamalı karma yöntemde ise programın uzun vadeli amaçlarının en iyi şekilde anlaşılabilmesi için, değerlendirme sürecinde nitel ve nicel veriler koordineli bir şekilde toplanmaktadır. Ayrıca çok aşamalı karma araştırma yöntemi program uygulamaları ve değerlendirme alanlarında yaygın olarak kullanılan bir araştırma desendir (Creswell, 2009, s. 165).

Bu çalışmada çok aşamalı karma araştırma yöntemi, program değerlendirmesi yapılan ÖYS’de iki yıllık süreçte dört ayrı eğitim programının açılmış olduğu için tercih edilmiştir.

Katılımcılardan veri elde etmek amacıyla her eğitim tamamlandıktan sonra geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Teknik personel ve eğitmenlerden veri elde etmek amacıyla ise her eğitim sonunda katılımcılardan alınan verilerde göz önünde bulundurularak yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca çalışmayı yapan kişi aynı zamanda içerik sorumlusu ve ders eğitmeni olduğu için gözlemlerden de faydalanılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen veriler dört ayrı dönemde toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında çevrimiçi öğrenme ortamında yer alan katılımcılardan, teknik personelden ve eğitmenlerden alınan veriler bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.



Şekil 3.1. Çok Aşamalı Karma Araştırma Deseni

Çalışmanın araştırma deseni 5 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama 2012 bahar ve yaz döneminde Çevrimiçi Dil Yeterlilik Sınavlarına Hazırlık Eğitim Programının hazırlanması sürecidir. Bu süreçte lisans eğitimlerini İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde tamamlamış ve AUÖ alanında yüksek lisans ve doktora çalışmalarına devam eden bir içerik sorumlusu ve iki teknik personel görev almıştır. İçerik sorumlusu (bu tezin yazarı – ben) sınav İngilizcesi alanında yaklaşık olarak on yıldır çalışmalarını sürdürmektedir. Teknik personel ise bir kurumun yabancı diller bölümünde hem İngilizce derslerine girmekte hem de bölümün çevrimiçi sisteminin yöneticiliğini yapmaktadırlar. Oluşturulan sistem katılımcılara haftada iki kez ikişer saat olmak üzere toplam 24 saat eş zamanlı (senkron) ders olanağı sunan altı haftalık çevrimiçi bir eğitimidir.

2012 sonbahar dönemindeki birinci uygulamada ÜDS'ye yönelik olarak çevrimiçi bir eğitim verilmiştir. Eğitim sürecindeki dersler sırasındaki gözlemler, öğrencilerden, teknik personelden ve eğitmenlerden gelen dönütlerin yanı sıra eğitim sonunda uygulanan sormaca verilerinin analiz ve değerlendirmeleri sonucunda ÖYS'de iyileştirmeler yapılmıştır. Aynı şekilde 2013 ilkbahar, sonbahar ve 2014 ilkbahar dönemlerinde YDS'ye yönelik olarak üç uygulama daha yapılmıştır. 2012 sonbahar döneminden farklı olarak bu üç dönemde katılımcılara eş zamanlı derslere katılmadan sistemden eş zamansız (asenkron) olarak yararlanma imkanı da sunulmuştur. 2014 ilkbahar döneminin sonunda dört uygulama ile ilgili verilerin tamamının analiz ve değerlendirmesi yapılmış, sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

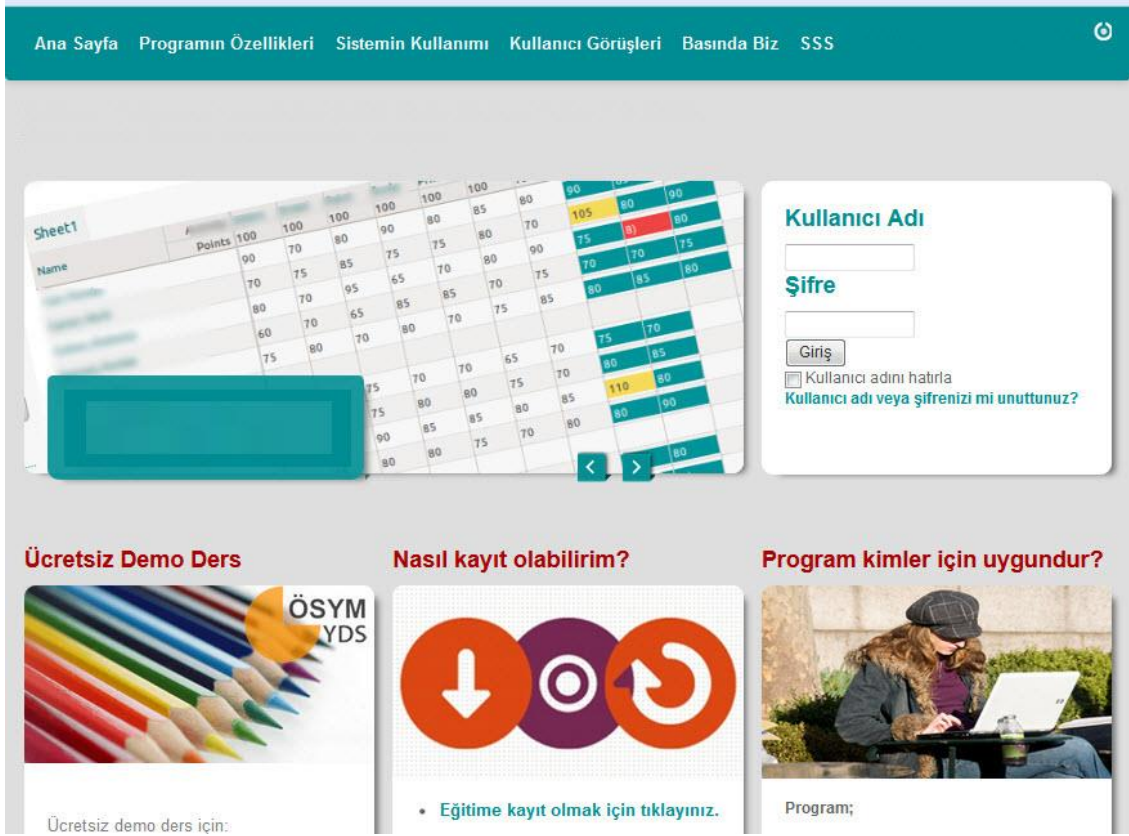
Araştırmada çevrimiçi olarak düzenlenen İngilizce Yeterlilik Sınavlarına Hazırlık eğitimlerine katılan 673 katılımcıdan 152'sinin dönüt alınmasının yanı sıra, iki teknik personel ve iki eğitmen yer almaktadır. Katılımcılar Türkiye'nin farklı şehirlerinden olup farklı yaş ve mesleki geçmişlere sahiptirler. Düzenlenen eğitimin altyapısı için Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) çevrimiçi açık kaynak kodlu kurs yönetim sistemi kullanılmıştır. Moodle AUÖ'de son yıllarda en çok kullanılan açık kaynak kodlu sistemlerinden biridir. Bu sistem kullanıcılara kendi profil bilgilerini güncelleyebilme, tasarlanan eğitim içeriklerine ulaşabilme, sistem yöneticilerine ve eğitmenlere mesaj gönderebilme, planlanan zamanlarda eş zamanlı web konferanslara katılabilme olanakları sunmaktadır. Sistem, AUÖ yöneticilerine ve eğitmenlerine katılımcıların kullanım süresi, içeriklerde harcadıkları zaman, doğru ya da

yanlış çözdükleri sorular, çözümlünün yapılmasını istedikleri sorular ile ilgili bilgiler sunmaktadır. AUÖ yöneticileri ve eğitmenlerinin yanı sıra katılımcılar da sistemde kendi ilerlemelerini takip edebilmektedirler.

3.2. Değerlendirmesi Yapılan Program

Değerlendirmesi yapılan ÖYS, katılımcılardan dört ayrı dönemde alınan verilerin yanı sıra teknik personel ve eğitmenlerle de yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak değerlendirmede kullanılan ölçme aracına ek olarak ölçme yönetim sisteminde gerek içerik gerekse teknik ve tasarım olarak iyileştirmeler yapılmıştır.

Değerlendirilen ÖYS’de bulunan öğretim tasarımının ana sayfasında: eğitim içeriğiyle ilgili detaylı bilgilerin verildiği *Programın Özellikleri*, sistem kullanımıyla ilgili katılımcıların bilgilendirildiği *Sistemin Kullanımı*, daha önce sistemi kullanan katılımcılar tarafından gönderilen görüşlerin bulunduğu *Kullanıcı Görüşleri*, eğitimlerimizle ilgili basında çıkan haberlerle ilgili bilgilendirme yapılan *Basında Biz* ve programa katılmak isteyenlerin sıklıkla cevaplanmasını istedikleri soruların yanıtları *Sıkça Sorulan Sorular* (SSS), kullanıcıların eğitime kesin kayıt yaptırmadan önce sistemi kullanıp deneyebilecekleri *Ücretsiz Demo Ders*, eğitime kayıt olmak isteyenlerin izlemesi gereken adımların açıklandığı *Nasıl Kayıt Olabilirim* ve eğitimin hangi katılımcılar için uygun olduğuna dair bilgilerin verildiği *Program Kimler İçin Uygundur* bölümleri bulunmaktadır. Sistemin ana sayfasının görünümü Şekil 3.2’de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin Ana Sayfası

Eğitim programının içeriğinde sol tarafta bulunan akordiyon ders menüsünde *on iki ders, dilbilgisi ve güncel metinler* bölümleri bulunmaktadır. Sayfanın ortasında ise *canlı ders, dersler, dilbilgisi, kaynaklar, mesaj gönder ve kelime oyunları* bölümleri yer almaktadır. Katılımcıların canlı derse bağlanabilmesi için izlemesi gereken adımların anlatıldığı bölüm yine orta sayfadadır. Sayfanın sağ bölümünde *eğitmene mesaj gönderme, rozetlerim* ve çevrimiçi olarak *sözlük* kullanabilme özellikleri bulunmaktadır. Şekil 3.3'te içerikle ilgili görünüm yer almaktadır.



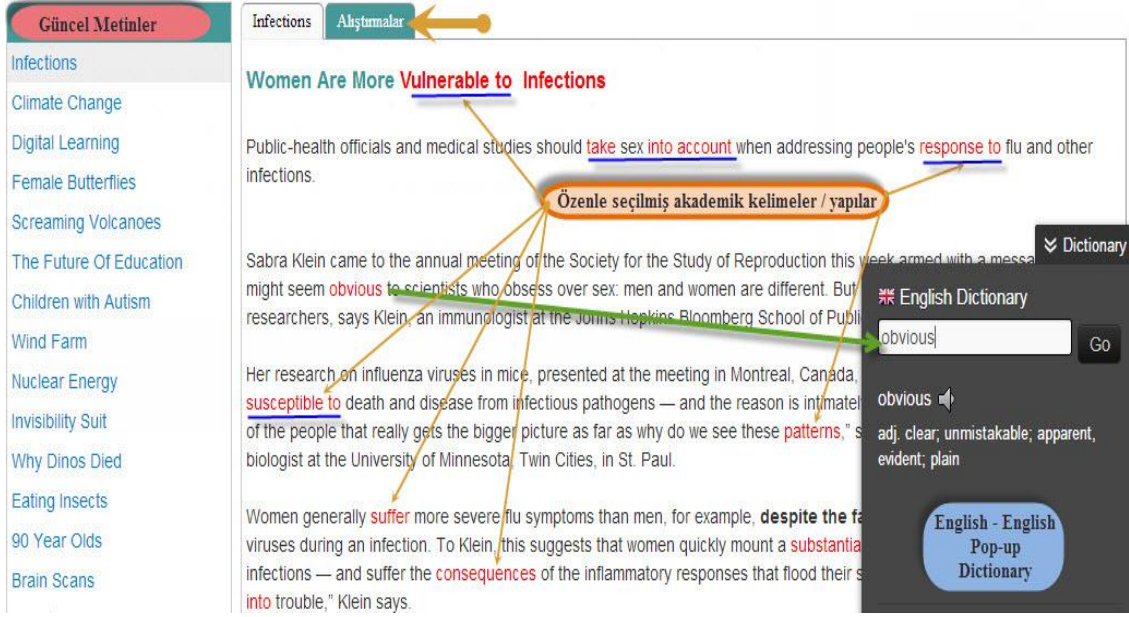
Şekil 3.3. Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin İçeriği

Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin *eğitim programının içeriği* 6 hafta ve on iki ders şeklinde planlanmıştır. Şekil 3.4'te eğitim içeriği detaylı olarak yer almaktadır.

ÇEVİRİMİÇİ İNGİLİZCE YETERLİK SINAVLARINA HAZIRLIK PROGRAMI		
TÜM DERSLERDEKİ ORTAK BÖLÜMLER		
Okuma Becerileri (Paragraf Soruları)	Konu Anlatım ve Örnek Soru Çözüm Videoları İzlenerek, derslerdeki alıştırmalar ve sorular düzenli olarak yapılmalıdır.	
Kelime Bilgisi		
SINAV BÖLÜMLERİ		
Ders 01 - İngilizce / Türkçe Çeviri	Konu Anlatım ve Örnek Soru Çözüm Videoları İzlenerek, derslerdeki alıştırmalar ve sorular düzenli olarak yapılmalıdır.	1. Hafta
Ders 02 - Türkçe / İngilizce Çeviri Karşılıklı Konuşma		
Ders 03 - İlgisiz (Anlam Bütünlüğünü Bozan) Cümle		2. Hafta
Ders 04 - Paragraf Tamamlama		
Ders 05 - Cloze Test		3. Hafta
Ders 06 - Cümle Tamamlama		
Ders 07 - Yeniden İfade Etme		4. Hafta
DENEME SINAVLARI		
Ders 08	Deneme Sınavı 01	
Ders 09	Deneme Sınavı 02	5. Hafta
Ders 10	Deneme Sınavı 03	
Ders 11	Deneme Sınavı 04	6. Hafta
Ders 12	Deneme Sınavı 05	
DİL BİLGİSİ		
Tenses	Bu Dilbilgisi Konularının, Konu Anlatım ve Örnek Soru Çözüm Videoları İzlenerek, derslerdeki alıştırmalar ve sorular düzenli olarak yapılmalıdır. Ayrıca bu konuların anlatımları Canlı derslerde yapılacağı için, dersten önce mutlaka çalışılmalıdır.	
Modals		
Passive		
Prepositions		
Relative Clause		
Adverbial Clause / Conditionals		
Prepositional Phrases - Noun Clause		
Adjectives - Adverbs	Mail olarak gönderilen "Grammar Book" kitabından, konu anlatımı çalışılarak, alıştırmalar yapılmalıdır.	
Determiners		
Gerunds / Infinitives		

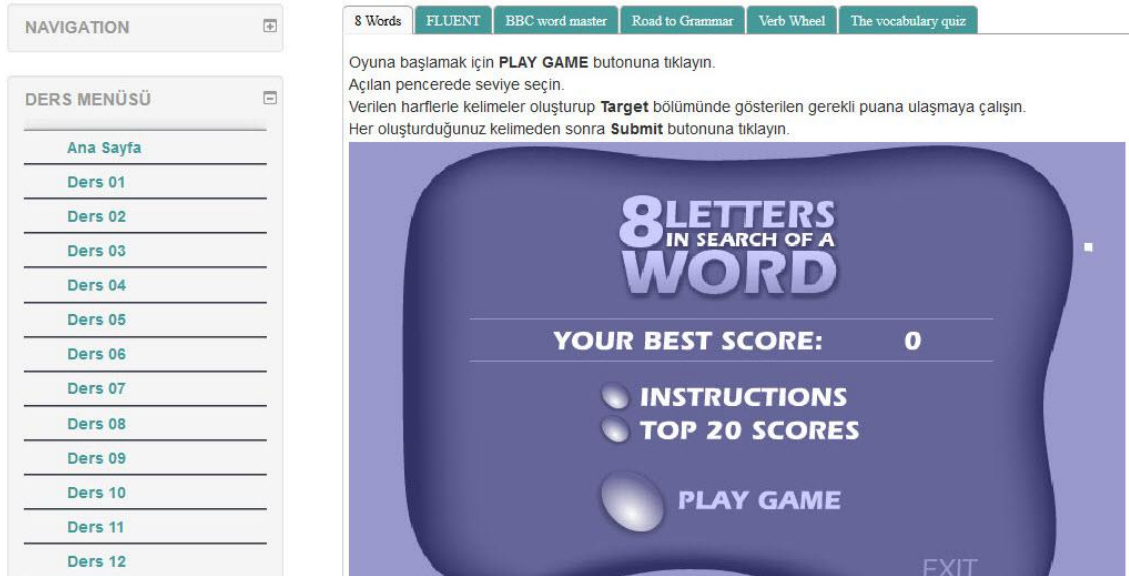
Şekil 3.4. Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Sisteminin İçerik Planlaması

Güncel metinlerin bulunduğu bölümde öğretmenlerden tarafından hazırlanan akademik okuma parçaları bulunmaktadır. Bu parçalarda, öğrenciler akademik kelime ve yapıları güncel metinlerin içinde kullanımlarını ve aynı zamanda da bu sözcüklerin İngilizce yakın anlamlı karşılıklarını kelimeyi çift tıkladıklarında sayfanın sağ altında açılan *sözlük* uygulamasını kullanarak görebildikleri çalışmalardır (Şekil 3.5).



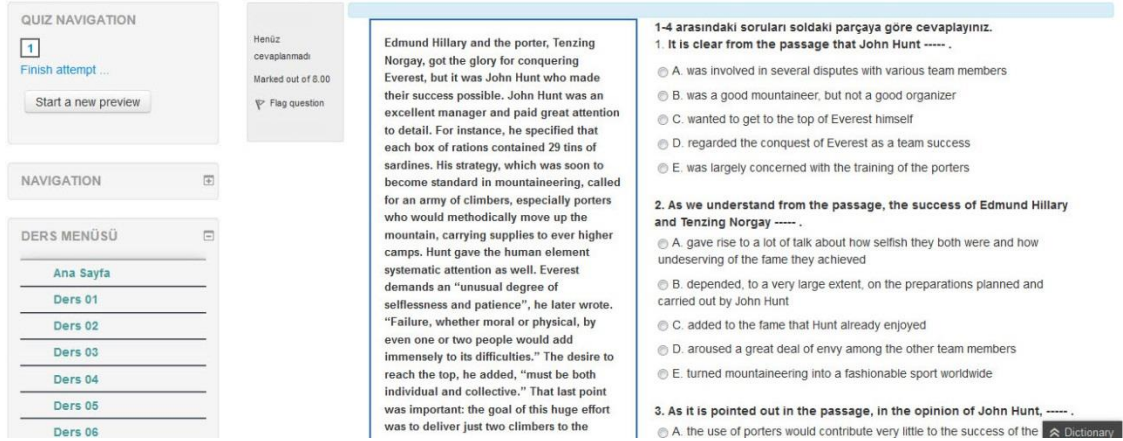
Şekil 3.5. Güncel Metinler Bölümü Görünümü (Okuma Parçası: Infections)

Sistemde katılımcıların oyun oynayarak kelime öğrenmelerini sağlamak amacıyla 6 farklı oyun yer almaktadır. Her bir oyunla ilgili yönergeler ilgili oyun seçimi yapıldığında öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Örnek olarak “8 Words” isimli kelime oyunu ile ilgili görsel Şekil 3.6’da verilmiştir.

