

# Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde Öğrenenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1 2</sup>

Nejdet KARADAĞ<sup>3</sup> - Aydın Ziya ÖZGÜR<sup>4</sup>

Başvuru Tarihi: 12.12.2020

Kabul Tarihi: 15.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

## Öz

Bu çalışmada, dünyada açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan mega üniversitelerden biri olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda öğrenenlerin biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenerek Sistem'de başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabilmesi belirlenmeye çalışılmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici yöntemin (NİTEL → nicel) benimsendiği çalışmada; nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, nicel veriler ise çevrimiçi uygulanan "Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi"yle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere 12 öğrenen, ankete ise 13.739 öğrenen katılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılırken nicel verilerin çözümlenmesinde yüzde-frekans tabloları, çoklu uyum analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda; öğrenenleri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, çevrimiçi sınav olanaklarının artırılması, öğrenenlere öğrenme ve değerlendirme süreciyle ilgili daha fazla geribildirim verilmesi ve öğrenenlere öğrenim gördükleri alanlarda daha fazla uygulama yapma fırsatı tanınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Açık ve Uzaktan Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

**Atıf:** Karadağ, N. ve Özgür, A. Z. (2021). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 505-530.

<sup>1</sup> 2014 yılına ait tezden üretildiği için etik kurul izni gerekmemektedir.

<sup>2</sup> Bu çalışma, 2014 yılında Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında tamamlanan "Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bununla birlikte çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 1107E126 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, [nkaradag@anadolu.edu.tr](mailto:nkaradag@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9826-1297

<sup>4</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, [azozgur@anadolu.edu.tr](mailto:azozgur@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5447-2367

# Examination of Learners' Views on Assessment Practices in Anadolu University Open Education System

Nejdet KARADAĞ<sup>5</sup> - Aydın Ziya ÖZGÜR<sup>6</sup>

Submitted by: 12.12.2020

Accepted by: 15.04.2021

Article Type: Research Article

## Abstract

*In this study, it was investigated how assessment practices can be developed at Anadolu University Open Education System, one of the mega universities offering open and distance education services in the world. In this context, learners' views on formative and summative assessment activities were examined and we tried to determine what other assessment tools and techniques could be used in the system. In a study in which the exploratory method (QUALITATIVE → quantitative) is adopted from mixed method research patterns; qualitative data was collected through semi-structured interviews, and quantitative data was collected through an online "Assessment tools Evaluation and Preference Survey". 12 learners participated in semi-structured interviews and 13,739 learners participated in the survey. Descriptive analysis method was used to analyze qualitative data, while percentage-frequency tables, multiple coherence analysis, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used to analyze quantitative data. At the end of the study; it has emerged that the assessment tools used in evaluating learners should be diversified, online exam opportunities should be increased, learners should be given more feedback on the learning and assessment process, and learners should be given more opportunities to practice in the areas they are studying.*

**Keywords:** *Open and Distance Education, Assessment, Assessment in Open and Distance Education*

<sup>5</sup> Anadolu University Open Education Faculty, [nkaradag@anadolu.edu.tr](mailto:nkaradag@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9826-1297

<sup>6</sup> Anadolu University Open Education Faculty, [azozgur@anadolu.edu.tr](mailto:azozgur@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5447-2367

## Giriş

Ölçme ve değerlendirme yoluyla, uygulanan eğitim programlarının, kullanılan ortam ve metotların etkililiğinin belirlenmesinin yanında öğrenenlerin performans ve ilerlemeleri hakkında da geribildirim sağlanır. Öğrenenlerin performans ve ilerlemeleri hakkında bilgi sahibi olmak için, başka bir deyişle öğrenenlerin belirlenen kazanımlara ne derece ulaştıklarını tespit etmek ve onları değerlendirmek için çeşitli ölçme araç ve tekniklerine başvurulur. Öğretim/öğrenme etkinliklerinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olan öğretici ve öğrenen arasında çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme en önemli bileşenlerden biridir. Şekil 1’de bir açık ve uzaktan öğretim sisteminin bileşenleri verilmiştir.



Şekil 1. Açık ve Uzaktan Öğretim Sistemi (Özgür ve Ersin, 2016, s.40)

Şekil 1.’de görüldüğü gibi açık ve uzaktan öğretim sistemleri çok bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu sistemlerde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri “Sınav Hizmetleri” bileşeni kapsamında gerçekleştirilir. Açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenenleri değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve teknikleri öğretici ve öğrenenlerin farklı mekânlarda olmasından dolayı yüz yüze eğitim ortamına göre sınırlılıklar içerir (Puspitasari, 2010, s.60). Öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olması, açık ve uzaktan eğitimde öğrenenleri değerlendirme etkinliklerinin bir kısmının kendi kendine öğrenme ilkelerine göre hazırlanmış çalışma materyallerinde verilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu etkinliklerin tamamı biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kapsamında incelenir. Biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri çalışma materyallerinde verilen değerlendirme dışı etkinlikleri ve geribildirimleri, öğrenenlerin gelişimlerini izlemelerine yardımcı olan öz-değerlendirme testlerini, ödevlerden, akranlardan ya da öğreticilerden alınan geribildirimleri, öğretici ya da diğer öğrenenlerle olan etkileşimi ve öğrenenleri sınavlara hazırlayan deneme testlerini içerir (Morgan ve O’Reilly, 1999, s.15). Gagné vd. (2002, s.25)’in yapmış oldukları araştırma; açık ve uzaktan eğitimde öğrenenlerin ders materyallerindeki bu etkinliklere öz-değerlendirme yapma ve sınavlara hazırlanma gerekçeleriyle büyük önem verdiklerini ortaya koymuştur. Lockwood (1992, s.23) da bu etkinliklerin öğrenenlerin öğrendiklerini kontrol etmede, kendi bilgilerini oluşturmada ve bildiklerini uygulamada önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Açık ve uzaktan eğitimde öğrenenleri değerlendirme sürecinde başvurulan diğer yöntem ise, öğrenme etkinlikleri sonunda yapılan dönem sonu sınavlarını kapsayan düzey belirleyici değerlendirmedir (Aisha, 2007, s.41-42; Tom, 2002, s.1). Bir not verme işlemiyle sonuçlandırılan bu değerlendirmede öğrenenlerin başarı durumlarının belirlenmesinde yazılı ödevler ve testler belirleyici role sahiptir (Lindler,1998, s.25; Puspitasari,