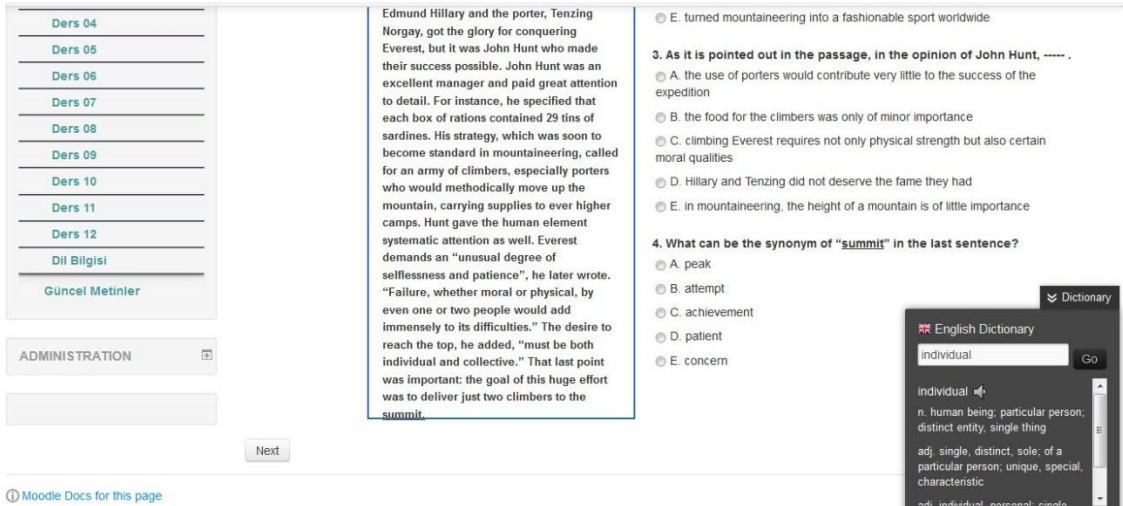


Şekil 3.6. Kelime Oyunları Bölümü Görünümü (8 Words Oyunu)

Kullanılan ÖYS'nin *okuma parçaları* ile ilgili soruların çözümünde kolaylık olarak sunduğu ilgili parçanın sorularla birlikte aşağıya doğru akma özelliği ve çevrimiçi olarak sözlük kullanımı ile ilgili görünüm Şekil 3.7.a ve 3.7.b'de yer almaktadır. Ayrıca aynı görünümde katılımcıların anlamakta güçlük çektiği ya da canlı derste detaylı çözümünün yapılmasını istedikleri soruyu işaretleyebilme (Flag question) özelliği de yer almaktadır.



(a)



(b)

Şekil 3.7. Okuma Parçasında Akan Sayfaların (a-b) ve Sözlük (sağ alt) Kullanımının Görünümleri

Kullanılan ÖYS, teknik personelin özellikle de eğitmenlerin sistem içerisinde bulunan çalışmalarda öğrencilerin en çok zorlandıkları konuları ya da en fazla yanlış yaptıkları soruları tespit edebilmesine, gerekli durumlarda çevrimiçi derslerde konu tekrarlarının ve soru çözümlerinin yapılmasına olanak sağlamaktadır. Şekil 3.8’de öğrencilerin yaptıkları bir alıştırmanın sonuçlarının görünümü bulunmaktadır.

		n.com	4 September 2012 12:18 AM	4 September 2012 12:29 AM	11 mins 14 secs	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	100
		hotmail.com	9 September 2012 12:59 PM	9 September 2012 01:11 PM	11 mins 41 secs	20 ✓	0 ✗	0 ✗	20 ✓	20 ✓	60
		@gmail.com	5 September 2012 08:07 PM	5 September 2012 08:19 PM	12 mins 23 secs	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	100
		o.com	6 September 2012 11:50 PM	7 September 2012 12:03 AM	13 mins 9 secs	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	100
		nail.com	31 August 2012 11:41 AM	31 August 2012 11:54 AM	13 mins 17 secs	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	100
		lu.edu.tr	6 September 2012 07:33 PM	6 September 2012 07:47 PM	13 mins 46 secs	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	20 ✓	100
		@gmail.com	5 September 2012 11:32 AM	5 September 2012 11:46 AM	14 mins 5 secs	20 ✓	0 ✗	20 ✓	20 ✓	0 ✗	60

Şekil 3.8. ÖYS’de Bir Alıştırmanın Sonuçlarının Görünümü

Canlı dersler video konferans şeklinde, eğitmenin kamerası ve mikrofonu açık bir şekilde yapılmıştır. Çevrimiçi olarak yapılan ders ekranında eğitim materyalinin yansıtıldığı sanal bir tahta ve sohbet bölümü bulunmaktadır. Ayrıca sanal tahta ders anlatımında kullanılacak yazı, şekil ve renk olanakları sunmaktadır. Sohbet bölümünden öğrenciler eğitmenle ve diğer öğrencilerle iletişime geçebilmektedirler. Şekil 3.9’da canlı bir dersten örnek bir görünüm bulunmaktadır.

Cümleler sırasıyla okunduğunda parçanın anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulunuz.

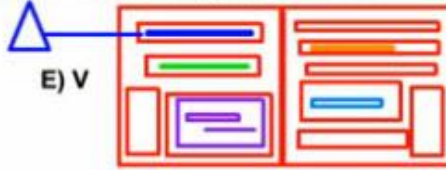
5. (I) Christine Lagarde, France's first female minister for finance and the economy, says it is time for French people to "roll up their sleeves" and stop thinking about holidays. (II) The former international lawyer, impressed by the work ethic she witnessed during her time in the US, wants to instill the same spirit in her countrymen and women. (III) The French government's plans to reorganize the retail industry have brought fears that greater competition will threaten livelihoods. (IV) Her approach is calm and rational, bearing little resemblance to the harsher style of the French president, Nicolas Sarkozy. (V) Yet Christine Lagarde shares the president's convictions when it comes to the French people and the world of work.

A) I B) II

C) III

D) IV

E) V



Şekil 3.9. Çevrimiçi Bir Dersten Ekran Görüntüsü

Program değerlendirmesi yapılan uzaktan dil öğretimi platformunun öğrenme yönetim sistemi ve verilen eğitimin kendine özgü özelliklerinin bulunması nedeniyle katılımcılardan veri toplanması için yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen araç ölçek formunda ve açık uçlu sorulardan oluşan bir sormacadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

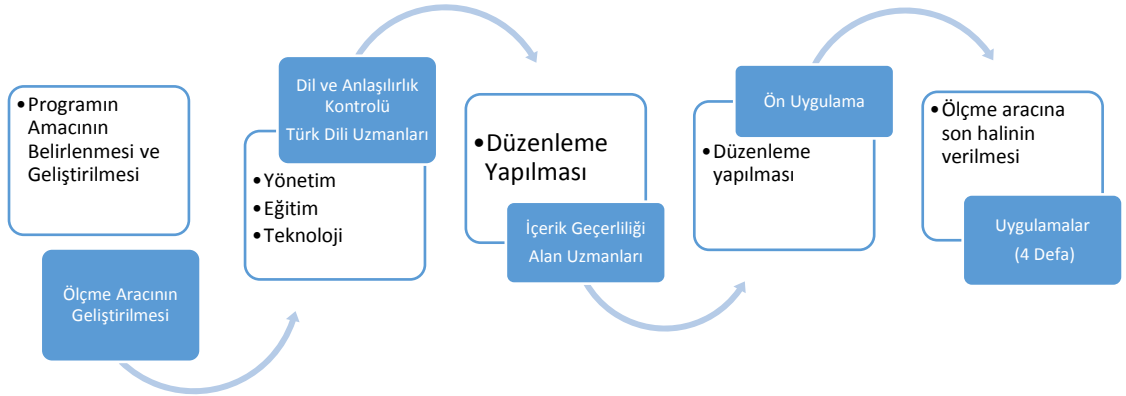
3.3.1. Sormaca Formu

Geliştirilen sormaca Yönetim, Eğitim, Teknoloji, Genel, Demografik Bilgiler ve Memnuniyet olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır (Bk. Ek-1). Yönetimle ilgili bölümde 5 adet ölçek formunda ve 1 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Eğitimle ilgili bölümde on sekiz adet ölçek formunda, 1 adet çoktan seçmeli ve 3 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Teknoloji ile ilgili bölümde yirmi beş adet ölçek formunda ve 3 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Genel bilgilerle ilgili bölümde 2 adet çoktan seçmeli ve 2 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Demografik bilgilerin bulunduğu bölümde 6 adet çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Memnuniyet ile ilgili bölümde ise 2 adet ölçek formunda ve 1 adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

Kullanılan sormacanın ölçek kısmında:

Beşli Likert ölçeğinde (1=Çok Kötü ; 2=Kötü; 3=Ne İyi Ne Kötü; 4=İyi; 5=Çok iyi), Çoktan seçmeli sorularda, iki kategorili isimsel değişkenler (1=Evet; 2=Hayır), Memnuniyet ile ilgili sorularda (1=Hiç memnun değilim; 10=Çok memnunum) ve (1=Kesinlikle önermem; 10=Kesinlikle öneririm) ve açık uçlu soruların tamamında belirli bir grup sorudan sonra katılımcılardan o gruptaki sorularla ilgili eklemek istedikleri görüşleri olup olmadığı sorulmuştur.

Elde edilen veriler, yönetim, öğretim tasarımı, akademik destek, teknik tasarım, teknik destek, dersin işlenişi, teknik problemler, uzaktan öğrenme deneyimi ve memnuniyet boyutlarında yorumlanmıştır.



Şekil 3.10. Ölçme aracının hazırlanma süreci

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Geliştirilen sormacadaki ifadelerin dil ve anlaşılabilirlik yönünden kontrol edilmesi amacıyla iki Türk dili alan uzmanına gönderilerek incelenmesi sağlanmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzaktan öğretim ve ölçme alanında uzmanı iki öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliliği sağlanan ölçme aracı bir ön uygulama ile

uzaktan yabancı dil öğretim sistemini kullanan katılımcılar arasından üç gönüllü öğrenciye uygulanmış ve alınan dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak sormacaya son hali verilmiştir.

Güvenirlik kullanılan ölçme aracının tekrar uygulandığında aynı sonuçları vermesi yani sonuçların tutarlı olması anlamına gelmektedir. Güvenirliğin iç tutarlılık (kararlılık), duyarlılık, istikrarlılık ve temsil edicilik olmak üzere farklı bileşenleri bulunmaktadır. Geliştirilen sormacadaki iç tutarlılığın sağlanması için maddelerin birbiriyle uyumu ve ilişkisi incelenmiş, duyarlılığın sağlanması için ölçülen değerlendirme boyutları ile ilgili soru sayıları arttırılmış ve uzaktan öğretim ve ölçme alanında uzmanı öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca güvenilirlik tespit edilirken en çok kullanılan uygulamalardan olan Cronbach alfa (α) kullanılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Bu araştırma sayısal ve sözel verilerden oluşmaktadır. Nicel verilerin çözümlenmesinde ortalama, yüzde ve frekans gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların sormaca formundaki ölçek tipi maddelere verdikleri yanıtlar söz konusu betimleyici istatistikler kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular gerek tablo gerekse grafiksel yöntemlerle sunulmuştur.

Nitel veri analizi yöntemi olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı olan toplanan verileri açıklayabilecek olan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel veriler teknik ve akademik personelle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler ile sormacada açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan oluşmaktadır. İçerik analizine öncelikle verilerin kodlanması ile başlanmıştır. Kod, sözcüklerin, ifadelerin, tümcelerin yani veriler arasındaki anlamlı kısımların isimlendirilerek sınıflandırılma sürecidir. Kodlama, görüşmeler ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar üzerinden yapılmıştır. Kodlama işlemi sonrasında, görüşmelere ait uzun cevaplar üzerinden oluşturulan temalarla daha yakından ilgili olan ifadeler seçilmiştir. Nitel verilerin analizine sormacada kullanılan önsel temalar esas alınmıştır. En son aşamada, nicel

veriler ile nitel verilerdeki temalar arasındaki ilişkiler belirlenip, tanımlanarak bulguların yorumlanması sağlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Çevrimiçi İngilizce Yeterlik Sınavlarına Hazırlık Eğitimlerindeki (ÇİSE) katılımcılardan, teknik personelden ve öğretim elemanlarından 2012 sonbahar (1. Uygulama), 2013 ilkbahar (2. Uygulama), 2013 sonbahar (3. Uygulama) ve 2014 ilkbahar (4. Uygulama) dönemlerinde toplanan demografik veriler, yönetim, öğretim tasarımı, akademik destek, teknik tasarım, teknik destek, dersin işlenişi, teknik problemler, uzaktan öğrenme deneyimi ve memnuniyet boyutları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Her uygulama dönemi için kayıp veriler analizlerden çıkarılmış, geçerli katılımcı sayıları üzerinden yüzdeler kullanılmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilip yorumlanmıştır. Ayrıca bu noktada, teknik personel ve öğretim elemanlarının lisans eğitimlerini İngilizce öğretmenliği alanında tamamladıklarını ve mevcut çalışmayı yapan araştırmacının ÖYS'deki öğretim elemanlarından biri olduğunu tekrar belirtmek faydalı olacaktır. Bununla birlikte, iki teknik personelden biri eşzamanlı derslere bizzat katılarak öğretim elemanlarıyla birlikte gözlem yapma fırsatına sahip olmuştur.

4.1. Demografik Veriler

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında öğrenenlerin demografik verileri, araştırmacılar açısından önemlidir. Mevcut çalışmadaki ÇİSE'lere genel toplamda 673 kişi katılmış ve bu çalışma kapsamında 152 katılımcıdan dönüt alınmıştır. Birinci, üçüncü ve dördüncü uygulama dönemlerinde yanıt veren kadın ve erkek katılımcı oranları birbirine yakındır. Ancak, üçüncü uygulama döneminde 41 kadın ve 24 erkek katılımcıdan görüş alınmıştır. Toplamda, çalışmaya katılanların yaklaşık % 53'ü kadın, % 47'si erkektir ve cinsiyet dağılımının neredeyse yarı yarıya olduğu görülmektedir (Tablo 4.1).

Tablo 4.1. *Katılımcıların Eğitim Dönemlerine Göre Cinsiyet Dağılımları*

	Uygulama Dönemleri				Toplam
	1	2	3	4	
	n (%)				
Kadın	13 (8,6)	41 (27,0)	13 (8,6)	14 (9,2)	81 (53,3)
Erkek	15 (9,9)	24 (15,8)	17 (11,2)	15 (9,2)	71 (46,7)
Toplam	28 (18,4)	65 (42,8)	30 (19,8)	29 (18,4)	152 (100,0)

n: Katılımcı sayısı; %: Yüzde

ÇİSE ile ilgili görüş bildiren katılımcılardan senkron (eşzamanlı, n=97) eğitimlere (canlı dersler) katılanlar asenkron (eşzamansız, n=55) eğitimlere katılanların yaklaşık üçte ikisini oluşturmaktadır. Uygulama dönemleri dağılımları dikkate alındığında, en fazla geribildirim 2. uygulama döneminde alındığı göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeninin diğer dönemlere göre en fazla katılımcı sayısının söz konusu dönemde gerçekleşmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tablo 4.2).

Tablo 4.2. *Katılımcıların Eğitim Dönemlerine Senkron / Asenkron Katılım Durumları*

	Uygulama Dönemleri				Toplam
	1	2	3	4	
	n (%)				
Senkron	28 (18,4)	46 (30,3)	9 (6,1)	14 (9,2)	97 (63,8)
Asenkron	0 (0,0)	19 (12,4)	21(13,6)	15 (9,9)	55 (36,2)
Toplam	28 (18,4)	65 (42,7)	30 (19,7)	29 (19,1)	152 (100,0)

Katılımcıların mesleki dağılımlarına bakıldığında en yoğun katılımcı grubun akademisyenler (n=65) olduğu dikkat çekmektedir. Akademisyenleri, lisans öğrencileri, yüksek lisans öğrencileri ve doktora öğrencileri takip etmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcıların ise lisans eğitimlerini tamamlamış ve yüksek lisans ve/veya doktora yapmak isteyen ya da bu programlarda özel öğrenci olarak bulunan kişiler oldukları öngörülmektedir (Tablo 4.3).

Tablo 4.3. *Katılımcıların Eğitim Dönemlerine Göre Meslek Grupları Dağılımları*

	Uygulama Dönemleri				
	1	2	3	4	Toplam
	n (%)				
Lisans Öğrencisi	7 (4,6)	7 (4,6)	8 (5,3)	1 (0,7)	23 (15,1)
Yüksek Lisans Öğrencisi	5 (3,3)	7 (4,6)	4 (2,6)	5 (3,3)	21 (13,8)
Doktora Öğrencisi	2 (1,3)	8 (5,3)	6 (3,9)	1 (0,7)	17 (11,2)
Akademisyen	12 (7,9)	34 (22,4)	2 (1,3)	17 (11,2)	65 (42,8)
Diğer	2 (1,3)	9 (5,9)	9 (5,9)	6 (3,9)	26 (17,1)
Toplam	28 (18,4)	65 (42,8)	29 (19,1)	30 (19,7)	152 (100,0)

Değerlendirmesi yapılan ÇİSE programından önce katılımcıların İngilizce yeterlik sınavlarına girme durumlarına bakıldığında, neredeyse %80'ninin daha önce bir yeterlik sınavına girdiği göze çarpmaktadır. Öte yandan katılımcılardan 31 kişinin herhangi bir yeterlik sınavına girmediği görülmektedir (Tablo 4.4).