2010, s.60). Mc Isaac ve Gunawardena (1996, s.403) açık ve uzaktan eğitimde öğrenenlerden fiziksel olarak ayrı olan öğretmenlerin, onların performanslarını ölçme konusunda çok az seçeneğe sahip olduklarını belirtmektedir. Popham (2001), öğrenenleri değerlendirmenin kalitesini artırmak için dört rehber ilkedен oluşan bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu ilkeler şunlardır:

1. Öğrenenlerin bilgilerini ölçmede mümkün olduğunca az sayıda ama öğrenme çıktılarını ölçecek yeterlikte testin kullanılması
2. Öğrenenlerden elde edilen geribildirimlerin öğretim için kullanılması
3. Düzenli olarak eğitsel açıdan anlamlı ölçmelerin yapılması
4. Öğrenme çıktılarının niteliğini tam olarak belirleyebilmek için öğrenenleri değerlendirmede çeşitli ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması

Alanyazında, yukarıda verilen son ilkeyi, değerlendirmenin çeşitli amaçlarla yapılması ve öğrenenlerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmalarından dolayı onları değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerin kullanılması gerektiğini belirten görüşler desteklemektedir (AL-Smadi vd., 2012, s.929; Grover, 2009, s.20; Huba ve Freed, 2000, s.60). Amerikan Yüksek Öğretim Derneği'nin (*American Association for Higher Education-AAHE*) öğrenenlerin değerlendirilmesine ilişkin belirlemiş olduğu ilkelerin arasında; öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğuna, bilginin yanında değer, tutum ve alışkanlıkları da içerdiğine bu nedenle de öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için çeşitli ölçme metotlarının kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Astin vd.,1996). Ayrıca önemi son yıllarda git gide artan öğrenen merkezli öğretim ve değerlendirme yaklaşımına uygun olarak öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde söz sahibi olmalarının, öz-değerlendirme ya da akran değerlendirmeye olanak sağlayan alternatif değerlendirme araçlarının kullanımının öğrenme açısından olumlu sonuçları olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır (Falchikov, 2004, s.102; When ve Tsai, 2006, s.27; White, 2009, s.1; Struyven vd., 2005, s.332; Vu ve Dall'Alba, 2007, s.541).

Açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan, aktif öğrenen sayısının yüz binin üzerinde olduğu mega üniversitelerde (Daniel, 1998, s.29) öğrenenleri değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerini işe koşmak her zaman mümkün olmamaktadır. Mega üniversitelerde öğrenenlerin değerlendirmede ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler kullanılmakta, çeşitli sebeplerle diğer ölçme araç ve tekniklerine sınırlı olarak yer verilmektedir (Karadağ ve Özgür, 2020). Tek bir ölçme aracının kullanıldığı durumlarda da farklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin; öğrenenleri değerlendirmede çoğunlukla açık uçlu soruların kullanıldığı mega üniversitelerden Allama Iqbal Açık Üniversitesi'nde değerlendirmede objektifliğin sağlanamadığına ilişkin hem öğrenenlerin hem de değerlendiricilerin görüşleri söz konusudur (Karadağ, 2014, s.102)

Dünyadaki mega üniversitelerden biri olan Anadolu Üniversitesi'nin Açıköğretim Sistemi'nde de öğrenenleri değerlendirmede, bazı derslerdeki açık uçlu soruların ve bazı programlardaki uygulama derslerinin dışında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Güz ve Bahar dönemlerinde; ara, dönem sonu ve yaz okulu sınavlarına katılan öğrenenlerin başarı durumları bağıl değerlendirme yöntemiyle belirlenmektedir. Sınav kapsamının kitap içeriğiyle sınırlı olması bir süre sonra sınavlarda aynı yeterliği ölçen benzer soruların kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum ise bazı öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılmadan sınavlara soru-cevap şeklinde hazırlanmalarına yol açmakta ve ezberci eğitim eleştirilerine neden olmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğinin ve Sistemde başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceğinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

## Amaç

Araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesidir. Bu çerçevede, Açıköğretim Sistemi'nde kayıtlı öğrenenlere çevrimiçi bir anket uygulanmış ve başarılı mezun öğrenenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenlerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - Öğrenenlerin biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri (Kendimizi Sınayalım Soruları) hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - Öğrenenlerin düzey belirleyici değerlendirme etkinlikleri (sınavlar) hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğrenenlerin biçimlendirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa ve çalışma durumuna göre değişiklik göstermekte midir?
3. Öğrenenler, Açıköğretim Sistemi'nde çoktan seçmeli testlerden başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceğini düşünmektedirler?
4. Öğrenenlerin diğer ölçme araç ve tekniklerine ilişkin tercihleri kayıtlı oldukları fakültelere göre değişiklik göstermekte midir?

## Yöntem

Araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici yöntem (*NİTEL* → *nicel*) kullanılmıştır. Önce nitel sonra nicel veriler toplanmış, nitel veriler nicel veri toplamak için hazırlanan ölçme aracının geliştirilmesinde ve nicel verilerin açıklanmasında kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel olmak üzere iki veri seti ile istatistiksel ve tematik olmak üzere iki veri analizi söz konusudur (Plano Clark ve Cresswell, 2010, s.297). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması ve bir yöntemin zayıf ya da eksik yönlerinin diğer yöntemin kullanımıyla en aza indirilmesi için hem nitel hem de nicel verilere başvurulur (Johnson ve Christensen, 2008, s.48; Plano Clark ve Creswell, 2010, s.299).

## Katılımcılar

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları (12 öğrenen) ve Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi Katılımcıları (13.739 öğrenen) olmak üzere iki farklı katılımcı grubu vardır.