Tablo 4.4. *Katılımcıların Daha Önce İngilizce Yeterlik Sınavlarına Girme Durumu*

	Uygulama Dönemleri				
	1	2	3	4	Toplam
	n (%)				
Evet	22 (14,5)	58 (38,2)	13 (8,6)	28 (18,4)	121 (79,6)
Hayır	6 (3,9)	7 (4,6)	17 (11,2)	1 (0,7)	31 (20,4)
Toplam	28 (18,4)	65 (42,8)	30 (19,7)	29 (19,1)	152 (100,0)

Bu programlara katılmadan önce İngilizce yeterlik sınavlarına girdiğini belirten katılımcıların, kaç kez bu sınavlara katıldıkları ile ilgili veriler ise Tablo 4.5'te sunulmuştur. Katılımcıların yaklaşık % 16'sının dört ya da daha fazla kez bu sınavlara girdiği görülmektedir. İki ya da üç kez sınava girme durumlarına bakıldığında bu oranın % 40'lara ulaştığı ancak sınava bir defa girenlerin % 43'lük bir oranla en yoğun katılımcı grubu olduğu göze çarpmaktadır. Bu da katılımcıların yarısından fazlasının İngilizce yeterlik sınavlarını birden fazla kez deneyimlemiş olma durumunun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.5. *Katılımcıların İngilizce Yeterlik Sınavlarına Girme Sayıları*

	Uygulama Dönemleri				
	1	2	3	4	Toplam
	n (%)				
1 kez	8 (6,6)	27 (22,3)	9 (7,4)	8 (6,6)	52 (43,0)
2 kez	6 (5,0)	10 (8,3)	2 (1,7)	6 (5,0)	24 (19,8)
3 kez	4 (3,3)	12 (9,9)	2 (1,7)	7 (5,8)	25 (20,7)
4 kez	2 (1,7)	7 (5,8)	0 (0,0)	3 (2,5)	12 (9,9)
5 ve daha fazla	2 (1,7)	2 (1,7)	0 (0,0)	4 (3,3)	8 (6,6)
Toplam	22 (18,2)	58 (47,9)	13 (10,7)	28 (23,1)	121 (100,0)

Daha önce girilen sınavlarda alınan not dağılımları incelendiğinde 44 ve daha düşük not alanların tüm katılımcıların yaklaşık % 26'sı görülmektedir. Sınav puanları 45 ile 59 arasında olanların oranı % 43'tür. Notları 60-69 arasında olanlar % 27 ile 33 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların sadece 4 tanesi daha önce girdikleri sınavlarda 70 ve üstü not almıştır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6. *Katılımcıların Daha Önce Girdikleri Sınavlarda Aldıkları Sınav Puanlarının Dağılımları*

	Uygulama Dönemleri				
	1	2	3	4	Toplam
	n (%)				
34 ve altı	4 (3,3)	6 (5,0)	4 (3,3)	0 (0,0)	14 (11,6)
35-39	1 (0,8)	3 (2,5)	3 (2,5)	5 (4,1)	12 (9,9)
40-44	0 (0,0)	3 (2,5)	1 (0,8)	2 (1,7)	6 (5,0)
45-49	2 (1,7)	5 (4,1)	1 (0,8)	6 (5,0)	14 (11,6)
50-54	3 (2,5)	9 (7,4)	2 (1,7)	5 (4,1)	19 (15,7)
55-59	3 (2,5)	8 (6,6)	1 (0,8)	7 (5,8)	19 (15,7)
60-64	7 (4,6)	11 (7,2)	1 (0,8)	2 (1,7)	21 (17,4)
65-69	1 (0,8)	10 (6,6)	0 (0,0)	1 (0,8)	12 (9,9)
70 ve üstü	1 (0,8)	3 (2,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (3,3)
Toplam	22 (18,2)	58 (47,9)	13 (10,7)	28 (23,1)	121 (100,0)

ÇİSE sonunda girilecek sınavda hedeflenen notların dağılımları ise Tablo 4.7’de verilmiştir. Hedef puanlar incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık olarak yarısı 65-74 not aralığında yoğunlaşmaktadır. Ön plana çıkan bir diğer durum ise katılımcıların yaklaşık %18’inin 80 ve üstü bir puan almayı hedeflediklerini belirtmesidir. Bu oran, katılımcıların akademik kariyer olarak üniversitede İngilizce ders verebilmeyi de hedefledikleri şeklinde de yorumlanabilir. 64 ve daha düşük not almayı hedefleyen katılımcıların toplam oranı yaklaşık % 32’dir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Girecekleri Sınavda Hedefledikleri Puan

	Uygulama Dönemleri				Toplam
	1	2	3	4	
	n (%)				
34 ve altı	4 (2,6)	0 (0,0)	3 (2,0)	0 (0,0)	7 (4,6)
40-44	1 (0,7)	1 (0,7)	3 (2,0)	0 (0,0)	5 (3,3)
45-49	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (3,9)	0 (0,0)	6 (3,9)
50-54	0 (0,0)	3 (2,0)	7 (4,6)	2 (1,3)	12 (7,9)
55-59	0 (0,0)	2 (1,3)	2 (1,3)	3 (2,0)	7 (4,6)
60-64	2 (1,3)	5 (3,3)	1 (0,7)	3 (2,0)	11 (7,2)
65-69	6 (3,9)	20 (13,2)	5 (3,3)	12 (7,9)	43 (28,3)
70-74	6 (3,9)	15 (9,9)	2 (1,3)	4 (2,6)	27 (17,8)
75-79	1 (0,7)	3 (2,0)	1 (0,7)	2 (1,3)	7 (4,6)
80 ve üstü	8 (5,3)	16 (10,5)	0 (0,0)	3 (2,0)	27 (17,8)
Toplam	28 (18,4)	65 (42,8)	30 (19,7)	29 (19,1)	152 (100,0)

Katılımcıların İngilizceyi nerede ve/veya nasıl öğrendikleri ile ilgili yanıtları incelendiğinde İngilizceyi üniversitede ya da kursa giderek öğrendiğini ifade eden katılımcıların oranı %22,4 ile birbirine eşittir. Kendi çabasıyla İngilizce öğrenenler katılımcıların sayısı ise 23'tür. Yurt dışında İngilizce öğrendiğini belirten sadece 1 katılımcı bulunurken, en yüksek oranın % 34,2 ile lisede öğrenen katılımcılar olduğu göze çarpmaktadır (Tablo 4.8). Lisede yanıtını veren kişilerin, Anadolu Lisesi ya da benzeri hazırlık programları olan veya lise birinci sınıfta yoğun bir şekilde İngilizce eğitimi verilen bir liseden mezun oldukları ve temel düzeyde iyi bir İngilizce eğitimi aldıkları düşünülebilir.

Tablo 4.8. *Katılımcıların İngilizce'yi Nerede / Nasıl Öğrendiklerine İlişkin Yanıtları*

	Uygulama Dönemleri				
	1	2	3	4	Toplam
	n (%)				
Lisede	10 (6,6)	20 (13,2)	10 (6,6)	12 (7,9)	52 (34,2)
Üniversitede	5 (3,3)	16 (10,5)	10 (6,6)	3 (2,0)	34 (22,4)
Kursa giderek	5 (3,3)	16 (10,5)	5 (3,3)	8 (5,3)	34 (22,4)
Yurt dışında	0 (0,0)	1 (0,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,7)
Özel ders alarak	0 (0,0)	1 (0,7)	0 (0,0)	1 (0,7)	2 (1,3)
Kendi çabamla	6 (3,9)	8 (5,3)	5 (3,3)	4 (2,6)	23 (15,1)
Diğer	2 (1,3)	3 (2,0)	0 (0,0)	1 (0,7)	6 (3,9)
Toplam	28 (18,4)	65 (42,8)	30 (19,7)	29 (19,1)	152 (100,0)

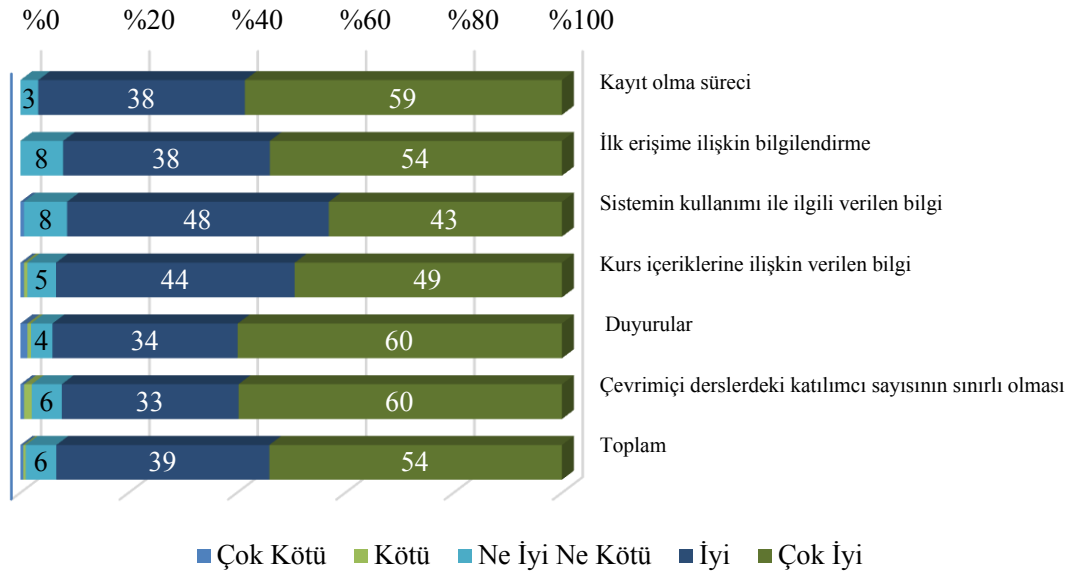
4.2. Yönetim Boyutu İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında yönetim araştırmacılar açısından önemli diğer bir boyuttur. Bu bölümde ÇİSE programının yönetsel süreçleriyle ilgili katılımcılara bazı konulara katılım durumları sorulmuştur. Bu bölümde kayıt olma süreci, yapılan bilgilendirme ve duyurular, katılımcı sayısı gibi konular hakkında katılımcılardan, teknik personelden ve öğretim elemanlarından elde edilen verilere yer verilmiştir. Yönetim boyutu ile ilgili görüşlere bir bütün olarak bakıldığında katılımcıların % 93'ünün olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Sonuçlar Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Yönetim Boyutu İle İlgili Bulgular

Yönetim Boyutu	Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi	Toplam
n (%)						
Kayıt olma süreci	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (3,3)	58 (38,2)	89 (58,6)	152
İlk erişime ilişkin bilgilendirme	0 (0,0)	0 (0,0)	12 (7,9)	58 (38,2)	82 (53,9)	152
Sistemin kullanımı ile ilgili verilen bilgi	1 (0,7)	0 (0,0)	12 (7,9)	73 (48,3)	65 (43,0)	151
Kurs içeriklerine ilişkin verilen bilgi	1 (0,7)	1 (0,7)	8 (5,3)	67 (44,1)	75 (49,3)	152
Duyurular	2 (1,3)	1 (0,7)	6 (3,9)	52 (34,2)	91 (59,9)	152
Çevrimiçi derslerde sınırlı sayıda katılımcı olması	1 (0,7)	2 (1,4)	8 (5,6)	47 (32,6)	86 (59,7)	144
Toplam %	0,5	0,4	5,6	39,1	54,0	100,0

ÇİSE programına kayıt olma süreci ile ilgili yapılan değerlendirmelere bakıldığında, katılımcıların hemen hemen tamamının olumlu yanıt verdikleri göze çarpmaktadır. Bu da kayıt olma sürecinden memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Örneğin bir katılımcı “Kayıt işlemleri umduğumdan daha kolay oldu” diyerek rahat bir şekilde sisteme kayıt olduğunu belirtmiştir. Aynı madde için sadece 3 katılımcının kararsız kaldığı ve hiçbir katılımcının ise olumsuz yanıt vermediği de dikkat çekmektedir. Bir katılımcı, “Kayıt olmada kredi kartı kullanılsa bankaya gitmek durumunda kalmazdım” sözleriyle kayıt olma sürecinin daha kolay hale getirilmesi için İnternet üzerinden ödeme yapılabilmesi gerektiğini ifade etmiştir.



Şekil 4.1. Yönetim Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Eğitime ilk erişimle ilgili yapılan bilgilendirme hakkındaki görüşlere göz atıldığında, katılımcıların hiçbirinin negatif bir tutum sergilemediği görülmektedir. Katılımcıların yapılan bilgilendirmeleri beğendikleri ve büyük yoğunlukta görüşlerde pozitif dağılım sergiledikleri gözlenmiştir. Herhangi bir şekilde olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeyenler (%8), olumlu yanıt verenlerin onda birinden azdır (Şekil 4.1). Katılımcılardan bir tanesi, “Kayıt öncesi telefonla yaptığım görüşmelerde, görüştüğüm kişiler beni son derece zarif ve bir o kadar da profesyonel bir şekilde bilgilendirdiler” sözleriyle sisteme erişimdeki memnuniyetini dile getirmiştir.

Sistemin kullanımına ve içeriklere ilişkin yapılan bilgilendirmeler ile ilgili verilere bakıldığında katılımcıların neredeyse tamamının olumlu bir eğilim sergiledikleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç katılımcıların programla ve içerikleri ile ilgili verilen bilgilendirmeleri yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Sistemin kullanımıyla ilgili sadece 1, içeriklerle ilgili ise sadece 2 katılımcının negatif yanıt dikkat çekmiştir. Öğretim elemanlarından biri içerikler hakkında bilgilendirme yapılırken daha fazla personel desteğine ihtiyaç duyduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sisteme kayıt sürecinde, bilgi edinmek isteyen çok sayıda katılımcı olabiliyor. Özellikle gündüz saatlerinde sorumlu olduğum başka derslere de girmem gerektiği için yeterince bilgilendirme yapamadığım zamanlar oldu. Bu süreçte dersi olmayan bir sekreter ya da memur olsaydı, katılımcılara yapılan bilgilendirmeler daha sağlıklı olabilirdi.”

Teknik personelden biri,

“Sekretere ek olarak portal ana sayfasına katılımcıları eğitimle ilgili sorularını yanıtlamak amacıyla canlı sohbet aracı (Zopim Chat) entegre edilebilirdi. Ancak bu yöntem de sürekli başında bulunması gereken bir personel gerektirdiğinden, bu aracın senkron olarak değil asenkron olarak cevap verme özelliği kullanılmıştır ve gelen mesajlara en kısa sürede geri dönüş sağlanmıştır.”

diyerek katılımcıların kayıt olma süreci ve eğitimle ilgili bilgilendirilme sürecinin iyileştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalara bir örnek vermiştir.

Yapılan duyurular ile ilgili olarak katılımcıların değerlendirmeleri incelendiğinde, yalnızca 3 kişinin olumsuz yanıt verdikleri göze çarpmaktadır. Öte yandan büyük çoğunluğun (%94) olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların yaklaşık olarak tamamının eğitimlerdeki duyurulardan memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. 1. Uygulama döneminden bir katılımcı, “Sistem içi bilgilendirme mesajlarının sisteme giriş yapıldığında ana ekranda görülmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.” sözleriyle mesaj sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Teknik personellerden biri ise bu konu ile ilgili olarak,

“Sisteme giriş yapıldığında, katılımcıya gönderilen mesajların ana ekranda otomatik olarak görülmesi özelliğini gelen talepler üzerine 2. uygulama döneminde hayata geçirdik.”

diyerek katılımcılardan gelen taleplerin dikkate alındığını ve sistemde iyileştirmeler yapıldığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise, “Zamanında gönderilen mailler de çok faydalı oldu.” sözleriyle e-posta yoluyla yapılan bilgilendirmeleri yararlı bulduğunu ifade etmiştir.

Çevrimiçi derslerdeki katılımcı sayısının sınırlı olması ile ilgili verilen yanıtlar incelendiğinde neredeyse herkesin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, eşzamanlı çevrimiçi derslerdeki kişi sayısının az sayıda tutulmasının aktif katılımı sağlaması açısından olumlu karşılanan bir durum olduğu söylenebilir. Bir

katılımcı, “Derslerdeki kullanıcı sayısının sınırlı olması, bizim aktif olabilmemiz açısından yararlı oldu.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Başka bir katılımcı da, “Eşzamanlı derslerdeki öğrenci sayısının az olması çok faydalı oldu ancak aynı gruptaki öğrencilerin seviyelerinin farklı olması zaman zaman sorun oldu.” sözleriyle oluşturulan eğitim gruplarındaki öğrencilerin seviyelerinin birbirine yakın olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir öneri de, “Öğrenciler daha önce girdikleri sınavlardan aldığı puanlara göre gruplara ayrılabilir.” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının her ikisi de eş zamanlı derslerdeki katılımcı sayısının sınırlı olmasının, derslerin daha verimli geçmesine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri, “Hemen hemen her katılımcının ismini öğrenebildim ve böylece derslerde kendilerine bire bir geri bildirim verebildim.” derken, diğeri, “Katılımcıların sohbet bölümünde yazdıklarını düzgün bir şekilde takip edebildim ve sorularına anında yanıt verebildim. Eğer daha fazla katılımcı olsaydı ders sürecinin bu anlamda daha zor olacağını düşünüyorum.” sözleriyle görüşlerini aktarmıştır. Öte yandan katılımcılardan sadece 3 kişi bu madde için olumsuz yanıt vermiştir. Bir teknik personel:

“Kullandığımız ÖYS’ye entegre video konferans araçları çok fazla sayıda kullanıcıya hizmet verebilmekle birlikte, hem biz hem de öğretim elemanları bire bir iletişimi ve etkileşimi daha verimli kılmak adına kullanıcı sayısını sınırlı tutmaya karar verdik.”

sözleriyle AUÖ alanındaki akademik bilgi ve tecrübelerinden sistemi oluştururken yararlandıklarından bahsetmiştir.

4.3. Öğretim Tasarımı Boyutu İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında öğretim tasarımı, araştırmacılar açısından önemli boyutlardan bir tanesidir. Bu bölümde ÇİSE programıyla ilgili öğretim tasarımı boyutuyla ilgili içeriklere erişim ve bireysel hızda takip edebilme, çözülen sorular ve kursun hedefine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili katılımcı, teknik personel ve öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim tasarımı boyutu ile ilgili sonuçlara bir bütün olarak göz atıldığında, katılımcıların neredeyse tamamının (%91) olumlu yönde görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir. Bulgularla ilgili detaylar Tablo 4.10’da verilmiş ve Şekil 4.2’te yüzde dağılımları şematize edilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretim Tasarımı Boyutu

Öğretim Tasarımı	Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi	Toplam
	n (%)					
Kurs içeriklerine erişim	1 (0,7)	2 (1,3)	4 (2,6)	41 (27,0)	104 (68,4)	152
Kurs içeriklerini bireysel öğrenme hızında takip edebilme	1 (0,7)	5 (3,3)	21 (13,9)	62 (41,1)	62 (41,1)	151
Tamamlanan ve tamamlanmayan etkinlikleri 'İlerleme Durumu' göstergesinde takip edebilme	1 (0,7)	0 (0,0)	14 (9,2)	66 (43,4)	71 (46,7)	152
Tamamlanmayan etkinliklere daha sonra geri dönebilme	1 (0,7)	0 (0,0)	12 (8,0)	53 (35,3)	84 (56,0)	150
Etkinliklerde yanlış cevaplanan soruların doğru cevaplarını anında öğrenebilme	2 (1,3)	2 (1,3)	6 (4,0)	48 (31,8)	93 (61,6)	151
Aynı etkinliği sınırsız olarak tekrar tekrar yapabilme	1 (0,7)	0 (0,0)	6 (4,0)	35 (23,2)	109 (72,2)	151
Etkinliklerde yanlış cevaplanan soruları, daha sonra tekrar çözebilme	1 (0,7)	1 (0,7)	13 (8,7)	47 (31,3)	88 (58,7)	150
Yanlış cevaplanan soruları, öğretim elemanına gönderebilme	3 (2,0)	1 (0,7)	11 (7,3)	47 (31,1)	89 (58,9)	151
Kursun hedefine yönelik: İçerik planlaması	1 (0,7)	0 (0,0)	8 (5,3)	68 (45,0)	74 (49,0)	151
Kursun hedefine yönelik: Etkinlik çeşitliliği	1 (0,7)	1 (0,7)	11 (7,3)	55 (36,4)	83 (55,0)	151
Kursun hedefine yönelik: Soru sayısı	1 (0,7)	1 (0,7)	11 (7,3)	52 (34,4)	86 (57,0)	151
Kursun hedefine yönelik: Deneme sınavı sayısı	1 (0,7)	1 (0,7)	15 (9,9)	49 (32,5)	85 (56,3)	151
Çevrimiçi eşzamanlı derslerin günlerindeki esneklik	1 (0,7)	0 (0,0)	12 (8,3)	56 (38,6)	76 (52,4)	145
Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının hazırladığı materyalin yeterliliği	1 (0,7)	1 (0,7)	7 (4,8)	54 (37,0)	83 (56,8)	146
Toplam %	0,8	0,7	7,1	34,8	56,4	100,0

Eğitim içeriklerine 7/24 ulaşım imkanının olması, katılımcıların neredeyse tamamı tarafından olumlu bir özellik olarak görülmüştür. İçeriklere istenildiğinde ulaşabilme fırsatı elbette katılımcıların öğrenmelerini de etkileyebilecek bir değişkendir. Örneğin, bir katılımcı, “ÖYS’nin 7/24 erişime açık olması çalıştığım için zaman kısıtımı aşması açısından çok iyi oldu.” sözleriyle içeriklere dilediği zaman ulaşabilme durumunun öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcılardan yalnızca 3 tanesi bu durumu olumlu olarak değerlendirmedikleri ve 4 kişinin de kararsız kaldıkları görülmektedir.