### **Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıları**

Araştırmanın problemleri çerçevesinde, öğrenenlere uygulanacak ankete veri sağlamak amacıyla Açıköğretim Sistemi'nden mezun olan öğrenenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak mezun öğrenenler, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğrenenlerin fakülte ve bölüm bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğrenenlerin Fakülte ve Bölümleri

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

**Ölçme araçları değerlendirme ve tercih anketi katılımcıları**

Alanyazın taraması, uzman görüşleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda geliştirilen “Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi” Açıköğretim Öğrenci Otomasyonunda çevrimiçi olarak uygulanmış ve 13.739 öğrenen tarafından yanıtlanmıştır. Ankete katılan öğrenenlerin kişisel bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ankete Katılan Öğrenenlerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	4.201	30,6
Erkek	9.538	69,4
Yaş	N	Yüzde
<= 19	299	2,2
20-22	2.420	17,7
23-25	3.865	28,3
26-28	2.327	17,0
29-31	1.485	10,9
32+	3.278	24,0
Medeni durum	N	Yüzde
Evli	5.118	37,3
Bekâr	8.621	62,7
Çalışma durumu	N	Yüzde
Çalışıyorum	9.759	71,0
Çalışmıyorum	3.980	29,0

Tablo 2 incelendiğinde anketi cevaplayanların %30,6’sının kadın, %69,4’ünün erkek olduğu; %2,2’sinin 19 yaş ve altı, %17,7’sinin 20-22 yaş arasında, %28,3’ünün 23-25 yaş arasında, %17’sinin 26-28 yaş arasında, %10,9’unun 29-31 yaş arasında, %24’ünün 32 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin %37,3’ü evli,

%62,7'si bekâr olduğunu belirtmiş; %71'i bir işte çalıştığını, %29'u da herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Ankete katılan öğrenenlerin fakültelere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3  
Ankete Katılan Öğrenenlerin Fakültelere Göre Dağılımı

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

Tablo 3'e göre, anketi yanıtlayan öğrenenlerin %41,6'sı Açıköğretim Fakültesi'ne, %32,1'i İşletme Fakültesi'ne ve %26,3'ü İktisat Fakültesi'ne kayıtlıdır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veriler, mezun öğrenenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, öğrenenlerin Eskişehir'e mezuniyet toplantısı ve törenine geldikleri günlerde gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelere katılacak öğrenenler belirlenirken her fakülteden ve farklı ölçme araçlarının kullanıldığı bölümlerden en az bir öğrenen olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma kapsamında nicel veri toplanan anket (Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi) Google Drive-Form ortamında oluşturulmuş ve Açıköğretim Fakültesi Öğrenci Otomasyon Sistemi'nde yayınlanarak öğrenenlerin erişimine sunulmuştur. Anket, öğrenenlere açılmadan önce biri nicel araştırma uzmanı olmak üzere 3 öğretim elemanına e-postayla katılım linki gönderilmiş, anket sayfasına erişilip erişilemediği, anketin cevaplanması için gerekli süre, anketin tasarımı, yönergelerin anlaşılabilirliği vb. konularda geribildirim alınmış ve cevapların kaydedilme ve raporlanma durumlarına bakılmıştır. Denemeler sonunda elde edilen geribildirimlerle düzeltilen anket öğrenenlere açılmış ve 13.739 öğrenen tarafından yanıtlanmıştır.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın nitel verilerini, mezun öğrenenlerle yapılan görüşmelerden toplanan veriler oluşturmaktadır. Öğrenenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketiyle elde edilen nicel veriler ise SPSS 20.0 programıyla analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde yüzde-frekans tabloları, çoklu uyum analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi p=0.05 olarak kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları açık ve uzaktan eğitim alanında çalışan iki uzmanın görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırmacıyla birlikte üç kodlayıcının kodlama benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak ifade edilerek kodlama güvenirliliği hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Miles ve Huberman (1994, s. 64)'in önerdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır:

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

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

Araştırmada nicel veri toplama aracı olan Ölçme Araçları Değerlendirme ve Tercih Anketi mezun öğrenenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin analiz sonuçlarına ve açık ve uzaktan eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Anketin güvenilirliğini gösteren Cronbach's Alpha değeri .822 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

Öğrenenlerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular "Biçimlendirici Değerlendirme Etkinliklerine (Kendimizi Sınayalım Soruları) İlişkin Bulgular", "Düzey Belirleyici Değerlendirme Etkinliklerine (Sınavlara) İlişkin Bulgular" olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

### Biçimlendirici Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Biçimlendirici değerlendirme etkinliği olarak öğrenenlerin kendi gelişimlerini izlemeleri, öğrenme eksiklerini tespit edebilmeleri için kitaplarda ünite sonlarında yer verilen "Kendimizi Sınayalım" soruları ele alınmıştır. Bu sorulara ilişkin görüşler 4 ifadeyle değerlendirilmiştir.

"Kendimizi Sınayalım" sorularına ilişkin anketle elde edilen öğrenen görüşleri cinsiyet, yaş ve çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğrenenlerin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4  
Cinsiyet Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

"Kendimizi Sınayalım" sorularına ilişkin görüşler		N	Sıra ortalaması	P
Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen "Kendimizi Sınayalım" soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.	Kadın	4.033	6318,94	,001
	Erkek	8.930	6555,64	
	Toplam	12.963		
"Kendimizi Sınayalım" soruları sayıca yeterlidir.	Kadın	4.037	6156,98	,000
	Erkek	8.923	6626,87	
	Toplam	12.960		
"Kendimizi Sınayalım" soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.	Kadın	4.052	6370,17	,002
	Erkek	8.979	6581,81	
	Toplam	13.031		
"Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında" verilen geribildirimler(yönlendirmeler) yeterlidir.	Kadın	4.024	6318,47	,001
	Erkek	8.915	6538,40	
	Toplam	12.939		

(p<0,05)

Tablo 4'e göre, öğrenenlerin "Kendimizi Sınayalım" sorularına ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Buna göre, erkek öğrenenler kadın öğrenenlere göre "Kendimizi Sınayalım" soruları ile



kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini, soruları sayıca daha yeterli ve sınavlara hazırlayıcı nitelikte bulduklarını belirtmişlerdir. "Kendimizi Sınavalım Yanıt Anahtarında" verilen geribildirimleri erkek öğrenenler kadın öğrenenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

Öğrenenlerin bu bölüme ilişkin görüşlerinin yaşa göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

## Yaş Grupları İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

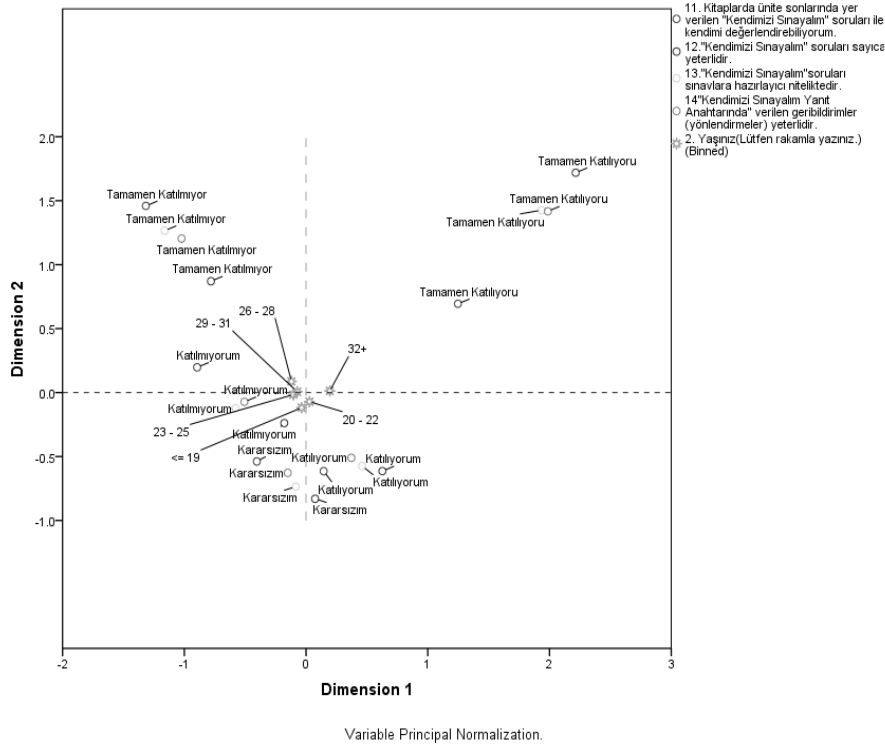
"Kendimizi Sınavalım" sorularına ilişkin görüşler	Yaş	N	Sıra ortalaması	P
Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen "Kendimizi Sınavalım" soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.	<= 19	278	6586.86	,000
	20 - 22	2.242	6519.57	
	23 - 25	3.623	6232.90	
	26 - 28	2.185	6216.90	
	29 - 31	1.410	6545.11	
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

(p&lt;0,05)

Tablo 5'e göre, öğrenenlerin "Kendimizi Sınavalım" sorularına ilişkin görüşleri yaş grupları açısından farklılık göstermektedir. Buna göre, yaş grupları arasında 32 yaş ve üstü öğrenenler diğerlerine göre "Kendimizi Sınavalım" soruları ile kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. "Kendimizi Sınavalım" sorularıyla kendilerini değerlendirebildiklerine en az inanan öğrenenler ise 26-28 yaş grubunda olanlardır. "Kendimizi Sınavalım" sorularını sayıca en çok yeterli bulanlar 32 yaş ve üstünde olan öğrenenlerden oluşurken en az yeterli bulanlar ise 29-31 yaş grubundaki öğrenenlerdir. "Kendimizi Sınavalım" sorularınının

sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğu düşüncesine en fazla katılanlar 32 yaş ve üstü öğrenenlerden oluşmaktadır. Yaş grupları arasında “Kendimizi Sınayalım” sorularının sınavlara hazırlayıcı rolüne en az inananlar 26-28 yaş grubunda yer alan öğrenenlerdir. “Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimler (yönlendirmeler) yeterlidir” görüşüne en çok katılan grup yine 32 yaş ve üstü öğrenenlerden oluşmaktadır. Yaş grupları içinde söz konusu geribildirimleri en az yeterli bulanlar 26-28 yaş grubundaki öğrenenlerdir.

Şekil 2’de öğrenenlerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre dağılımını gösteren çoklu uyum analizi grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Öğrenenlerin “Kendimizi Sınayalım” Sorularına İlişkin Görüşlere Katılım Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Dağılımını Gösteren Çoklu Uyum Analizi Grafiği

Şekil 2’de, 1. boyutta “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla ilgili verilen görüşlere daha çok katılanlar, 2. boyutta ise bu görüşlere genellikle katılmayanlar yer almaktadır. Buna göre, 32 yaş ve üstü öğrenenlerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin tüm görüşlere tamamen katıldığı görülmektedir. Bu durum 32 yaş ve üstü öğrenenlerin diğerlerine göre “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla kendilerini daha iyi değerlendirebildiklerini, bu soruları sayı olarak, sınavlara hazırlama işlevi ve verilen geribildirimler açısından daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Grafiğe göre, 20-22 yaş grubunda bulunan öğrenenler de “Kendimizi Sınayalım” sorularıyla ilgili verilen görüşlere büyük oranda katılmışlardır. Onlar da, bu bölümde yer verilen sorularla kendilerini değerlendirebildiklerini, sayı olarak, sınavlara hazırlama ve verilen geribildirim açısından bu bölüm sorularını yeterli bulmuşlardır. 19 yaş ve altı öğrenenler ile 23-25 yaş grubunda yer alan öğrenenler “Kendimizi Sınayalım” soruları ile ilgili bazı görüşlerde kararsız kalırlarken bazılarında da katılmamışlardır. Bu bölümde yer verilen soruları 26-28 ve 29-31 yaş grubundaki öğrenenler kendini değerlendirme, sayı olarak, sınavlara hazırlama ve geribildirim açısından yeterli bulmamışlardır.

Öğrenenlerin “Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşlerinin çalışma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğini sınamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6  
Çalışma Durumu Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

“Kendimizi Sınayalım” sorularına ilişkin görüşler	Çalışma durumu	N	Sıra ortalaması	P
Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen Kendimizi Sınayalım soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.	Çalışıyorum	9.178	6436.23	,024
	Çalışmıyorum	3.785	6592.97	
	Toplam	12.963		
Kendimizi Sınayalım soruları sayıca yeterlidir.	Çalışıyorum	9.189	6557.14	,001
	Çalışmıyorum	3.771	6293.74	
	Toplam	12.960		
Kendimizi Sınayalım soruları sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.	Çalışıyorum	9.227	6488.15	,175
	Çalışmıyorum	3.804	6583.55	
	Toplam	13.031		
Kendimizi Sınayalım Yanıt Anahtarında verilen geribildirimler(yönlendirmeler) yeterlidir.	Çalışıyorum	9.169	6484.47	,477
	Çalışmıyorum	3.770	6434.82	
	Toplam	12.939		

(p<0,05)

Tablo 6’ya göre, “Kitaplarda, ünite sonlarında yer verilen Kendimizi Sınayalım soruları ile kendimi değerlendirebiliyorum.” ifadesi için bir işte çalışmayan öğrenenlerin sıra ortalaması puanı çalışanlara göre daha yüksektir. Bu durum, bir işte çalışan öğrenenler ile çalışmayanlar arasında bu sorularla kendilerini değerlendirme açısından fark olduğunu göstermektedir. Bu ifade için hesaplanan p değeri (0,024), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bir işte çalışmayan öğrenenlerin öğrenme sürecinde “Kendimizi Sınayalım” sorularına yeterince zaman ayırabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Kendimizi Sınayalım soruları sayıca yeterlidir.” ifadesi için bir işte çalıştığını belirtenlerin sıra ortalaması puanı daha yüksektir. Bu durum, bir işte çalışan öğrenenler ile çalışmayanların soru sayısı açısından görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu ifade için hesaplanan p değeri (0,001) aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, bir işte çalışan öğrenenler çalışmayanlara göre “Kendimizi Sınayalım” sorularını sayıca daha yeterli bulmuşlardır.