Şekil 4.2. Öğretim Tasarımı Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Tamamlanan ve tamamlanmayan etkinlikleri göstergelerde takip edebilme özelliği ile ilgili görüşler incelendiğinde, katılımcıların %90'dan fazlasının olumlu görüş bildirdiği dikkat çekmektedir. Bu da katılımcıların çok büyük bir oranda etkinlikleri bir bütün olarak takip etmek istediklerini ve kendi öğrenme durumlarını kontrol etme anlamına gelmektedir. Bir katılımcı, “Sistemde yanlış doğru soru sayısının karşılaştırılmasından veya istatistiksel sonuçlarının verilmesinden ziyade hataların özellikle nerede yapıldığı, ne gibi bölümlere ağırlık verilmesi gerektiği gibi analizler olmalı, özellikle deneme sınavları için bu uygulama faydalı olacaktır.” sözleriyle ilerleme durumu göstergelerinde iyileştirmeler yapılabileceğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise “İlerleme durumumu kendim takip etmem, hedefler koyabilmem açısından çok yararlı oldu.” diyerek bu göstergelerin öğrenme sürecine pozitif katkı sağladığını aktarmıştır. Başka bir katılımcı, “Tüm çalışmaların sonuçlarının izlenebildiği bir grafik ya da tablo olmasının faydalı olacaktır.” diyerek ilerleme durumu göstergelerine ek alternatifler sunulması gerektiğini ifade ederken, bir diğeri ise “Ders etkinliklerindeki ilerlemeleri gösteren kare çubukların biraz daha büyük olmasının daha iyi takip edilmesini sağlayacaktır” şeklinde bir tasarım önerisinde bulunmuştur.

Bu öneriye bir teknik personel:

“İlerleme durumundaki çubuk alanlarının küçük olması eğitim etkinliklerinin çok fazla olmasından kaynaklanıyordu. Bu konuda eğitim içeriğindeki kategorilere göre ilerleme durumundaki gösterge mümkün olabilen azami düzeyde büyütülmeye çalışılmıştır.”

derken, bir diğeri:

“Eğitimlerimizde kullandığımız açık kaynak kodlu ÖYS'nin (Moodle) grafikleri toplu olarak gösterme özelliği yoktu. Desteklenen eklentiler arasında da böyle bir araç bulunmamaktaydı. Veri tabanı uzmanımız da olmadığı bu konuda çok fazla bir şey yapamadık. İlerleyen sürümlerde bu özellik kullanabilir hale gelmiş olsa da bizim eğitimlerimize yetişmedi.”

sözleriyle açıklık getirmiştir.

Etkinliklerde yanlış cevaplanan soruların doğru cevaplarını anında öğrenebilme ve aynı etkinliği sınırsız olarak tekrar tekrar yapabilme ile yanıtlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %93'ünün olumlu bir görüş bildirdikleri görülebilir. Bu sonuç, katılımcıların anında geri bildirim alma ve istenilen zamanda etkinliği tekrar

edebilme seçeneğini olumlu buldukları söylenebilir. Her iki özellikle ilgili altışar katılımcı olumlu ya da olumsuz görüş bildirmezken, ilk özellikle ilgili yalnızca 1 ve ikinci özellikle ilgili de toplamda 3 katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Özellikle yanlış yapılan soruların cevaplarının açıklamalı bir şekilde sistemde bulunması gerektiği belirten katılımcılardan biri, “ÖYS’de bulundan soru cevaplarının detaylı olması daha iyi olabilir.” yorumunu yaparken, bir diğer katılımcı, “Çok az soru çözümü var ve sorular çok uzun sürede çözülüyor.” görüşüyle sistemde daha fazla soru çözümü yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bir katılımcı, “Soruların tek tek kontrol edilebilmesi ve sonradan tekrar gözden geçirilebilmesi, tekrar aynı sorulara dönebilme olanağının olması yararlı.” sözleriyle olumlu görüşünü ifade ederken; bir diğeri, “Bir testin çözümünden sonra diğer teste devam etmek istenildiğinde test menüsüne daha hızlı bir dönüş yapılabilmesinin iyi olacaktır.” önerisiyle, etkinlikler arasında yapılacak geçişlerin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Her iki öğretim elemanı da sistem de en çok kullandıkları özelliklerden birinin, eşzamanlı derslerde çalışılan konulardan sonra katılımcıların yaptıkları alıştırmalarda en çok yanlış yapılan soruları tespit etmek olduğunu belirtmiştir. Bir öğretim elemanı,

“Konu anlatım çalışmalarından sonra tam olarak anlaşılmayan ya da net olmayan hususları nokta atışı tespit edebilmek çok önemli bir özellikti ve çok faydalı oldu. Ek olarak, bu soruları sistemden tespit etmek de çok kolaydı.”

derken; bir diğeri,

“Katılımcılar tarafından en çok yanlış yapılan soruları belirleyerek bir sonraki ders öncesinde bunların çözümünü yapmak, hem bir önceki dersin kısa bir tekrar gibi oldu hem de eksikleri giderme adına harika oldu.”

sözleriyle sistemin kendilerine sağladığı geribildirimden memnun olduklarını ve bunu etkili bir şekilde kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Bir teknik personel:

“İçeriklerde yer alan değerlendirme etkinlikleri (kısa sınav) çok fazla olmasından dolayı ÖYS’de kullanılan temada özelleştirilmeye gidilmiş ve mümkün olan en kullanıcı dostu arayüz kullanıcılara sunulmuştur. Ancak buna rağmen içerikteki etkinliklerinden yoğunluğundan dolayı ders gezinme (navigasyon) konusunda bu kadar ilerleme kat edebildik. Eğer ekibimizce bir ara yüz uzmanı (front end expert) olsaydı, sistemi bu konuda daha iyi hale getirebilirdik.”

sözleriyle personel anlamında hissedilen bir eksikliğe vurgu yapmıştır.

Etkinliklerde yanlış cevaplanan soruları daha sonra tekrar çözebilme ve soruların öğretim elemanına gönderilebilmesi hakkındaki yanıtlar incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %90'ının olumlu görüşler kaydettiği görülmektedir. Bu da katılımcıların sistemden ve öğretim elemanlarından dönüt almanın öğrenmelerini teşvik eden bir özellik olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların onda birinden daha azı olumlu ya da olumsuz görüş bildirmemiştir. Öğretim elemanları ise sistemde sınırlı sayıda öğrenci olduğu için gelen sorulara yanıt verme konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı,

“Katılımcılardan soru gönderme ve dönüt isteme anlamında gelen talepler makul düzeydeydi. Ancak bu özelliğin olması bile, bizlere istediklerinde ulaşabileceklerini bilmelerinin öğrenme için olumlu bir sistem olduğunu düşünüyorum.”

şeklinde fikirlerini paylaşmıştır.

Kursun hedefine yönelik içerik planlaması, etkinlik çeşitliliği, soru sayısı ve deneme sınavı sayısı ile ilgili verilen cevaplara incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun pozitif bir dağılım gösterdikleri dikkati çekmektedir. Her bir özellikle ilgili sadece 2 katılımcı olumsuz görüş bildirirken yaklaşık olarak 10 katılımcı olumlu ya da olumsuz görüş bildirmemiştir. Bu sonuç, katılımcıların eğitim içeriklerini ve planlamayı yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bir katılımcı, “Çıkmış sınav sorularına ek olarak özgün denemelere de yer verilebilir.” derken, bir diğer katılımcı da, “Deneme sınavı sayısı biraz daha fazla olabilir.” diyerek deneme sınavlarının çeşitlendirilmesi ve sayısının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarından biri bu konular ile ilgili olarak:

“Özgün deneme sınavı hazırlamak alanda tecrübeli olmanın yanı sıra uzmanlık da gerektirir. Mevcut iş yüküyle bu maalesef mümkün olmadı. Deneme sınavlarını mevcut haliyle bile yetiştirmekte zorlanan katılımcılarımız oldu. Sistem içeriklerinin yoğunluğu da göz önüne alındığında, kullanılan deneme sayısının çok sayıda katılımcı tarafından yeterli bulunduğunu düşünüyorum.”

sözleriyle deneme sınavları ile görüşlerini paylaşmıştır. Bir başka katılımcı, “Sınavlarda süre tutulması iyi bir uygulama, beni tam bir sınav havasına soktu.” sözleriyle süreli

yapılan deneme sınavlarını faydalı bulduğunu ifade ederken, bir diğeri, “Sistemdeki denemelerde aldığım ortalama puanla sınav sonucum aşağı yukarı aynı.” sözleriyle denemelerin sınav seviyesiyle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Eğitim süresinin uzatılması gerektiğini belirten katılımcılar, “Eğitim içeriği yoğun, bu yüzden planlanan çalışma takvimine paralel olarak sistemi takip etmek zor.”, “Eğitim süresi kısa, ileriki dönemlerde yapılacak kursların daha uzun olması gerekir.” ve “Ders saati sayıları sınav sorularının çözümünü açıklayabilme noktasında belirli bir oranda arttırılabilir.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Başka bir katılımcı, “Deneme sınavlarının çözümlerinden çok fazla yararlandım ve teoriyi pratikte görüp hatalarımı anlamama çok faydalı oldu.” diyerek deneme sınavları ve çözümlerini beğendiğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı, “Kelimelerin sadece Türkçe anlamıyla değil aynı zamanda eş anlamlılarıyla birlikte öğretilmesi oldukça iyi.” ifadesiyle, diğeri ise, “Kelime dağarcığını arttırmaya yönelik çok sayıda alıştırmanın ve oyunun bulunmasının çok güzel.” diyerek kelime çalışmalarını etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise, “Her haftanın planlanmış olması hangi konuları çalışılacağını ve hangi soruları çözeceğimi bilmem açısından çok yararlı oldu” sözleriyle, başka bir katılımcı da, “İçerikler çok iyi organize edilmiş” ifadeleriyle ÖYS’nin içerik planlamasını beğendiklerini aktarmıştır. ÖYS’deki içeriklerle ilgili çalışmalarda daha yoğun görev alan bir öğretim elemanı,

“İngilizce yeterlik sınavları çok kolay sınavlar değil, bu yüzden sınavlara hazırlanırken akademik anlamda iyi hazırlanmış ve iyi planlanmış bir içerik oluşturmak için elimizden geleni yaptık. Sınav İngilizcesi ile ilgili edindiğimiz bilgi ve deneyimleri, sadece eşzamanlı derslerde değil, aynı zamanda sistem içeriklerini oluştururken de işe koştuk.”

sözleriyle ÖYS’de bulunan içeriklerin uzun soluklu bir çalışma ve planlamanın bir eseri olduğunu vurgulamıştır. Diğer öğretim elemanı ise,

“Programın süresini planlı bir şekilde kısa tuttuk. Katılımcılara bu sürenin az geleceğinin farkındaydık ancak biz onlardan bu süreçte mümkün olan en üst düzeyde odaklanmalarını ve yoğun bir çalışma temposu içine girerek sınavlara hazırlanmalarını istedik.”

sözleriyle eğitim içeriklerinin ve sürelerinin önceden detaylı bir şekilde tasarlandığına dikkat çekmiştir.

Eşzamanlı derslerin günlerindeki esneklik ile ilgili yanıtlar genel olarak olumlu dağılım göstermektedir. Yalnızca bir katılımcı olumsuz yanıt vermiştir. Eğitim alınacak

gün ve saati seçme konusunda tercih olanağının sunulması, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından anlamlı bulunmuştur. Bu derslerde kullanılan öğretim materyalinin yeterliliği hakkında da katılımcıların görüşleri benzer bir dağılım göstermektedir. Bir katılımcı, “Hafta sonları sabah saatlerinde de bir sınıf olması iyi olacaktır.” diyerek farklı zamanlarda eğitim almak isteyenlere alternatif sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise, “Derslerin günleri uygun ancak akşam geç saatte olan dersler daha erkene alınabilir.” önerisinde bulunmuştur. Diğer bir katılımcı, “Gerek verilen ders dokümanları, gerekse de derslerde çözülen sınava yönelik sorular ve ipuçları çok faydalıydı.” diyerek kullanılan öğretim materyallerinden yararlandığını belirtmiştir. Bir katılımcı, “Eğitmenlerin ders öncesi hazırlık aşamasında soru çözümlerinde tam anlaşılma ihtimaline karşı bir konuyu detaylandırmak adına yedekte birkaç soru hazırlamış olması faydalı olacaktır.” önerisinde bulunmuştur. Öğretim elemanlarından biri,

“Derslerin günlerini ve saatlerini ayarlarken daha önce yüz yüze olarak eğitimlerde verdiğim deneyimlerimden yararlandım. Ders günlerini art arda gelecek günler şeklinde değil de aralıklı günler şeklinde ayarladık ki katılımcıların eşzamanlı derslere paralel olarak etkinlikleri yapmak için ayrı bir zamanları olsun. Ayrıca, katılımcı profillerini de bildiğimiz için ders saatlerini düzenlerken bunu göz önünde bulundurduk.”

ifadeleriyle içeriklerin yanı sıra eğitim zamanlarının da planlamalarının dikkatli bir şekilde yapıldığına dikkat çekmiştir. Yüz yüze eğitimlerle kıyaslandığında ön hazırlık çalışmaları, çevrimiçi ders uygulamalarının başarılı ve verimli olabilmesi için çok önemlidir. Bir öğretim elemanı,

“Çevrimiçi derslerle ilgili planlamalarda zamanlamaya özen göstermeye çalıştım. Ancak sürenin fazla gelmesi ya da hazırladığım materyallerin konunun anlaşılmasında yetersiz kalması ihtimaline karşı ek materyalleri de hazır tutmaya çalıştım. Süreç içinde bu konuda daha çok tecrübe kazandığımı söyleyebilirim.”

sözleriyle AUÖ ortamlarında materyal ve süre ile ilgili karşılaşılabilecek problemlere karşı hazırlıklı olmanın önemini vurgulamıştır.

4.4. Akademik Destek Boyutu İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında akademik destek, araştırmacılar özellikle de eğitimci açısından önemli verilerin elde edildiği bir boyuttur. Bu bölümde öğretim elemanları tarafından verilen akademik destek ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Bir bütün olarak akademik destek boyutuna göz atıldığında, katılımcıların çok büyük oranda (% 90) olumlu bir dağılım gösterdikleri dikkati çekmektedir (Tablo 4.11 ve Şekil 4.3).

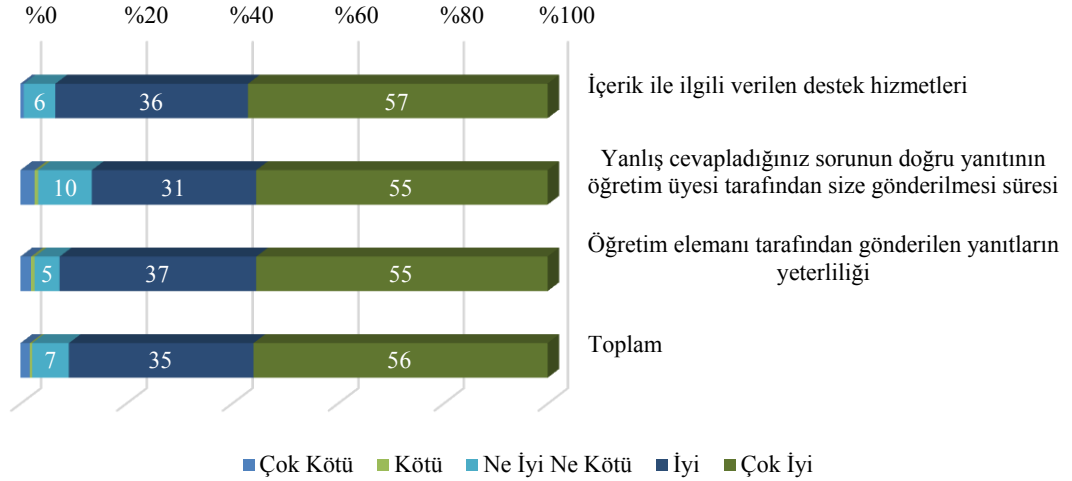
Tablo 4.11. Akademik Destek Boyutu

Akademik Destek	Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi	Topla m
	n (%)					
İçerik ile ilgili verilen destek hizmetleri.	1 (0,7)	0 (0,0)	9 (6,0)	55 (36,4)	86 (57,0)	151
Yanlış cevapladığınız sorunun doğru yanıtının öğretim üyesi tarafından size gönderilmesi süresi.	4 (2,7)	1 (0,7)	15 (10,1)	46 (31,1)	82 (55,4)	148
Öğretim elemanı tarafından gönderilen yanıtların yeterliliği.	3 (2,0)	1 (0,7)	7 (4,7)	55 (37,2)	82 (55,4)	148
Toplam %	1,7	0,4	6,9	34,9	55,9	100

Akademik içeriklerle ilgili eğitimci tarafından verilen destek hizmetlerini neredeyse 152 katılımcının tamamının olumlu bulduğu dikkat çekmektedir. Yalnızca bir katılımcı bu hizmetlerle ilgili olumsuz ve 9 katılımcı kararsız görüş bildirmiştir. Bu bulgu, eğitimcilerin verdikleri akademik destek hizmetleri konusunda başarılı olduklarını göstermektedir. Çok sayıda katılımcı, “Eğitmenlerin ilgi ve alakalarından, materyal konusunda sağlanan destekten memnun kaldım.” şeklinde eğitimci ile ilgili pozitif düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bir eğitimci,

“Özellikle deneme sınavları aşamasına geldiğimizde daha fazla içerikle ilgili destek talebi oldu. Her bir katılımcının deneme sınavlarını inceleyerek kişisel olarak materyal desteği ve çalışma önerilerinde bulunmaya çalıştım.”

sözleriyle eğitmenlerin katılımcılara içerik anlamında yeterli düzeyde destek vermeye gayret ettiklerini belirtmiştir.