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

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

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrenenler de “Kendimizi Sınayalım” sorularının öğrenme eksiklerini tespit etmede yararlı olduğunu ve sınavlardaki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde öğrenenlerden konuya ilişkin elde edilen görüş ve öneriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

## Görüşmeye Katılan Öğrenenlerin “Kendimizi Sınayalım” Sorularına İlişkin Görüş ve Önerileri

## Öğrenen görüşleri

Genel olarak uygulamaların eksikliklerini tespit etmede yararlı olduğu ve sınavlardaki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği

“Kendimizi Sınayalım” yanıt anahtarında verilen geribildirimlerin yararlı olduğu

Bazı durumlarda “Kendimizi Sınayalım” yanıt anahtarında daha ayrıntılı geribildirim gereksinim duydukları

## Öğrenenlerin önerileri

Geribildirimlerde daha öğretici ve seçenekleri açıklayıcı kısa bilgilere yer verilmesi

Soru sayısının artırılması

Konuların detaylarına ilişkin sorulara yer verilmesi

Kitabın sonunda ara sınav veya final sınavı şeklinde deneme testlerinin olması

Kitapların yanı sıra sadece soru içeren özel kitapçıkların gönderilmesi

Sorulardan oluşan bir Web sitesinin kurulması veya soruları içeren CD’lerin gönderilmesi

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

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

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

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

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

**Düzyer belirleyici değerlendirme etkinliklerine (sınavlara) ilişkin bulgular**

Öğrenenlerin başarı düzeylerinin belirlendiği sınavlarda sorulan sorularla ilgili görüşleri 4 ifadeyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 8’de öğrenenlerin bu ifadelere katılım durumları verilmiştir.

Tablo 8  
Ankete Katılan Öğrenenlerin Sınav Sorularına İlişkin Görüşleri

İfade		Tamamen	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	Toplam
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	
Sınavlarda sorulan sorular, ünite başlarında verilen öğrenme amaçlarına uygundur.	N	1.389	2.932	2.958	4.987	1.044	<b>13.310</b>
	%	10,4	22	22,2	37,5	7,9	<b>100</b>
Sınavlarda sorulan sorular sayıca yeterlidir.	N	730	1.434	961	6.182	4.245	<b>13.552</b>
	%	5,4	10,6	7,1	45,6	31,3	<b>100</b>
Sınavlarda soruların cevaplanması için verilen süre yeterlidir.	N	566	1.056	659	5.963	5.352	<b>13.596</b>
	%	4,2	7,8	4,8	43,9	39,3	<b>100</b>
Sınavlarda sorulan sorular kolayca anlaşılacak bir dilde hazırlanmaktadır.	N	1.398	2.431	2.249	5.632	1.924	<b>13.634</b>
	%	10,3	17,8	16,5	41,3	14,1	<b>100</b>

Tablo 8'e göre, öğrenenlerin %32,4'ü sınavlarda sorulan soruların kitaplarda ünite başlarında verilen öğrenme amaçlarına uygun olmadığını belirtirken, %45,4'ü soruların öğrenme amaçlarına uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenenlerin %22,2'si bu konuda kararsızdır. Soruların öğrenme amaçlarına uygun olmadığını düşünen öğrenenlerin oranıyla (%32,4) bu konuda kararsız olduğunu belirten öğrenenlerin oranı (%22,2) toplamı %54,6'dır. Dolayısıyla, öğrenenlerin yarısından fazlası soruların öğrenme amaçlarıyla ilgili olup olmadığı konusunda tereddüt yaşamaktadır. Öğrenenlerin %76,9'u sınavlarda sorulan soru sayısını yeterli bulurken, %16'sı soru sayısının yetersiz olduğu görüşündedir. Öğrenenlerin %7,1'i ise bu konuda kararsızdır. Bu ifadeye ilişkin bulgular öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun sınavlarda sorulan soru sayısını yeterli bulduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrenenlerin %83,2'sinin sınavlarda soruların cevaplanması için verilen süreyi yeterli buldukları, %12'sinin verilen süreyi yetersiz buldukları görülmektedir. Öğrenenlerin %4,8'i bu konuda kararsızdır. Öğrenenlerin çok büyük bir bölümü sınavlarda verilen süreyi yeterli bulmuşlardır. Süreyi yeterli bulmayanların ve bu konuda kararsız olanların daha çok sayısal, çözüm gerektiren derslerdeki durumu göz önünde bulundukları söylenebilir. Öğrenenlerin %55,4'ü sınavlarda sorulan soruların dilini anlaşılır bulurken, %28,1'i soruların dilini anlaşılır bulmamaktadır. Bu ifadeye ilişkin öğrenenlerin %16,5'i "kararsız" olduğunu belirtmiştir. Sorularda dilin yeterince anlaşılır bulunmamasının sisteme ilk kez katılan ve soru hazırlama teknikleri konusunda herhangi bir eğitim almayan soru yazarlarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Sınavlarda sorulan soru sayısı ve soruların cevaplanması ile ilgili olarak yapılan görüşmelerde öğrenenlerden Ö6, Ö8 ve Ö12 soru sayısının ve cevaplama için verilen sürenin yeterli olduğunu ifade ederken, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö11 soru sayısını yeterli bulmalarına rağmen sürenin bazen fazla geldiğini söylemişlerdir. Ö9 ise, bazı derslerde sürenin yetmediğini, bazı derslerde ise fazla geldiğini belirtmiştir. Ancak, Ö6 bir oturumda 4 dersten sınava girmenin kendilerini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Ayrıca, Ö6 ara ve dönem sonu sınavları arasındaki sürenin uzatılmasını talep etmiştir. Aşağıda bazı öğrenenlerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: Evet. Kesinlikle yeterli buluyorum. Artıyor bile.

Ö12: Yeterli onda bir sıkıntı yok.

Ö6: Süre yeterli. .... sınavlar hani iki ya da üç ders ayrı ayrı olabilir miydi? Cumartesi dört ders çok ağır oluyor bence. .... Biz burada hem öğretmeniz hem öğrenciyiz. Hani öğreten de yok. Kendimiz anlamaya çalışıyoruz kendi çabalarımızla. Artı sınav süresi kısıtlı olunca daha da hani yoğunlaşıyoruz. Hani belki arkadaş kaldığı finallerden tamamlayacak bunu. Geçecek. O yüzden final süresi bir iki hafta daha uzasa daha iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü final süresi çok kısıtlı.

### Öğrenenlerin Bilgilerinin Ölçülmesinde Kullanılabileceğini Düşündükleri Diğer Ölçme Araç ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Ankette, öğrenenlere bilgilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin yanı sıra başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabileceği de sorulmuştur. Öğrenenlerin tercih ettikleri ölçme araç ve teknikleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Ankete Katılan Öğrenenlerin Bilgilerinin Ölçülmesinde Kullanılabileceğini Düşündükleri Diğer Ölçme Araçları/Teknikleri

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

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

Görüşmelerde, öğrenenler devam ettikleri programlarda kullanılan ölçme araç ve tekniklerinin yanı sıra, çeşitli nedenlerle başka ölçme araçlarının da kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin tercih ettikleri ölçme araçları ve gerekçeleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

## Görüşmeye Katılan Öğrenenlerin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları ve Gerekçesi

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

Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö11, kullanılan ölçme araçları arasında bitirme tezinin de olmasını istemişlerdir. Öğrenenlerin bitirme tezini tercih etmelerinin nedenleri, bitirme tezinin kendilerini daha fazla geliştirmesi ve daha iyi öğrenebilme imkânı sunması, öğrenilenlerin bitirme tezi ile daha fazla yansıtabilmesi, yazarak kişinin kendisini daha iyi ifade edebilmesi ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması şeklinde belirtilebilir. Ayrıca Ö6, tecrübe edinebilme açısından staj imkânının da olmasını istemiştir. Ö6 ve Ö11'in konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

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

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

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

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

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

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

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

### **Öğrenenlerin ölçme aracı tercihlerinin kayıtlı oldukları fakülteler açısından incelenmesi**

Öğrenenlerin ölçme aracı tercihlerinin kayıtlı oldukları fakülterlere göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenenlerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakülterlere Göre Dağılımı

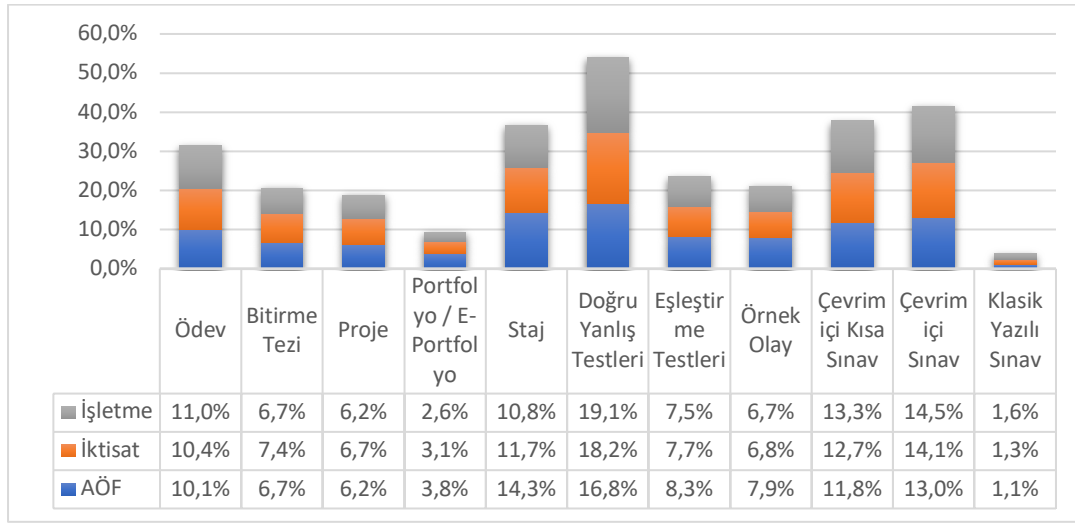
Ölçme Aracı / Tekniği		Kayıtlı olunan fakülte			Toplam
		Açıköğretim Fakültesi	İktisat Fakültesi	İşletme Fakültesi	
Ödev	<i>f</i>	1.537	941	1.124	3.602
	<i>Satır %</i>	42,7	26,1	31,2	100
Bitirme Tezi	<i>f</i>	1.022	669	681	2.372
	<i>Satır %</i>	43,1	28,2	28,7	100
Proje	<i>f</i>	932	605	632	2169
	<i>Satır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

Tablo 11'e göre, ödevi tercih eden öğrenenlerin %42,7'si Açıköğretim Fakültesi'ne, %26,1'i İktisat Fakültesi'ne ve %31,2'si İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Bitirme tezini seçen öğrenenlerin %43,1'i Açıköğretim Fakültesi'nde, %28,2'si İktisat Fakültesi'nde ve %28,7'si İşletme Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Ölçme aracı olarak projeyi tercih eden öğrenenlerin %43'ü Açıköğretim Fakültesi'ne, %27,9'u İktisat Fakültesi'ne ve %29,1'i İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Portfolyo/e-portfolyoyu seçen öğrenenlerin %51,3'ü Açıköğretim Fakültesi'ne, %25,2'si İktisat Fakültesi'ne ve %23,5'i de İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Stajı tercih eden öğrenenlerin %50,1'i Açıköğretim Fakültesi'ne, %24,5'i İktisat Fakültesi'ne ve %25,4'ü İşletme Fakültesi'ne kayıtlıdır. Doğru-yanlış testlerini seçen öğrenenlerin %41,4'ü Açıköğretim Fakültesi'ne, %26,9'u İktisat Fakültesi'ne ve %31,7'si İşletme



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

Öğrenenlerin kayıtlı oldukları fakültele göre ölçme aracı tercihlerinin dağılımı da Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğrenenlerin Kayıtlı Oldukları Fakültele Göre Ölçme Aracı Tercihlerinin Dağılımı

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

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

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

Öğrenenlerin kayıtlı oldukları fakültele göre ölçme aracı tercihleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak için çoklu uyum analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrenenlerin Ölçme Aracı Tercihlerinin Kayıtlı Oldukları Fakültelere Göre Değişimini Gösteren Çoklu Uyum Analizi Tablosu