Şekil 4.3. Akademik Destek Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Katılımcıların hemen hemen hepsi yanlış cevapladıkları soruların doğru yanıtlarının öğretim üyesi tarafından kendilerine gönderilme süresini olumlu algıladıkları söylenebilir. Bir katılımcı, “İstediğim zaman eğitmenlere rahat bir şekilde ulaştım.” diyerek memnuniyetini dile getirmiştir. Olumlu görüş bildiren bir katılımcı, “Öğretim elemanlarından e-posta aracılığıyla hatalarımı özellikle nerede yaptığımı, ne gibi bölümlere ağırlık vermem gerektiği gibi analizlerle ilgili bilgi talep ettim ve yardımcı oldular.” derken, bir diğeri, “Anlamakta zorluk yaşadığım konular ve sorular hakkında telefon ve mail yoluyla yaptığım taleplere hızlı bir şekilde geri dönüş yapıldı.” diyerek öğretim elemanlarını başarılı bulduğunu ifade etmiştir. Bir eğitmen, “Her ne kadar yoğun bir program da olsa, katılımcılardan gelen taleplere mümkün olan en kısa sürede geri dönmeye çalıştım.” diyerek, bu konuda göstermiş olduğu gayretin altını çizmiştir.

Öğretim elemanı tarafından gönderilen yanıtların yeterliliği ile görüşler de çok benzer bir dağılım göstermektedir. Eşit sayıda katılımcı (n=82) her iki soruya da “Çok

İyi” yanıtını vermiştir. Bu ifadeye olumsuz yanıt verenlerin oranı oldukça düşüktür (yaklaşık %3). İki soruya verilen olumlu yanıtların dağılımlarına bakıldığında, eğitmenlerin katılımcılardan gelen sorulara kısa sürede ve yeterli düzeyde cevap gönderdikleri sonucuna varılabilir. Bir katılımcı, “Yapılan yanıtlara göre kişisel olarak çalışma önerileri verilebilir.” sözleriyle kişiselleştirilmiş çalışma planlarıyla ilgili olarak daha detaylı dönütler verilmesi gerektiğini aktarmıştır. AUÖ ortamlarında görev yapan ekibin bir bütün olarak iyi bir iletişim ve bağlantı içinde olması, koordineli bir şekilde çalışmaları sürecin her aşamasında çok kritik bir öneme sahiptir. Bu konu ile ilgili olarak eğitmenlerden biri,

“Her ne kadar ders verdiğimiz eğitim grubundan sorumlu olsak da, ben AUÖ alanında daha tecrübeli olduğum için, ihtiyaç duyulan durumlarda özellikle de katılımcılara bireysel dönüt verme ve çalışma planı tavsiyelerinde bulunurken diğer eğitmen arkadaşıma destek olmaya gayret ettim.”

sözleriyle eğitmenlerin işbirliği içinde çalıştıklarına vurgu yapmıştır. Her iki eğitmen de katılımcılara yanıt gönderirken titiz davranmaya çalıştıklarını belirtirken, bir eğitmen,

“Katılımcılara yeterli düzeyde geribildirim verebilmek benim için çok önemliydi. Diğer eğitmen arkadaşım ile koordineli bir şekilde çalışarak, katılımcılarımızın eksiklerini tamamlamaya ve sorularına açıklamalı yanıtlar vermeye özen gösterdim.”

diyerek geri bildirim sağlama konusunda meslektaşıyla uyumlu bir şekilde çalıştığını vurgulamıştır.

4.5. Teknik Tasarım Boyutu İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında teknik tasarım, araştırmacılar özellikle de teknik personel açısından önemli verilerin elde edildiği bir boyuttur. Bu bölümde, ÇİSE programının teknik tasarım boyutu ile ilgili okuma parçasının sorularla birlikte hareket etmesi, görsel materyallere erişim, bu materyallerdeki konu anlatımları ve soru çözümleri, arayüzün yazı tipi, boyutu ve rengi, kişisel bilgileri düzenleme ve sanal derslerde kullanılan tahtanın özellikleri gibi konularla ilgili kullanıcı, teknik personel ve eğitmen görüşlerine yer verilmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında, katılımcıların teknik

tasarım boyutuna da diğer boyutlara benzer ve çok yüksek oranda (% 90) olumlu görüş bildirdikleri görülebilir (Tablo 4.12 ve Şekil 4.4).

Tablo 4.12. Teknik Tasarım Boyutu

Teknik Tasarım	Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi	Toplam
	n (%)					
Okuma becerilerinde, okuma parçasının, sorularla hareket etme özelliği	1 (0,7)	3 (2,0)	6 (4,0)	55 (36,7)	85 (56,7)	150
Görsel materyallere (ör. konu anlatım videoları) erişim	1 (0,7)	5 (3,4)	10 (6,7)	56 (37,6)	77 (51,7)	149
Görsel materyallerdeki konu anlatımları	1 (0,7)	0 (0,0)	16 (10,7)	65 (43,6)	67 (45,0)	149
Görsel materyallerdeki örnek soru çözümleri	1 (0,7)	1 (0,7)	10 (6,6)	62 (41,1)	77 (51,0)	151
Ara yüzün yazı tipi	1 (0,7)	2 (1,3)	11 (7,3)	75 (49,7)	62 (41,1)	151
Ara yüzün yazı boyutu	1 (0,7)	4 (2,7)	8 (5,3)	75 (50,0)	62 (41,3)	150
Ara yüzün rengi	1 (0,7)	2 (1,3)	15 (10,0)	67 (44,7)	65 (43,3)	150
Kişisel bilgileri düzenleme: Resim ekleme	1 (0,7)	2 (1,3)	16 (10,8)	72 (48,6)	57 (38,5)	148
Kişisel bilgileri düzenleme: Dil seçme	1 (0,7)	2 (1,3)	12 (8,2)	71 (48,3)	61 (41,5)	147
Kişisel bilgileri düzenleme: Ders notu alma	1 (0,7)	3 (2,0)	14 (9,5)	63 (42,9)	66 (44,9)	147
Kişisel bilgileri düzenleme: Mesaj gönderme/alma	2 (1,3)	7 (4,7)	11 (7,4)	59 (39,9)	69 (46,6)	148
Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın yazı tipi.	2 (1,3)	2 (1,3)	9 (6,1)	69 (46,6)	66 (44,6)	148
Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın yazı boyutu	1 (0,7)	3 (2,0)	11 (7,4)	67 (45,0)	67 (45,0)	149
Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın rengi.	1 (0,7)	4 (2,7)	11 (7,4)	61 (41,2)	71 (48,0)	148
Çevrimiçi derslere aktif olarak katılma imkanı: Sohbet (Chat)	1 (0,7)	1 (0,7)	12 (7,9)	61 (40,4)	76 (50,3)	151
Toplam %	0,7	1,8	7,6	43,7	45,9	100,0

ÇİSE programının teknik tasarım bölümünde yer alan okuma etkinliklerindeki parçaların ilgili sorularla birlikte hareket etmesi, eğitmenlerin isteği üzerine sisteme teknik personel tarafından adapte edilmiş ve orijinal bir özelliktir. Soruları yanıtlarken kullanıcıların sayfada aşağı yukarı hareket etmek zorunda kalmadan hem metnin hem de ilgili soruların aynı anda görülebilmesi katılımcıların hemen hemen tamamı tarafından olumlu (%93) bulunmuştur. Olumsuz ve kararsız görüşlerin çok az olduğu da dikkate alındığında bu özelliğin başarılı bir şekilde sisteme entegre edildiği söylenebilir. Bir katılımcı, “Okuma becerileri sorularının çıktı alınarak çözülebilmesi için pdf olarak indirilebilir şekilde paylaşımına açık olması iyi olacaktır” sözleriyle özellikle uzun metinleri çıktı alarak çözmenin kullanışlı olacağı görüşünü iletmiştir. Bu görüş ile ilgili olarak eğitmenler ve teknik personel yaptıkları çalışma sonunda denem sınavlarını pdf formatında kullanıcıların kullanımına sunmuşlardır. Ancak sistemdeki diğer okuma parçaları için aynı uygulamaya gidilmemiştir. Bunun nedenini bir öğretim elamanı,

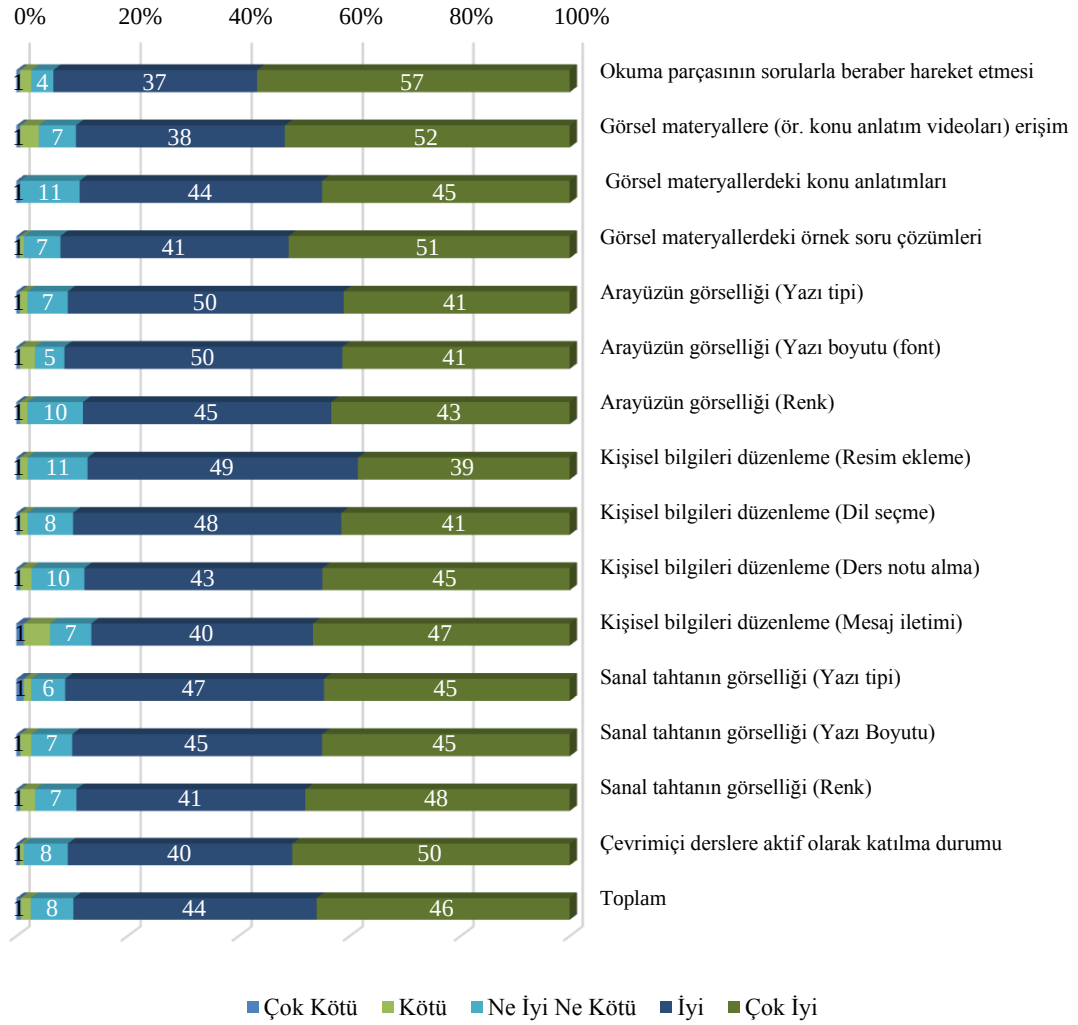
“Katılımcılarımızın planlan çalışmalarının tamamını yapmaları amacıyla mümkün olan maksimum sürede sistem içinde kalmalarını sağlamaya çalıştık. Her bir ders içindeki çok sayıda okuma parçasını pdf olarak kullanıma açmış olsaydık hem bizim onları hem de onların kendi ilerlemelerini takip etmeleri zorlaşacaktı.”

sözleriyle açıklamıştır. Bir diğer katılımcı ise,

“Okuma becerileri bölümlerindeki parçaların sorularla birlikte hareket etmesinin iyi bir özellik ama sorular arasında biraz daha boşluk bırakılmasının takip açısından daha iyi olacaktır.”

önerisiyle görsel anlamda yapılması gereken bir iyileştirmeye dikkat çekmiştir.

Bir teknik personel: “Ara yüz uzmanımız olsaydı bizim eklemiş olduğumuz kayan yazı içeriğinde biçim açısından görsel iyileştirmeler yapabilirdi.” sözleriyle uzman personel anlamında ihtiyaç duyulan bir eksiklikten bahsetmiştir.



Şekil 4.4. Teknik Tasarım Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Görsel materyallere erişim, konu anlatımları ve örnek soru çözümleriyle ilgili verilere bakıldığında sonuçların çok yakın bir dağılım gösterdiği göze çarpmaktadır. Katılımcıların %80’den fazlası görsel materyallere erişim ve içerikleri ile pozitif görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, sistemdeki görsel etkinliklerin başarılı bir şekilde hazırlandığı ve sunulduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, çok az sayıda katılımcının negatif görüş bildirmiş olması da bu yorumu destekler niteliktedir. Bir katılımcı, “Bazı görsel materyallerdeki ses kalitesinin iyileştirilmesi gerekli” yorumunda bulunurken, bir başka katılımcı, “ÖYS’de bulunan videoların izlenebilmesi için sistemin kendi video yükleme

programı olmalı.” önerisiyle teknik olarak geliştirilmesi gereken bir özellikten bahsetmiştir. Bu konu ile ilgili olarak teknik personel:

“İlk olarak ÖYS içerisinde çoklu ortam malzemeleri performansı olumsuz etkilediğinden, bu dosyaları ÖYS içerisinde barındırmak tercih edilen bir durum değildir. Kendi medya sunucumuzu kurma seçeneğimiz olsa da kısıtlı bütçe imkanlarından dolayı sunucu kiralanamamış ve medya server desteği bu yüzden alınamamıştır. Ücretsiz bir video barındırma sistemi olarak youtube’da bir kanal açılarak çoklu ortam dosyaları burada kaydedilmiş ve ÖYS içeriğe gömülü (embed) bir şekilde kullanıma sunulmuştur.”

demiştir.

Sistemdeki görsel materyalleri hazırlayan öğretim elemanı, “Moodle’da bulunan videoların her birini hazırlamak için saatlerimizi harcadık. Her biri için ayrı ayrı scriptler hazırlayarak, videoların mümkün olduğunca profesyonel olmasına gayret ettik. Ayrıca, sıkıcı olmaması ve izlenirliği arttırması adına video sürelerini de çok uzun tutmadık” sözleriyle ÖYS’de bulunan görsel materyallerin titiz bir çalışmanın eseri olduğuna dikkat çekmiştir.

Arayüzün yazı tipi, yazı boyutu ve rengi hakkındaki kullanıcı görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, çok büyük oranda olumlu görüş (%80-%90) bildirildiği gözlenebilir. Bu sonuçlar, arayüzün görsellik anlamında tasarımının kullanıcılara hitap ettiği, kullanımı kolaylaştırdığı ya da zorlaştırmadığı anlamına gelebilir. Bir katılımcı, “ÖYS’nin kullanıcının rahatlığı açısından tasarımı gayet güzel” derken, bir diğeri de, “Sistemin kullanımı ve düzenlemeleri yapmak kolay” demiştir. Başka bir katılımcı da, “ÖYS basit, sade ve pratik” sözleriyle sisteme ilişkin beğenisini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise, “Uygulamalardaki ekran, çözünürlük, yazı tipi ve görseller iyileştirilebilir.” sözleriyle ÖYS’de geliştirilebilecek bazı özelliklerin olduğu yorumunu yapmıştır.

Bir teknik personel:

“Ara yüzümüz olmadığı ve bazı iyileştirmeler ÖYS’nin kaynak koduna (core) aykırı olduğu için, çok istenilmesine rağmen arayüzde geliştirmeler sınırlı olarak yapılabilmektedir.”

sözleriyle bir kez daha teknik anlamdaki bazı eksikliklerin giderilebilmesi için bir uzmana ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Kişisel bilgileri düzenleyerek resim ekleme, dil seçme, ders notu alma ve mesaj gönderme/alma özellikleri yine çok yüksek bir oranda pozitif dağılım gösteren görüşleri yansıtmaktadır. Herhangi bir yönde olumlu ya da olumsuz görüş belirtmeyen katılımcıların oranı (yaklaşık %10), sadece olumsuz görüş bildirenlerden (%2 - %3) düşüktür. Ancak her iki oran da olumlu görüşlerle karşılaştırıldığında çok düşük düzeylerde kalmaktadır. Katılımcıların sistemi kişiselleştirebilmeleri ve sistem içinden hem diğer öğrencilerle hem de teknik personel ve öğretim elemanlarıyla mesajlaşabilme olanağına sahip olmaları, büyük bir kitle tarafından olumlanmaktadır.

Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın yazı tipi, yazı boyutu ve rengi hakkındaki kullanıcı değerlendirmeleri incelendiğinde olumlu görüş bildirenlerin (yaklaşık %90), kararsız ve olumsuz görüş bildirenlerin yaklaşık olarak dokuz katı olduğu dikkati çekmektedir. İlk uygulama dönemi ile diğer dönemlerde her ne kadar farklı açık kaynak kodlu video konferans yazılımları kullanılmış olsa da (Openmeetings ve BigBlueButton) sonuçların dağılımında kayda değer bir farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların sanal tahtayı özellikle görsel anlamda beğenmiş olmaları, derslerin daha verimli ve akıcı bir şekilde işlenebilmesi adına kullanılan bu araçların görsellik anlamında amacına ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarından biri:

“İlk uygulamada ders materyallerini sanal tahtaya yüklerken zaman zaman ekran görünümde ufak tefek aksaklıklar yaşanabiliyordu. Yazılımın ikinci uygulamayla birlikte değişmesi nadir de olsa yaşanan bu sorunu çözdü.”

sözleriyle ikinci uygulamadan itibaren kullanılan video konferans sisteminden daha memnun kaldığını ifade etmiştir.

Bir teknik personel:

“İlk eğitim döneminde kullanılan açık kaynak kodlu video konferans aracı (openmeetings) gerek arayüz gerekse işlevsel boyutta nadiren olsa sorun olabiliyordu. Arayüzde sohbet bloğunun yatay olarak kısıtlı bir alanda verilmesi bir sorun olarak karşımıza çıkıyordu, öğretim elemanı öğrencilerin sohbet bloğuna yazdıklarını kaçırabiliyordu. Ayrıca aracın arka plan (back end) bileşenleri nispeten geliştirilmesi durmuş ve yeni nesil WebRTC teknolojisini desteklemediğinden düşük bağlantı hızına sahip kullanıcılar bazı sıkıntılar yaşamaktaydı. Bu yüzden eğitimin sonraki

aşamalarında başka bir açık kaynak kodlu, WebRTC özelliğini barındıran ve bu yaşanan sorunların minimize edildiği (bigbluebutton) video konferans aracına geçiş yaptık.”

sözleriyle çevrimiçi derslerde kullanılan video konferans sistemleri ile sürece açıklık getirmiştir.