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

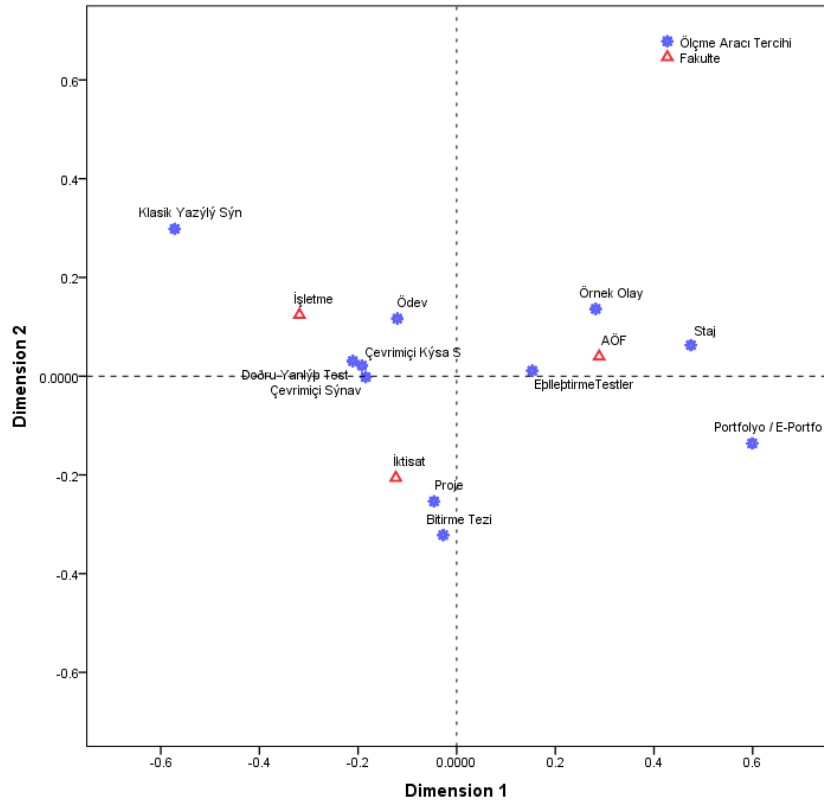
Çoklu uyum analizinde anlamlılık sınavında Ki-kare değerine göre, iki boyutun ortaya çıktığı ve tercihler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $P=.000<.01$ ). Bu farkın hangi fakülteye kayıtlı öğrenenlerin tercihlerinden kaynaklandığı Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13

Öğrenenlerin Kayıtlı Oldukları Fakülteler-Ölçme Aracı Tercihleri Çoklu Uyum Analizi Tablosu

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

Tablo 13'te, Açıköğretim ve İşletme Fakültelerinin 1. Boyutta, İktisat Fakültesi'nin ise 2. Boyutta yer aldığı görülmektedir. Açıköğretim Fakültesi 1. boyutta fakülte-ölçme aracı arasındaki anlamlı ilişkinin 0,518'ini açıklarken, İşletme Fakültesi aynı boyutta 0,425'ini açıklamaktadır. İktisat Fakültesi 2. boyutta söz konusu ilişkinin 0,680'ini açıklamaktadır. Öğrenenlerin ölçme aracı tercihlerinin fakültelere göre dağılımı Şekil 4'teki çoklu uyum analizi grafiğinde görülmektedir.



Şekil 4. Öğrenenlerin Kayıtlı Oldukları Fakültelelere Göre Ölçme Aracı Tercihlerini Gösteren Çoklu Uyum Analizi Grafiği

Şekil 4'teki çoklu uyum analizi grafiğine göre, Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı öğrenenlerin çoğunluğunun stajı, örnek olayı ve eşleştirme testlerini ve bazılarının da portfolyo/e-portfolyoyu tercih ettikleri görülmüştür. İşletme Fakültesi'ne kayıtlı öğrenenlerin çoğunluğu, doğru yanlış testlerini, çevrimiçi sınavı, çevrimiçi kısa sınavı ve ödevi tercih ederken 2. boyutta yer alan İktisat Fakültesi'ndeki öğrenenler ise; proje, çevrimiçi sınav ve bitirme tezini tercih etmişlerdir. Klasik yazılı sınavlar her üç fakülteye kayıtlı öğrenenler tarafından en az tercih edilen ölçme aracı olduğu için boyutlarda diğer ölçme araçlarından farklı bir yerde konumlanmıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenlerin biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri toplanan nitel ve nicel verilerle değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, Sistem'de öğrenenleri değerlendirmede başka hangi ölçme araç ve tekniklerinin kullanılabilceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenenlerin biçimlendirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin ifadelerde cinsiyet, yaş ve çalışma durumuna göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin Açıköğretim Sistemi'nde kullanılabilceğini düşündükleri ölçme araç ve tekniklerinin kayıtlı olunan fakülteye göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. İşletme Fakültesi'ndeki öğrenenler öncelikli olarak "Doğru-Yanlış Testleri", "Çevrimiçi Sınav", Çevrimiçi Kısa Sınav" seçeneklerini tercih ederken, İktisat Fakültesi'ndeki öğrenenler daha çok "Proje" ve "Bitirme tezi"ni, Açıköğretim Fakültesi'ndeki öğrenenler ise daha çok "Eşleştirme Testleri", "Örnek Olay" ve "Staj" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu durum, önlisans programlarının ağırlıkta olduğu Açıköğretim Fakültesi'nde öğrenenlerin uygulamaya yönelik taleplerinin göstergesidir.