Bu boyutta son olarak eşzamanlı derslere aktif katılım imkanı sunan sohbet özelliği ile ilgili verilerin frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Katılımcıların neredeyse %90’ı olumlu, sadece iki katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Eşzamanlı derslerde öğrencilerin aktif olmaları ve dersin işleyişine dahil olmaları AUÖ’de önemle üzerinde durulan konulardan biridir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut ÇİSE’nin bu özelliğin yeterli düzeyde sağlandığı görülmektedir. Bir katılımcı, “Soru çözümlerinde öğrenciler cevapları aynı anda vermeli ve bu konuda zaman zaman uyarılar yapılmasına rağmen bazı öğrencilerin yeterince hassas davranmadı maalesef.” sözleriyle katılımcıların derslerde daha dikkatli olmaları ve belirlenen kurallara uymaları gerektiğinin altını çizmiştir. Bir katılımcı da, “Çevrimiçi derslerde diğer yorumlarının görülmesinin derslere aktif katılımın olduğunun göstergelerinden biri olduğu düşünüyorum.” diyerek aktif katılımı destekler nitelikteki görüşünü belirtmiştir. Bir katılımcı ise, “Öğretim elemanı soru çözümlerinde katılımcıların sohbet bölümüne yazma yetkisini kısıtlamalı ve böylece soruya herkesten önce cevap yazma ihtimalinin ortadan kaldırarak soruya daha iyi konsantre olunmasını sağlamalı.” önerisinde bulunmuştur. Her iki öğretim elemanı da derslerde sohbet bölümünü çok aktif ve verimli bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı:

“Sohbet özelliği sayesinde öğrencilerin derste beni dinlediklerini ve bilgisayarlarının başında olduklarını bilmek beni psikolojik olarak çok rahatlattı. Sorduğum bir soruya anında yanıt vermeleri ve onlardan tepki alabilmek beni daha çok motive etti.”

diyerek eşzamanlı derslerde kullanılan sohbet bölümünün öğretim elemanı açısından önemine vurgu yapmıştır. Diğer öğretim elemanı da:

“Sohbet bölümünü tüm derslerimde yoğun bir şekilde kullandım. Ancak süre tutarak sorduğum sorulara katılımcıların aynı anda yanıt yazabilmelerini sağlayacak bir özellik olmasını isterdim.”

sözleriyle sohbet bölümünün geliştirilmesi gereken bir özelliğiyle ilgili görüşünü dile getirmiştir. Her iki teknik personel de bu konu ile ilgili olarak:

“Katılımcılardan ve öğretim elemanlarından canlı derslerde kullanılan sohbet bölümüyle ilgili gelen önerileri sürekli olarak takip ettik. Ancak sohbet bölümünün kullanıma kapatılması ve açılması teknik olarak mümkün olsa da dersin işleyişini olumsuz etkileyebileceğini düşündük. Öğretim elemanının ders esnasında, derse ya da konuya konsantre olmak yerine sürekli olarak sohbet bölümünü açması ve/veya kapatması dikkatinin dağılmasına neden olabilirdi. Durumu eğitmenlerimize aktardık ve kendileri de bize hak verdi.”

sözleriyle eğitim sürecindeki tüm paydaşlardan gelen dönütleri takip ettiklerini ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak kararlar aldıklarını vurgulamıştır.

4.6. Teknik Destek Boyutu İle İlgili Bulgular

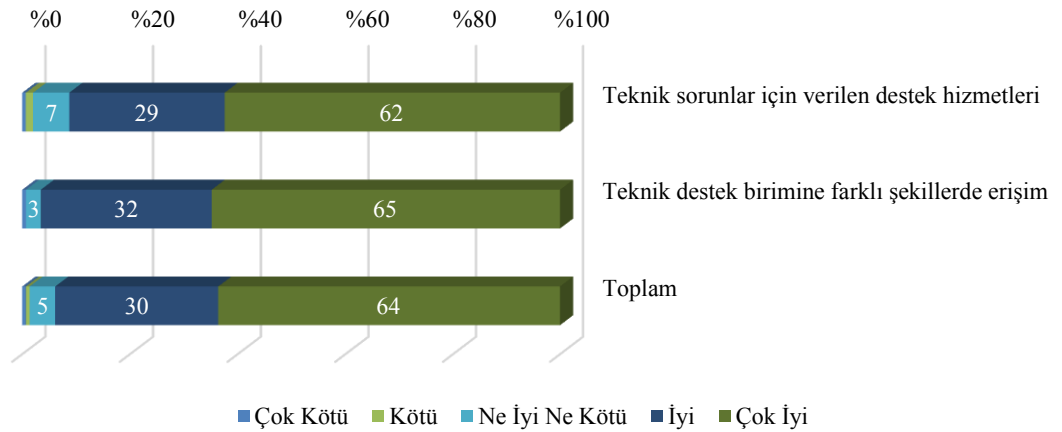
AUÖ program değerlendirme çalışmalarında teknik destek boyutu, araştırmacılar özellikle de teknik personel açısından önemli veriler elde edilmesini sağlayan bir boyuttur. Bu bölümde ÇİSE’lerde katılımcılara sunulan teknik destek hizmetleri ile ilgili alınan yanıtlar sunulmuştur. Teknik tasarım boyutu ile ilgili verilere bir bütün olarak bakıldığında, katılımcıların % 90’dan fazlasının olumlu geri bildirim verdiği görülmektedir (Tablo 4.13 ve Şekil 4.5).

Tablo 4.13. Teknik Destek Boyutu

	Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi	Topla m
	n (%)					
Teknik sorunlar için verilen destek hizmetleri.	1 (0,7)	2 (1,3)	10 (6,7)	43 (28,9)	93 (62,4)	149
Teknik destek birimine farklı yollarla ulaşma.	1 (0,7)	0 (0,0)	4 (2,8)	46 (31,7)	94 (64,8)	145
Toplam %	0,6	0,6	4,7	30,2	63,6	100,0

ÇİSE’de katılımcılara karşılaştıkları teknik sorunlarla ilgili verilen destek hizmetleri hakkındaki görüşler incelendiğinde katılımcıların yaklaşık olarak % 90’nının olumlu geri bildirim verdiği gözlenmektedir. Bu bulgu, teknik destek biriminin

katılımcılara yeterli düzeyde destek sağladığı ve katılımcıların sağlanan bu destekten memnun olduğu anlamına gelmektedir. Yalnızca üç katılımcı olumsuz geri bildirim verirken, 10 katılımcının da söz konusu ifadelerle ilgili kararsız kaldığı görülmektedir. Çok sayıda katılımcı, “Teknik personel gayet bilgiliydi ve bana yeterli düzeyde yardımcı oldular.” şeklinde görüş bu hizmetlerden memnuniyetlerini belirtmiştir.



Şekil 4.5. Teknik Destek Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Katılımcılar yaşadıkları bir problemle ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarında teknik destek birimine telefon, mesaj ya da e-posta gibi farklı yollarla kolaylıkla ulaşabilmişlerdir. Geri bildirim alınan katılımcıların da neredeyse tamamı (% 96,5), teknik destek birimine farklı iletişim araçlarıyla rahatlıkla ulaşabildiğini belirtmiştir. Yalnızca bir katılımcının negatif görüş bildirmiş olması da bu olumlu bulguyu desteklemektedir. Dört katılımcı konuyla ilgili kararsız kalırken çok sayıda katılımcı açık uçlu soruya “Teknik personele ihtiyaç duyduğum zaman kolaylıkla ulaşabildim” ifadelerini kullanmıştır.

Bir teknik personel:

“Eğitim öncesi hazırlamış olduğumuz kullanma kılavuzları ve videoların açıklayıcı ve detaylı bir şekilde hazırдық. Bu yüzden eğitim süreçlerinde katılımcılardan yoğun bir teknik destek talebi gelmedi, gelenler ise bire bir yönlendirmelerle çözdük.”

sözleriyle AUÖ ortamlarında ön hazırlık aşamasının önemine vurgu yapmıştır.

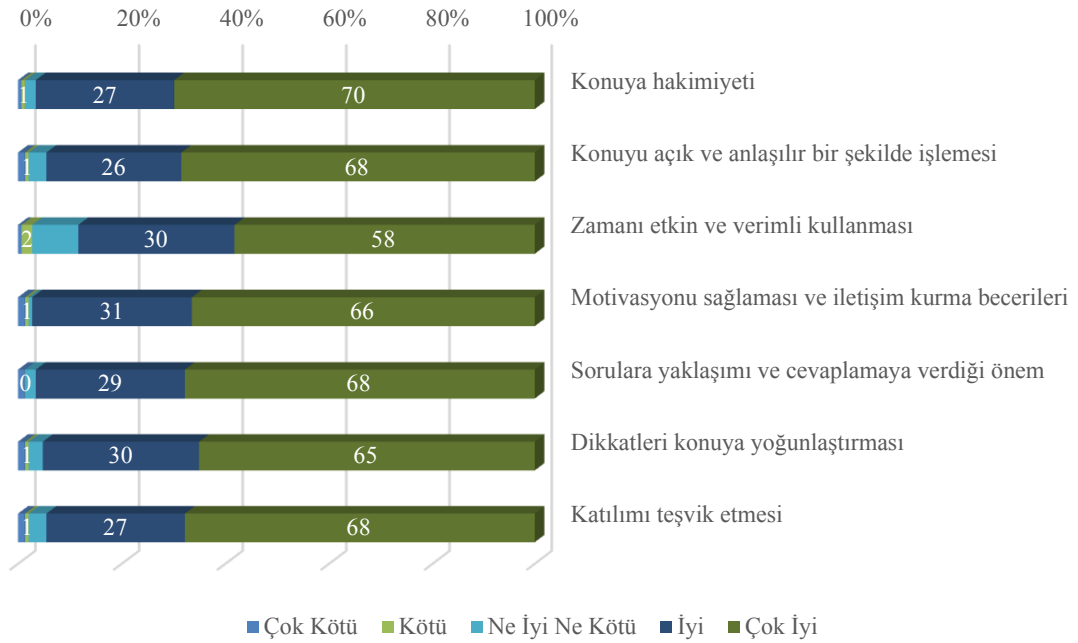
4.7. Dersin İşlenişi İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında dersin işlenişi, araştırmacılar özellikle de eğitmenlerin kendilerini, kullandıkları yöntemleri ve materyalleri değerlendirmeleri açılarından önemli bir boyuttur. Bu bölümde ÇİSE’de verilen eşzamanlı derslerin işlenişi ve öğretim elemanının konuya hakimiyeti, konuyu açık ve anlaşılır bir şekilde işlemesi, zamanı etkin ve verimli kullanması, motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri, sorulara yaklaşımı ve cevaplamaya verdiği önem, dikkatleri konuya yoğunlaştırması ve katılımı teşvik etmesi gibi konularda katılımcı, teknik personel ve öğretim elemanı görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak dersin işlenişi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının (yaklaşık %95) olumlu görüş bildirdikleri, dersin işlenişini ve öğretim elemanını başarılı buldukları söylenebilir (Tablo 4.14).

Tablo 4.14. Dersin İşlenişi

Dersin İşlenişi (Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının...)	Ne İyi					Topla m
	Çok Kötü	Kötü	Ne Kötü	İyi	Çok İyi	
	n (%)					
Konuya hakimiyeti	1 (0,7)	1 (0,7)	3 (2,1)	39 (26,7)	102 (69,9)	146
Konuyu açık ve anlaşılır bir şekilde işlemesi	2 (1,4)	1 (0,7)	5 (3,4)	38 (26,0)	100 (68,5)	146
Zamanı etkin ve verimli kullanması	1 (0,7)	3 (2,1)	13 (8,9)	44 (30,1)	85 (58,2)	146
Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri	2 (1,4)	1 (0,7)	1 (0,7)	45 (30,8)	97 (66,4)	146
Sorulara yaklaşımı ve cevaplamaya verdiği önem	2 (1,4)	0 (0,0)	3 (2,1)	42 (28,8)	99 (67,8)	146
Dikkatleri konuya yoğunlaştırması	2 (1,4)	1 (0,7)	4 (2,7)	44 (30,1)	95 (65,1)	146
Katılımı teşvik etmesi	2 (1,4)	1 (0,7)	5 (3,4)	39 (26,7)	99 (67,8)	146
Toplam %	1,1	0,7	3,3	28,4	66,2	100,0

ÇİSE’de verilen eşzamanlı derslerde öğretim elemanının söz edilen davranışları sergilemesiyle ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir (Şekil 4.6). Katılımcılar yaklaşık % 95 ile % 97 aralığında öğretim elemanı ile ilgili pozitif geri bildirim vermişlerdir. Dağılımlara bakıldığında özellikle “Çok İyi” yanıtı veren katılımcıların oranının yüksekliği dikkati çekmektedir.



Şekil 4.6. Dersin İşlenişi Boyutundaki Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Öğretim elemanının zamanı etkin ve verimli kullanması ile ilgili de olumlu görüşler (% 88,3) bu konudaki olumsuz ve kararsız görüşlere göre yine oldukça yüksektir. Eşzamanlı derslerde öğretim elemanı ile ilgili olumsuz görüş bildiren katılımcıların çok düşük bir oranda olduğu ve toplamda sadece 20 katılımcının bu yönde geribildirim verdiği görülmektedir. Bu bulgular öğretim elemanlarının hem alanlarında yetkin hem de dersin işlenişi esnasındaki iletişim ve konu anlatım becerileri bakımından başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu konudaki katılımcı düşünceleri de ölçekteki yanıtları destekler niteliktedir. Örneğin katılımcılar dersler için:

“Çok keyifli ve verimliydi.”,

“Eğitmenler donanımlı, bilgili, anlayışlı, güler yüzlü, sabırlı ve deneyimliydi, kendilerine teşekkür ediyorum.”,

“Dersler zevkli geçti ve eğitmenlerin bu konuda büyük rolü vardı.”,

“Hocamız bizlere karşı pozitif tutum ve davranışlara sahipti, teşekkürler.”,

“Hocamızın bizleri derslere aktif katılım konusunda teşvik etmesini takdir ediyorum.”,

“Soruların eğitmenlerden tarafından detaylı açıklamalarla çözümünün yapılmasının çok yararlı oldu.”,

“Öğretim elemanının sorularda ve anlatılan konularda önemli yerlerin altını çizmesi ve dikkat çekmesinin gayet faydalı oldu.”

sözleriyle duygu ve düşüncelerini iletmişlerdir. Öğretim elemanlarının her ikisi de gerek derslerin işlenişi esnasında, gerek eğitim sürecinde ve sonrasında katılımcılardan aldıkları pozitif dönütlerin kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir. AUÖ ortamlarında fiziksel olarak aynı yerde olmayan öğrenci ve öğretmenlerin birbirleriyle fikir ve düşüncelerini paylaşmaları, sürece olumlu anlamda katkı yapan etmenlerden biridir. Bu konu ile öğretim elemanlarından biri, “Katılımcılardan hem derslerde hem de mesaj yoluyla teşvik edici dönütler almak beni çok mutlu etti.” derken, diğeri ise, “Bir öğretmen olarak harcadığım emeğin karşılığını bulması çok gurur verici.” diyerek duygu ve düşüncelerini ifade etmiştir.

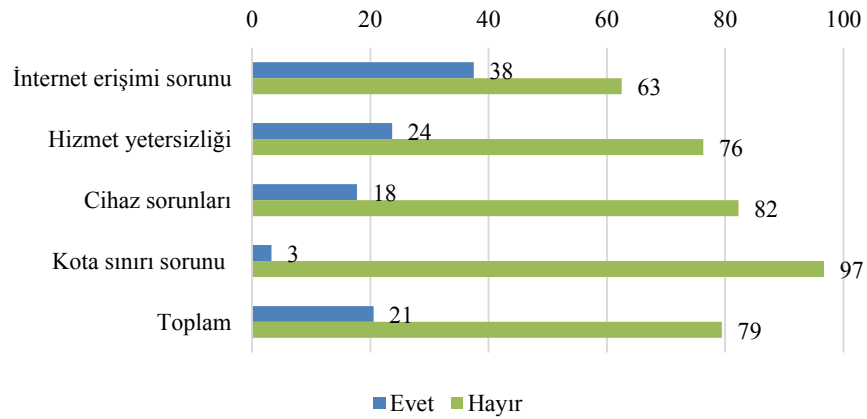
4.8. Teknik Sorunlar İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında teknik sorunlar, araştırmacılar özellikle de teknik personel açısından mevcut programdaki problemlerin tespit edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması açılarından önemli bir boyuttur. Bu bölümde katılımcıların ÇİSE’de yaşadıkları bazı teknik sorunlara ilişkin görüşleri sunulmuştur. Örneğin, internet erişimi, hizmet yetersizliği, cihaz ve kötü sınırı gibi temel sorunlar bu bölümde ele alınmıştır. Teknik sorunlarla ilgili sonuçlar genel olarak incelendiğinde, sorun yaşamayan katılımcıların çoğunluğu (%80) oluşturduğu göze çarpmaktadır (Tablo 4.15).

Tablo 4.15. Teknik Sorunlar

Teknik Sorunlar	Evet	Hayır	Toplam
	n (%)		
İnternet erişimi ile ilgili sorun yaşadım	57 (37,5)	95 (62,5)	152
Hizmet yetersizliği (TTNET vb.) sorunu yaşadım	36 (23,7)	116 (76,3)	152
Cihaz sorunları (modem vb.) yaşadım	27 (17,8)	125 (82,2)	152
Kota sınırı sorunu yaşadım	5 (3,3)	147 (96,7)	152
Toplam %	20,6	79,4	100,0

Yaşanan teknik sorunlar incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık olarak üçte ikisinin internet erişimi ile ilgili herhangi bir problemle karşılaşmadığı ancak yaklaşık %38'nin bu konuda en az bir sorunla karşılaştığı görülmektedir. Hizmet yetersizliği ile ilgili sorun yaşayan katılımcı oranı İnternet erişim sorunlarına göre düşük ve %24 civarındadır. Cihaz sorunlarının ise biraz daha az yaşandığı (%18) görülmektedir. Kota sınırı sorununu ise çok az sayıda (%3) katılımcı yaşamıştır (Şekil 4.7).

**Şekil 4.7. Teknik Sorunlar Görüşlerin Yüzde Dağılımları**

Teknik sorunlarla ilgili verilerde özellikle internet erişimi ve hizmet yetersizliği sorunu yaşayan katılımcı oranlarının yüksekliği dikkat çekmektedir. Bu durumun en

temel nedeninin ülkemizdeki yetersiz internet alt yapısı olduğu söylenebilir. Fiber bağlantı sağlayan alt yapıların yaygınlaşması sayesinde bu sorunların çözüleceği öngörülmektedir. Cihaz sorunu yaşayan katılımcıların ise ilk defa çevrimiçi bir eğitime katıldıkları, kamera ve mikrofon gibi araçlara daha önce ihtiyaç duymadıkları için bu sorunları yaşadıkları düşünülmektedir. Bir katılımcı, “İnternet kalitesinin çok düşük olduğu yerlerde kullanımı kolaylaştıracak kısa yolların olmamasının bir eksiklik.” diyerek bu konuda çalışma yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Birkaç katılımcı da, “Eşzamanlı dersleri bilgisayarım ve bağlantımdaki sorunlardan dolayı sağlıklı bir şekilde takip edemedim.” diyerek yaşadığı sorunları dile getirmişlerdir. Yaşanan sorunlarla ilgili olarak bir teknik personel,

“Ülkemizde İnternet bağlantı hızları çok hızlı değil ve maalesef bu konuda katılımcılara sadece canlı derslere bağlandığınız bilgisayarınız internete bağlı olsun önerisinden başka yardımcı olmadık. Ek olarak kablosuz bağlantı yerine kablolu bağlantı yapabileceklerini de belirttik. Ayrıca canlı derslerde yapılan bağlantının kullanıcıların mevcut İnternet kotalarını dolduracağı bilgisini de katılımcılara verdik.”

sözleriyle yaşanan bağlantı sorunları ile ilgili olarak katılımcılara destek vermeye çalıştıklarını ve sundukları çözüm önerilerinden dile getirmiştir.

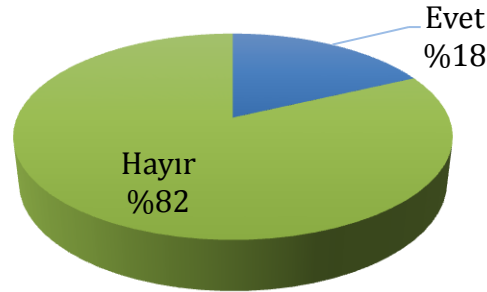
4.9. Açık ve Uzaktan Öğrenme Deneyimi İle İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcıların AUÖ ile ilgili daha önceki deneyimleri hakkındaki bilgilere yer verilmiştir (Şekil 4.8). Katıldıkları ÇİSE’ye benzer bir AUÖ deneyimine sahip olan katılımcıların oranı (%18; n=27) ilk defa AUÖ deneyimi yaşayanlardan (%82; n=125) yaklaşık olarak dörtte biri oranında düşüktür. Katılımcıların büyük oranda ilk defa bir AUÖ ortamını deneyimlemiş olmalarının, onların benzer eğitimlere bakış açılarını olumlu ya da olumsuz açıdan etkileyebilecek olması gerek teknik personel gerekse öğretim elemanları tarafından önemsenmesi gereken bir husustur. Bu konu hakkında olumlu görüş bildiren bir katılımcı, “Daha önce katıldığım eğitime kıyasla, bu eğitim daha başarılıydı.” derken, bir başka katılımcı da, “Ders içerikleri, sorunlarla ilgili geri dönüşün hemen olması ve kaynak sayısının çeşitliliği açısından bu eğitim daha verimliydi.” demiştir. İlk defa çevrimiçi eğitim alan bir katılımcı ise “Eşzamanlı

eğitimlere ilk defa katıldım, özellikle sorularıma anında cevap aldığım çok memnun kaldım.” ifadelerini kullanmıştır. Üst üste iki eğitime de katılan bir katılımcı, “Bir önceki kursta soru çözerken ekranda donmalar oluyordu zaman zaman ve sistem yavaştı ancak ikinci dönemde sistem oldukça iyiydi ve kaynaklara kolay bir şekilde ulaşabildim.” şeklinde görüşünü aktarmıştır. Sistemin yavaş olma durumu ile ilgili olarak bir teknik personel,

“1. uygulama döneminin başında sistemin arka planına gömülü (embeded) olarak çalışan bir betik (script) bulunmaktaydı. Bu betik temelde öğretim elemanları tarafından hazırlanan hedef kelime listelerinin sistem veri tabanındaki sözlük tablosuyla bağlantı sağlamaktaydı. Bu listede çok fazla kelime olduğu ve kullanıcı tarafından yapılan her bir işlemde sözlükte yer alan kelimelerin otomatik olarak altının çizilip (glossary auto linking) kullanıcıya sunulmasından dolayı Internet bağlantısı düşük olan kullanıcılar yavaşlama sorunu yaşadıklarını belirttiler ve bu uygulamayı dönem ortasında devre dışı bıraktık.”

ifadeleriyle katılımcıların bildirdikleri sistemsel sorunlarla hemen ilgilendiklerini ve çözüm bulunması durumunda bunu hemen hayata geçirdiklerini vurgulamıştır.



Şekil 4.8. *Açık ve Uzaktan Öğrenme Deneyimi*

4.10. Memnuniyet İle İlgili Bulgular

AUÖ program değerlendirme çalışmalarında memnuniyet, araştırmacılar açısından en önemli ve en öncelikli boyutlardan biridir. Bu bölümde öğrencilerin katıldıkları ÇİSE ile ilgili memnuniyet düzeyleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Memnuniyet düzeylerini onluk bir ölçekte ölçümlenmiştir. ÇİSE eğitimlerine yönelik 6 ve daha

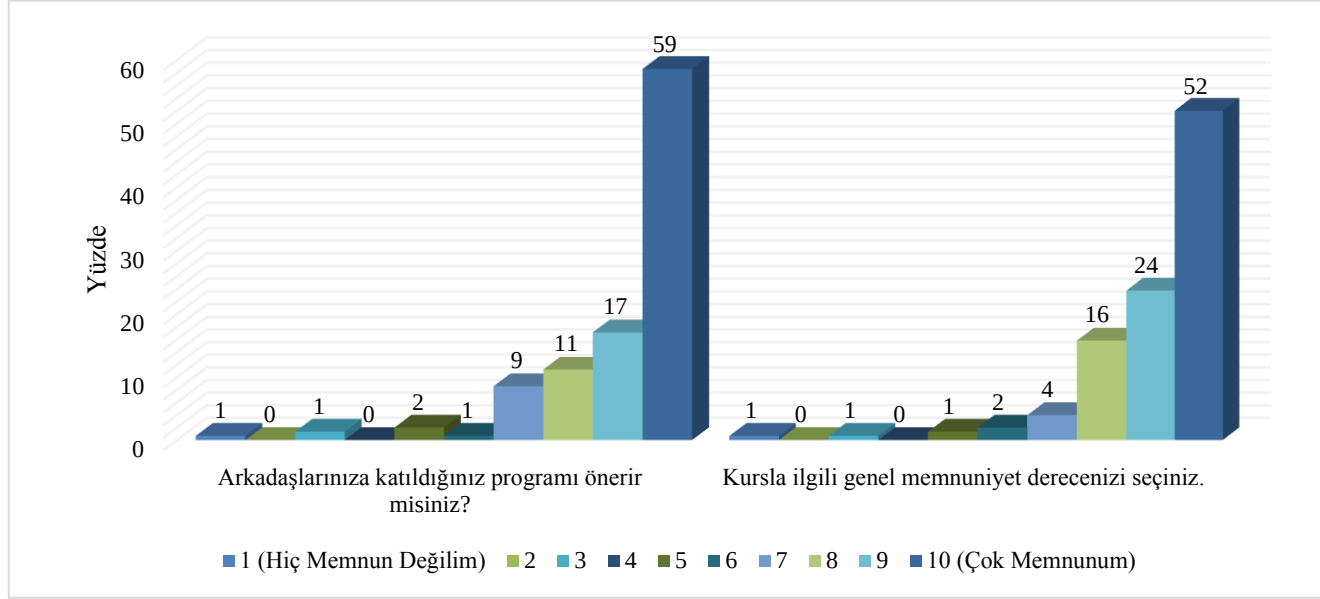
yüksek düzeyde memnuniyetini ifade eden katılımcıların toplam oranı oldukça yüksektir (% 97). Öte yandan 5 ve daha düşük düzeyde memnun olanların oranı ise % 3 gibi düşük bir orandır (Şekil 4.9).

Katılımcıların ÇİSE hakkındaki memnuniyet durumları incelendiğinde çok büyük oranda olumlu oldukları göze çarpmaktadır. Katıldığı programı arkadaşlarına önerme durumu ile programla ilgili genel memnuniyet düzeyini 9 ve 10 düzeyinde belirten katılımcıların oranı birbirinin aynısıdır (%76). Ek olarak, 7 ve 8 düzeyinde memnun olduğunu belirten katılımcı oranları da neredeyse eşittir (%20). Memnuniyet durumlarını 6 ve daha düşük olarak belirten katılımcılar ise oranı %5 olarak gözlenmiştir. Bu bulgular hem yapılan çalışmanın etkililiğini hem de eğitimlerin büyük oranda başarılı bir şekilde verildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca memnuniyetle ilgili açık uçlu soruya katılımcıların verdikleri yanıtların bazıları şu şekilde örneklendirilebilir: “Yakın çevremde İngilizce bu sınavlarına girecek arkadaşlarıma eğitiminizi anlatıyorum ve şiddetle öneriyorum.”, “Eğitimden çok memnun kaldım ve sınavlara hazırlanan herkese şiddetle tavsiye ediyorum.”, “Çevrimiçi bir eğitim sisteminde değilmişim de sanki bir dershaneymiş gibi hissettim.”, “Aynı dersi sonradan hatta farklı hocalardan dinleyebilmek müthişti.”, “Eş zamanlı derslere katılmama ve asenkron olarak sistemi kullanmama rağmen oldukça başarılı buldum.”, “Normal bir kurs gibiydi, ev ortamında, hazırlanma, yol, bekleme gibi şeyler olmadığından zaman kaybı olmadan eğitimlere katılabildim”, “Pek çok şeyi zorlanmadan öğrenebildim ve kendimi geliştirebilme konusunda oldukça faydalı oldu.”, “Büyük bir alt yapıya sahip ve özenli bir şekilde hazırlanan bir sistem.”, “Örgün eğitimden farksız, belki de daha başarılı interaktif bir yöntem.”, “Yeni dönem için tekrar eğitim açılsın, hatta hemen açılsın!”, “Tek başıma bu kadar kısa sürede bu kadar ilerleme sağlayamazdım, teşekkürler.”, “Çok iyi planlanmış bir kurstu.”, “Enerji, zaman tasarrufu ve ekonomik açılarından çok faydalı oldu.”, “Zaman ve mekan sorunu olmadan istediğimde çalışılabilmem çok faydalı oldu.”, “Sitemdeki her şey öğrenciler için hazırlanmış ve belirsizlikler de yok, tebrikler”. Görüldüğü gibi birçok katılımcı AUÖ’nin zaman ve mekan anlamında sağladığı esnekliğe vurgu yapmıştır. Son olarak bir katılımcı da,

“Katılımcılar sisteme önceden kayıt olmaya, sistemdeki kelimelere önceden çalışmaya teşvik edilebilir böylece eşzamanlı dersler başladığında çalışma hayatıyla daha kolay yürütebilir, bunun

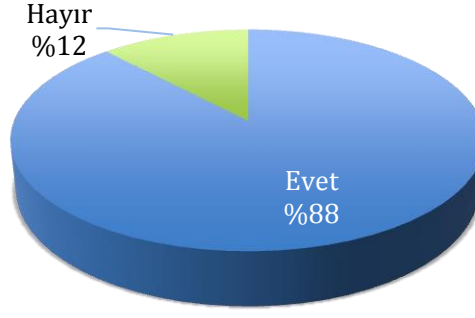
için özel bir reklam tasarımı yapılabilir ya da kursa katılmış ve memnun kalmış katılımcılardan faydalanılabilir.”

önerisinde bulunmuştur. Bu öneri 4. uygulama döneminde geldiği ve eğitimlere son verildiği için hayata geçirilememiştir.



Şekil 4.9. ÇİSE ile ilgili Memnuniyet Durumu

Katılımcıların, yukarıdaki sorulara ek olarak benzer bir ÖYS’ni tekrar kullanmak isteyip istemedikleri hakkındaki soruya da çok yüksek oranda olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir (Şekil 4.10).



Şekil 4.10. *Uzaktan Eğitime İlişkin Memnuniyet Durumu*

Benzer bir ÖYS'yi tekrar kullanmak isteyen katılımcıların oranı da % 88 ile oldukça yüksektir. Bu konuyla ilgili bir katılımcı, “Öğrenci merkezli bir programdı ve kişisel olarak destek alabildiğim için benzer bir sistemi tekrar kullanmak isterim” derken, bir başka katılımcı “Eğitim sonunda sistem kapatılmamalı ve kullanıma açık olmalı” talebinde bulunmuştur. Bir diğer katılımcı da, “İş yoğunluğu nedeniyle istediğim verimi alamadım, lütfen tekrar eğitim açın.” sözleriyle yeni bir eğitim açılmasını istemiştir. Bu da verilen hizmetin etkili ve verimli bir eğitim sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Bir teknik personel:

“Kullanıcılardan gelmesi öngörülen ve eğitim süreçlerinde gelen taleplerin tümü kullanılan sistemlerin el verdiği ölçüde ve teknik personelin bilgisi düzeyinde giderilmeye çalışılmıştır. Bu tür sistemlerde yaşanan sistem durması (down time) hiç yaşanmamıştır, bu da her ne kadar kullanılan sistemde arayüzle ilgili yerine getirilememiş istekler olsa da teknik açıdan verilen eğitimlerin başarılı olduğunu göstermektedir.”

diyerek imkanlar ölçüsünde başarılı bir çalışma yapıldığını belirtmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

AUÖ alanındaki uygulamalar ve yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sayıda program değerlendirme araştırmasının yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırma benzerlerinden dört farklı eğitim döneminin incelenmesi ve bu dönemlerde nicel ve nitel verilerin karma şekilde toplanması açılarından farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmacının değerlendirilmesi yapılan programın içeriğini hazırlayan ekibin bir parçası olması ve programın detaylarına hakim olması bağlamında da özgün bir çalışma olma özelliğine sahiptir. Benzer diğer çalışmalarda yaygın olarak bir dış değerlendirmecinin olduğu dikkati çekmektedir. Mevcut çalışmada değerlendirilen programın bütün ayrıntılarını bilen bir iç değerlendirmecinin olması çalışmayı farklı ve önemli kılmaktadır. Çalışmayı özgün kılan bir diğer özellik ise birbirini takip eden eğitim süreçlerinde, bir önceki dönemlerde alınan dönütler doğrultusunda iyileştirmeler yapılması ve programın geliştirilmiş olmasıdır.

ÇİSE’lerde dört ayrı dönemde eğitim, yönetim ve teknoloji bağlamlarında toplanan veriler, yönetim, öğretim tasarımı, akademik destek, teknik tasarım, teknik destek, dersin işlenişi, teknik problemler, uzaktan öğrenme deneyimi ve memnuniyet boyutları ile ilgili tartışılmış ve elde edilen sonuçların yorumlamaları yapılmıştır.

AUÖ ortamlarındaki yönetsel süreçler sadece katılımcıların değil, aynı zamanda teknik personelin ve eğitimcilerin de dahil olduğu, tüm paydaşların birbirleriyle etkileşim içinde oldukları dinamik boyutlardır. ÇİSE programının yönetim boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde, sonuçların olumlu anlamda birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Katılımcılar açısından bakıldığında, eğitim alınacak ders ya da programla ile yeterli düzeyde bilgilendirilmeleri, onların eğitimin kendi ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığının kararını vermeleri açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda katılımcılar eğitimin kendileri için yararlı olup olmayacağına daha net bir şekilde görebilir ve daha doğru karar verebilirler.

Yönetsel boyutla ilgili olarak kayıt olma, ilk erişim, sistem kullanımı ve eğitim içerikler hakkında verilen bilgiler ve yapılan bilgilendirmelerle ilgili olarak hemen hemen katılımcıların tamamının olumlu geri dönüt verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların almayı planladıkları eğitim programıyla ilgili olarak pozitif ilk izlenim edinmeleri AUÖ ortamlarına katılım ve süreklilik açılarından paralellik göstermektedir. Eğitim planları ve içerikleri ile ilgili sorularını bire bir ilettikleri ve yanıtlarını bir uzman ya da yetkiliden aldıklarında, katılımcılar sadece eğitim başlangıcında değil aynı zamanda eğitim süreci devam ederken de destek alabileceklerini bilmelerinin kendilerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Eğitim başlangıçlarında ve eğitimler devam ederken katılımcılara yapılan duyurularla ilgili de olumlu bir eğilim olduğu görülmektedir. Ancak özellikle eğitimler içerikler hakkında bilgilendirme yapılırken daha fazla personel desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda bu ihtiyaçların giderilmesinde kurumların ve üst düzey yöneticilerin sağlayacakları destek de önem kazanmaktadır.

Tonbuloğlu ve Gürol (2016, s. 19) yaptıkları çalışmada AUÖ ortamlarında aktif öğrenci katılımının yeterli olmadığını tespit etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, ÇİSE eğitimlerinin başarılı olduğu görülmektedir. Çevrimiçi olarak yapılan derslerde katılımcı sayısının sınırlı olması, katılımcı eğitmen ve katılımcı katılımcı etkileşimlerini artmasını sağlamıştır. Yönetsel olarak alınan bu karar da katılımcılar ve eğitmenlerden tarafından olumlu bulunmuştur. Ek olarak teknik konularda bire bir desteğe ihtiyaç duyulduğunda teknik personel bu yardımları zamanında sağlama konusunda başarılı olmuştur. AUÖ ortamlarında katılımcıların özellikle teknik bir sorunla karşılaştıklarında kendilerini yalnız hissetmemeleri önem bir husustur. Bu çalışmada değerlendirmesi yapılan eğitimlerin tamamında da katılımcı yanıtlarına bakıldığında yönetsel olarak başarılı süreçler geçirildiği gözlemlenmektedir.

AUÖ ortamlarında öğretim tasarımı oldukça kapsamlı bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada değerlendirmesi yapılan eğitimlerin öğretim tasarımı boyutuna bir bütün olarak bakıldığında, katılımcıların neredeyse tamamının olumlu yönde dönüt verdikleri görülmektedir. Bu boyutta ÇİSE’ler ara yüz, içerik ve kullanım kolaylığı bağlamlarında incelenmiş ve gerek katılımcılar gerekse teknik personel ve eğitmenler pozitif geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Burada özellikle belirtilmesi gereken bir husus ise teknik anlamda bazı özelliklerin iyileştirebilmesi için bir ara yüz ve bir veri tabanı uzmanına duyulan ihtiyaçtır. Tonbuloğlu ve Gürol (2016, s. 19) AUÖ ortamlarındaki içeriklerin

uzaktan öğrenme bağlamında yeniden tasarlanması ve özellikle alanında uzman kişilerden oluşan ekipler oluşturulmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Teknik ve akademik destek boyutları AUÖ ortamları için oldukça önemlidir. Fiziksel olarak aynı yerde olmayan katılımcıların özellikle motivasyonlarının sürdürülebilirliğinin sağlaması için karşılaştıkları sorunların çözümünde destek almaları gerekmektedir. Bu çalışmada değerlendirmesi yapılan eğitimlerde katılımcıların her iki destek ihtiyaçlarının da zamanında ve yeterli düzeyde karşılandığı görülmektedir. Tonbuloğlu ve Gürol (2016, s. 20) öğrencilerin eğitmenlere ulaşma anlamında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, özellikle ikinci eğitim döneminden itibaren kullanıma sunulan eğitime direk mesaj gönderebilme özelliği, katılımcıların eğitmenlere ulaşmalarını kolaylaştırmıştır, bu da akademik destek anlamında başarılı olunmasını sağlamıştır.

Teknik tasarım boyutu ile ilgili yapılan değerlendirmeler kullanılan ÖYS'nin mevcut imkanlar dahilinde başarılı olduğunu göstermektedir. Her iki teknik personel de fark edilen bazı eksikliklerin giderilebilmesi için özellikle bir ara yüz uzmanına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu da AUÖ ortamlarında alanında uzman ve yeterli sayıda personelin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Kurumların bu ihtiyaçları giderecek tedbirler almaları ve kurum yöneticilerinin bu doğrultuda personel politikaları belirlemeleri gerekmektedir. Dinçer, Dinçer ve Avunduk (2011, s. 1473) AUÖ ortamlarında kalitenin artması için daha fazla personele ve daha profesyonel olarak yapılandırılmış sistemlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak, gerek personelin gerekse öğrenenlerin düzenli aralıklarla ve planlı bir şekilde kurumlarda kullanılan ÖYS hakkında bilgilendirilmeleri, eğitim almaları ve yapılan ya da yapılacak değişiklikler ve gelişmeler hakkında önceden haberdar edilmelerinin de önemli bir konu olduğu görülmektedir.

Kurumlar tarafından hedeflerine uygun olan ÖYS tespit etmek de ayrı bir önem arz etmektedir. Erkoç, Huysal ve Yarman (2016, s. 1820.), ister kamu isterse özel sektörde en uygun eğitim yaklaşımının ve platformun seçiminin önemli bir karar verme problemi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda gerek kullanılan ÖYS ile ilgili, gerekse gelecekte kullanılacak ÖYS belirlenirken, karar vericilere yazılım mühendisleri, programcılar ve AUÖ uzmanlarından destek almaları önerilmektedir.

Çevrimiçi derslerin işlenişi ile ilgili olarak tüm paydaşlar olumlu görüş bildirmişler ve özellikle katılımcıların eğitmenlerden çok yüksek oranda memnun kaldıkları görülmektedir. Eğitmenlerin de eğitim süreçleri boyunca profesyonel olacak amatör bir anlayışla çalıştıkları gözlemlenmiş ve kendileri de süreç boyunca gerek alanları gerekse AUÖ ile ilgili olarak kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle mevcut çalışmayı yapan ve eğitimlerde hem içerik planlamasını yapan hem de eğitmen olarak görev yapan araştırmacı, AUÖ alanında yapacağı çalışmalarda kendisine yol gösterecek benzersiz bir tecrübe edindiğini belirtmiştir. AUÖ alanında çalışmalar yapan akademisyenlerin özellikle çevrimiçi ders deneyimi edinmesi, öğrenenlerle bire bir iletişime geçmesi, uygulama olarak bizzat yaşayarak bu tecrübeyi edinmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları teknik sorunların çok yoğun olmamakla birlikte ülkemizdeki Internet alt yapısından kaynaklandığı görülmektedir. Kısa vadede çözülmesi çok mümkün olmasa da uzun vadede bağlantı hızlarının artmasıyla benzer sorunların çözülebileceği öngörülmektedir.

Daha önce benzer bir AUÖ ortamı deneyimine sahip olmayan ve bu çalışmadaki eğitimlere katılan katılımcıların oranı bu deneyime sahip olanların yaklaşık olarak dört katıdır. Bu veride ülkemizde AUÖ alanında çok daha kapsamlı ve farklı katılımcı profillerinin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim ve programların açılması gerektiğine işaret etmektedir. Koçdar ve Kapar (2017, s.502) ülkemizde kalite ve akreditasyon sistemlerinin kurulma aşamasında olduğunu ve başarıya ulaşılması için kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerine, bütüncül kalite politikalarının geliştirilmesine, yükseköğretim hedeflerinin sağlanmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

AUÖ'nin ilk ve öncelikli hedeflerinden birinin de katılımcı memnuniyeti olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitimlerin odak noktasında katılımcı ihtiyaç ve talepleri bulunmaktadır. Planlama ve çalışmalara bu doğrultuda yön verilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Mevcut çalışmadaki katılımcıların memnuniyet durumlarına bakıldığında çok yüksek oranda olumlu dönütler verdikleri göze çarpmaktadır. Bu da verilen eğitimlerin katılımcılar tarafından beğenildiği ve başarılı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada önemli diğer bir husus ise bu ve benzeri başarılı eğitimlerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. Kurum yöneticilerine bu konu

ile ilgili olarak büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Kısa, orta ve uzun vadeli kurum hedefleri belirlenirken 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenenler yetiştirmek ve bu doğrultuda planlamalar yapmak, teknolojinin öğrenme ile olan yoğun etkileşimine paralel çalışmalar yapmak kurumların öncelikleri arasında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

AUÖ ortamlarındaki eğitim ve uygulamalarda öğrenen merkezli ve onların ihtiyaçları doğrultusunda en baştan itibaren alanında uzman bir ekiple planlı çalışmalar yapılırsa, belirlenen hedeflere ulaşmak mümkündür.

KAYNAKÇA

- Akhavan P. and Arefi M. F. (2014). *Developing a Conceptual Framework for Evaluation of E-Content of Virtual Courses: E-Learning Center of an Iranian University, Case Study. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 53-73.
- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). *An evaluation theory tree.*, M.C. Alkin (Ed.), içinde Evaluation roots: Tracing theorists's views and influences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aydın, C. H. (2002). *Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler*, <http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm>. (Erişim Tarihi: 03.04.2018)
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Balaban M. E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme ve bir proje önerisi*, aves.istanbul.edu.tr/ImageOfByte.aspx?Resim=8&SSNO=2&USER=686 (Erişim Tarihi: 07.04.2018).
- Basarab, D. J., & Root, D. K. (1992). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bayrak, C. (2001). “Ölçme Araçları ve Teknikleri”, Editör: Mehmet Gültekin. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1317.
- Bhola, H. S. (1990). *Evaluating "Literacy for development" projects, programs and campaigns: Evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education; DSE [German Foundation for International Development].
- Braimoh, D. (2003). *Planning and Management in Distance Education*, ed. Panda S, Kogan Page Limited.

- Braimoh, D. (2003). “*Institutional and Programme Evaluation*” içinde, ed. Panda, S. Planning and management in distance education. Landon, UK: Taylor & Francis.
- Brinkerhoff, R. O. (1991). *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training*. New York: Addison-Wesley.
- Can, G. (2001). “*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*” Mehmet Gültekin (Ed.) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1317.
- Chander, N.J. (1991). *Management of Distance Education*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.
- Dinçer, M. Z., Dinçer F. İ. ve Avunduk Z. B. (2011). *The Development, Importance and Evaluation of Distance Education in Turkey: The Case of Istanbul University*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt, Bölüm XI, s. 1466-1474. https://www.researchgate.net/publication/309428451_The_Development_Importance_and_Evaluation_of_Distance_Education_in_Turkey_The_Case_of_Istanbul_University (Erişim Tarihi: 04.03.2018).
- Dixon, N. M. (1990). *Evaluation: A tool for improving HRD quality*. San Diego: University Associates and Alexandria, VA: ASTD.
- Erkoç M. F., Huysal K. ve Yarman B. S. (2016). *ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ (ÖYS) İÇİN BİR KARAR VERME MODELİ*. 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 26-28 Nisan, 2012, Antalya; Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 1813-1822. https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=134503 (Erişim Tarihi: 05.05.2018).
- Hall, K. and Burke, W.M. (2004). *Making Formative Assessment Work*. McGraw-Hill International.

- İşman, A. (2001). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Karaağaçlı, M. (1998). “*Mesleki Açıköğretim Programında Performans Değerlendirme*”, Türkiye İkinci Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Ankara: 4-8 Mayıs 1998.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koçdar, S. ve Doğan, T. G. (2015). *Türkiye’deki Açık Ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Bir Analizi: Eğilimler Ve Öneriler*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, Sayı 4, 23-36. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.kocdar.pdf> (Erişim Tarihi: 02.02.2018).
- Koçdar, S. ve Kapar N. (2017). *Türkiye’de Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Akreditasyonu: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt 7, Sayı 3, 494-503. http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1779.pdf (Erişim Tarihi: 03.05.2018).
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). *How Effective Are Your Supervisory/Management Training Programs?* The HRD Handbook, Ed.E.Biech&J.E.Jones, Amherst MA: HRD Press.
- Levine, J. (2002). *Evaluation in Distance Education*, <http://www.LearnerAssociates.net> (Erişim Tarihi: 08.05.2018).
- Lockee, B., Moore, M. ve Burton, J. (2002). *Measuring Success: Evaluation Strategies for Distance Education*. Educause. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861320.pdf> (Erişim Tarihi: 01.02.2018).
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education. A Systems View*. (2. Baskı). London: Thomson Wadsworth.

- Morgan, C. ve O'Reilly, M. (1999). *Assessing Open and Distance Learners*, London: Kogan Page.
- Naugle K. A., Naugle, L. B., ve Naugle, R. J. (2000). *Kirkpatrick's evaluation model as a means of evaluating teacher performance*. <http://www.ijello.org/Volume10/IJELLOv10p053-073Akhavan0842.pdf> (Erişim Tarihi: 02.03.2018).
- Oermann, M.H. and Gaberson, K.B. (2005). *Evaluation and testing in nursing education*. New York, NY: Springer.
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Panda, S. (2003). *Planning and Management in Distance Education*, Kogan Page, Open Flexible Learning Series.
- Peters, O. (2003). *Models of open and flexible learning in distance education*. İçinde P. Santosh (Ed.), *Planning and Management in Distance Education*, 14–25. London: RoutledgeFalmer
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. (3. baskı). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Roos, B.(2002). “ICT, Assessment and the Learning Society”, Internet-Based Assessment 2002-2004, Conference Paper 2002 Conference of the European Educational Research Association, Lisbon.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Rovai, A.P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *Internet and Higher Education* 6(2), s. 109-124
- Scriven, M. (2011). *Evaluating Evaluations: A Meta-Evaluation Checklist*. <http://michaelscriven.info/papersandpublications.html> (Erişim tarihi: 11.12.2016)

- Scriven, M. (2011). *Key Evaluation Checklist*.
<http://michaelscriven.info/papersandpublications.html> (Erişim tarihi: 11.12.2016)
- Scriven, M. (2011). *The Evaluation of Training: A Checklist Approach*.
<http://michaelscriven.info/papersandpublications.html> (Erişim tarihi: 11.12.2016)
- Semerci, . ve Bektaş, C. (2003). *İnternet Temelli lmelerin Geerliğini Sağlamada Yeni Yaklaşımlar*, III. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. (4. Baskı). USA: Pearson Education .
- Smith, N. L. ve Brandon P. L. (ed.) (2008). *Fundemental Issues in Evaluation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Spratt, C. ve Lajbcygier, P. (2009). *E-Learning Technologies and Evidence-Based Assessment Approaches*. USA: Yurchak.
- Stufflebeam D.L. (1994). *Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go*.
<http://davidfetterman.com/stufflebeambkreview.pdf> (Erişim tarihi: 10.05.2017).
- Stufflebeam D.L. (1999). *Foundational Models for 21st Century Program Evauation*.
<https://evaluateca.files.wordpress.com/2007/11/ops16.pdf> (Erişim tarihi: 10.05.2017).
- Stufflebeam D.L. (2001). *Evaluation Models*
http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208480-Baylen/Evaluation_Models.pdf (Erişim tarihi: 10.05.2017).
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research & Development in Education*, 5(1), 19-25.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde lme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Tessmer, M. (1993). *Planning and Conducting Formative Evaluations*. Routledge.London and New York.
<https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/download/737/236>
(Erişim tarihi: 08.04.2017).
- Tham C. M. ve Werner J. M. (2005). *Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations*. Journal of Leadership & Organizational Studies, 11(2), 15-25. <http://www.highbeam.com/doc/1G1-66960815.html> (Erişim tarihi: 10.05.2017).
- Thompson, M. ve Irele, M. (2007). *Evaluating distance education programs*. (2. baskı). İçinde M. Moore (Ed.) Handbook of distance education. (2. Baskı). Mahawah, NJ: Earlbaum.
- Thorpe, M. (1998). *Evaluating Open and Distance Learning*, Essex: Longman.
- Thorpe, M.(1988). *Evaluating Open and Distance Learning*, Great Britain: Biddles.
- Tonbuloğlu, B. ve Grol A., 2016, *Evaluation of Distant Education Programs with Regards to Various Shareholder Opinions*, <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/33549/34490> (Erişim Tarihi: 01.05.2018).
- Turgut, M.F. (1983). *Eğitimde lme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Veletsianos, G. (2010). *Emerging Technologies in Distance Education*. Canada: AU Press.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamamoto G.T. ve Aydın C. H. (2010). *eLearning in Turkey: Past, present and future*, e-learning practices: (2), 961- 972.

- Yuzer, T.V. ve Eby G. (2014). *New Priorities and Needs in Distance Education: Think Big!!!*. T. Volkan Yuzer ve Gülsün Eby, (Eds) Emerging Priorities and Trends in Distance Education Communication, Pedagogy, and Technology. USA: IGI Global.
- Wilson, P., Gunawardena, C. ve Nolla, A. (2000). *Cultural factors influencing online interaction and group dynamics*. In Proceedings of the 16th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, s. 449–456. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Zaharias, P. ve Poylymenakou, A. (2009). Developing a Usability Evaluation Method for e-LearningApplications: Beyond Functional Usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1)75-98. http://www.academia.edu/948919/Developing_a_usability_evaluation_method_for_e-learning_applications_Beyond_functional_usability. (Erişim tarihi: 10.04.2017).

EK-1

SORMACA FORMU

Katıldığınız Çevrimiçi İngilizce Sınavı Eğitimi, Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) kullanılarak düzenlenmiştir. Aşağıdaki tüm ifadeler, bu Öğrenme Yönetim Sisteminin sunduğu hizmetleri ve olanakları değerlendirmeye yöneliktir. Lütfen, tüm ifadelere katılım derecenizi, kullandığınız bu sistemdeki deneyimlerinizi dikkate alarak cevaplayınız. Lütfen, özellikle olumsuz değerlendirdiğiniz ifadeler için, belirli aralıklarla verilen kutulara nedenlerinizi açıklayınız.

		Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi
1	Kayıt olma süreci.					
2	İlk erişime ilişkin bilgilendirme.					
3	Sistemin kullanımı (navigasyon) ile ilgili verilen bilgi.					
4	Kurs içeriklerine ilişkin verilen bilgi.					
5	Duyurular.					
<i>Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.</i>						
6	Kurs içeriklerine erişim. (7 gün 24 saat)					
7	Kurs içeriklerini bireysel öğrenme hızıyla takip edebilme.					
8	Tamamlanan ve tamamlanmayan etkinlikleri 'İlerleme Durumu' göstergesinde takip edebilme.					
9	Tamamlanmayan etkinliklere daha sonra geri dönebilme.					
10	Etkinliklerde yanlış cevaplanan soruların doğru cevaplarını anında öğrenebilme.					

		Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi
11	Etkinliklerde yanlış cevaplanan soruları, daha sonra tekrar çözebilme.					
12	Aynı etkinliği sınırsız olarak tekrar tekrar yapabilme.					
<i>Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.</i>						
13	İçerik ile ilgili verilen destek hizmetleri.					
14	Yanlış cevaplanan soruları, öğretim elemanına gönderebilme.					
15	Yanlış cevapladığınız sorunun doğru yanıtının öğretim üyesi tarafından size gönderilmesi süresi.					
16	Öğretim elemanı tarafından gönderilen yanıtların yeterliliği.					
<i>Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.</i>						
17	Kursun hedefine yönelik: [İçerik planlaması]					
18	Kursun hedefine yönelik: [Etkinlik çeşitliliği]					
19	Kursun hedefine yönelik: [Soru sayısı]					
20	Kursun hedefine yönelik: [Deneme sınavı sayısı]					
21	"Okuma Becerileri" bölümünde okuma parçasının, sorularla beraber hareket etme özelliği.					
22	Görsel materyallere (örn: konu anlatım videoları) erişim.					
23	Görsel materyallerdeki konu anlatımları.					
24	Görsel materyallerdeki örnek soru çözümleri.					
<i>Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.</i>						

		Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi
25	Teknik sorunlar için verilen destek hizmetleri.					
26	Teknik destek birimine farklı yollarla ulaşma (örn: e-posta, mesaj, tel).					
27	Arayüzün görselliği. [Yazı tipi]					
28	Arayüzün görselliği. [Yazı boyutu (font)]					
29	Arayüzün görselliği. [Renk]					
30	Kişisel bilgileri düzenleme: [Resim ekleme]					
31	Kişisel bilgileri düzenleme: [Dil seçme]					
32	Kişisel bilgileri düzenleme: [Ders notu alma]					
33	Kişisel bilgileri düzenleme: [Mesaj gönderme/alma]					
<i>Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.</i>						
34	Çevrimiçi (online) derslerin: [Günlerindeki esneklik.]					
35	Katılımcıların çevrimiçi derslere aktif katılım imkanı.					
36	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Ders öncesi hazırladığı materyalin yeterliliği]					
37	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Konuya hakimiyeti]					

		Çok Kötü	Kötü	Ne İyi Ne Kötü	İyi	Çok İyi
38	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Konuyu açık ve anlaşılır bir şekilde işlemesi]					
39	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Zamanı etkin ve verimli kullanması]					
40	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri]					
41	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Sorulara yaklaşımı ve cevaplamaya verdiği önem]					
42	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Dikkatleri konuya yoğunlaştırması]					
43	Çevrimiçi derslerde öğretim elemanının: [Katılımı teşvik etmesi]					
44	Çevrimiçi derslerdeki katılımcı sayısının sınırlı olması (16 kişi).					
Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.						
45	Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın görselliği. [Yazı tipi]					
46	Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın görselliği. [Yazı Boyutu (font)]					
47	Çevrimiçi derslerde kullanılan sanal tahtanın görselliği. [Renk]					
48	Çevrimiçi derslere aktif olarak katılma imkanı: [Sohbet (Chat)]					
Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.						

		Evet	Hayır
49	İnternet erişimi ile ilgili sorun yaşadım. (Cevabınız evet ise aşağıdakilerden hangi sorunu yaşadınız?)		
50	Hizmet yetersizliği (TTNET, Superonline, Uydunet vb.)		
51	Cihaz sorunları (modem vb.)		
52	Kota sınırı		
53	Daha önce bu kurstakine benzer bir ÖYS'yi kullandım.		
54	Benzer bir ÖYS'yi tekrar kullanmak isterim.		
<i>Yukarıdaki ifadeler ile ilgili eklemek istediğiniz görüşlerinizi, lütfen paylaşınız.</i>			

55	Daha önce çevrimiçi bir kursa katıldıysanız, lütfen bu kursu daha önceki kursla karşılaştırınız.		
56	Adınız / Soyadınız * zorunlu değil		
57	Telefon numaranız * zorunlu değil		

58 Mesleğiniz

1. Lisans Öğrenci
2. Yüksek Lisans Öğrenci
3. Doktora Öğrenci
4. Akademisyen
5. Diğer (Lütfen Belirtiniz):.....

59 İngilizce sınavlarına daha önce girdiniz mi?

Evet Hayır

60 Cevabınız evetse, kaç kere girdiniz?

61 En son kaç puan aldınız?.....

62 Gireceğiniz sınavdan almayı hedeflediğiniz puan kaç?.....

63 İngilizceyi nerede öğrendiniz?.....

64 Arkadaşlarınıza katıldığınız programı önerir misiniz?

Kesinlikle
Önermem

Kesinlikle
Öneririm

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

65 Kursla ilgili genel memnuniyet derecenizi seçiniz.

Hiç
Memnun
Değilim

Çok
Memnunum

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10