Öğrenenlere uygulanan anket ve yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, *öğrenenleri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi* gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Popham (2001)'in öğrenenleri değerlendirmede kaliteyi artırmak için belirlediği “çeşitli ölçme araç ve tekniklerin kullanımı” ilkesiyle örtüşmektedir. Elde edilen sonuç, öğrenenlerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmalarından dolayı onları değerlendirmede farklı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini ileri süren AL-Smadi, Guetl, Holzinger ve Wesiak (2012), Grover (2009) ile Huba ve Freed (2000)'in görüşlerini destekler niteliktedir. Bu sonuç, aynı zamanda Amerikan Yükseköğretim Derneği'nin (AAHE) belirlediği; öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu, bilginin yanında değer, tutum ve alışkanlıkları da içerdiğinden hareketle öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için farklı ölçme metotlarının kullanılması gerektiği ilkesiyle de paralellik göstermektedir.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenleri değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi için her bir programın amacı, yapısı ve öğrenme çıktıları göz önünde bulundurularak programlarda yer alan derslerin amaç ve içeriklerine uygun ölçme araçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın ders bazında, program koordinatörlerinin, alan editörlerinin ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının katılımıyla yapılmasında yarar vardır. Böyle bir çalışmada, ölçme aracı seçimini etkileyecek en önemli faktör kuşkusuz, öğrenen sayısı olacaktır. Buna, öğretici/değerlendirici sayısına bağlı olarak maliyeti de eklemek gerekir. Çoktan seçmeli testlere ek olarak uygun ölçme aracı belirleme çalışması öncelikle bazı programlarda belirli derslerde yapılabilir. Sistemin geneli için yapılacak bir çalışmada kayıtlı öğrenen sayısının 500'ün altında olduğu dersler seçilebilir. Her ders içeriğinin başka ölçme araçlarının kullanımı için uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulması gereken bir ölçüt olmalıdır.

Ölçme araçlarının seçiminde göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli faktör sistemde görev yapan öğretim elemanı sayısıdır. Öğrenenleri değerlendirmede ödev, proje, portfolyo gibi ölçme araçlarının kullanılması ancak yeterli sayıda öğretim elemanının sistemde daha aktif görev almasıyla mümkündür. Bu amaçla, mevcut sistemde editör ve soru yazarı olarak görev yapan öğretim elemanlarına daha aktif görevler verilebileceği gibi, akademik danışmanlık hizmetlerinde görev alan öğretim elemanları da bu kapsamda görevlendirilebilir. Yeterince öğretim elemanının görevlendirilemediği durumlarda alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının özellikle lisans programlarında son sınıfta gerçekleştirilmesi düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç, *süreç odaklı değerlendirme etkinliklerinin artırılması* ile ilgilidir. Süreç odaklı değerlendirme, sürekli değerlendirme faaliyetleriyle gerçekleştirilmektedir ve öğrenenlerin bireysel farkları dikkate alınmaktadır (Sönmez Ektem, Erdem Keçici ve Pilten, 2016). Açık ve uzaktan eğitimde sürekli değerlendirmede kullanılan temel ölçme aracı ödevlerdir. Chander (1991), ödevlerin açık ve uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenen arasında etkileşimi sağlaması açısından ayrı bir önemi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Thorpe (1998) da ödevi, öğretici ve öğrenen arasındaki en önemli eğitsel etkileşim aracı olarak tanımlamaktadır. Morgan ve O'Reilly (1999) ise, ödevin ve ödevle verilen geribildirim, elektronik iletişim ortamına katılmayan ya da yerelde görevli akademik danışmanın verdiği hizmetlerden yararlanamayan öğrenenler için daha fazla önem taşıdığı üzerinde durmuştur. Cabı (2016)'da çok uzun olmadığı durumda ödevlerin “süreci içselleştirerek işlenen dersi, daha yakından takip etmeyi sağladığına vurgu yapmıştır.

Öğrenenler tarafından az tercih edilse de Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde sürekli değerlendirme yapabilmek, öğrenenlerin sistemle ilişkisini canlı tutmak, geribildirim sağlayarak daha derinlemesine öğrenme deneyimleri sunmak için içeriği uygun olan bazı derslerde ödevlerin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ödevler dersin yer aldığı programa ait portalda yayınlanmalı, bu alanda teslim süresi, puanlama yöntemi, kopya yaptırımı gibi detaylı bilgilere de yer verilmelidir. Ödevlerin yayınlanması, öğrenenler

tarafından teslim edilmesi, değerlendiricilere gönderilmesi ve değerlendiricilerden geribildirim notlarıyla öğrenenlere geri gönderilmesi gibi işlemler Ödev Yönetim Sistemi yardımıyla yönetilmelidir. Sistem aracılığıyla kopya tarama işlemi de gerçekleştirilebilmelidir.

Araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de, çevrimiçi sınav ve çevrimiçi kısa sınavın doğru-yanlış testlerinden sonra öğrenenler tarafından en çok tercih edilen ölçme teknikleri olmasıdır. Bu sonuç, öğrenenlerin *çevrimiçi öğrenme ortamlarının ve çevrimiçi sınav olanaklarının artırılmasına* yönelik taleplerinin göstergesidir. (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012) çevrimiçi ortamlarda öğrenme yönetim sistemlerinin içinde yer alan ya da sınav için özel geliştirilmiş paket programlar aracılığıyla grafik, tablo, video vb. bileşenleri barındıran sorulardan oluşan testlerin hazırlanabildiğini, bu tür testlerde testi alan öğrenenlere anında geribildirim verilerek onların performans puanlarının çevrimiçi not defterine işlenebildiğini belirtmişlerdir. Onlara göre, çevrimiçi ortam aynı zamanda, e-günlük, e-seminer, e-portfolio gibi alternatif ölçme araçlarının da kullanımına olanak tanımaktadır. Morgan ve O'Reilly (1999) ise, çevrimiçi ortamların, çevrimiçi sınavları gerçekleştirmeye olanak sağlamanın yanında akran ve öz-değerlendirme yapma, takım çalışması ve iş birliğine dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme, çevrimiçi diyalog ve tartışma ortamı yaratma ve e-portfolioların hazırlanıp sunulabilmesi gibi avantajlar da sunduğunu belirtmişlerdir.

Hakan, Özgür, Toprak, Aydın ve Fırat (2013)'ın yaptıkları araştırmaya göre öğrenenlerin %96,9'unun İnternet erişimine sahip olduğu Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenleri değerlendirmede çevrimiçi ortamlar kullanılabilir. Başlangıçta bu ortamlarda, öğrenenlerin kendi gelişimlerini izleyip değerlendirebilecekleri, yaptıkları öğrenme etkinlikleri ile ilgili geribildirim alabilecekleri biçimlendirici değerlendirme etkinliklerine yer verilebilir. Bu ortamlarda öğrenenlerin yaptıklarını ölçme, analiz etme ve raporlama gibi olanaklar sağlayan öğrenme analitiklerinden yararlanarak onların öğrenmeleri hakkında detaylı veriler elde edilebilir. Bu ortamlarda yapılanların izlenebildiği ve raporlaştırılabildiği durumlarda öğrenenlere ölçme ve değerlendirme açısından alternatifler de sunulabilir. Bu duruma öğrenme etkinliklerinin tamamen çevrimiçi gerçekleştirildiği Katalonya Açık Üniversitesi'nin uygulaması örnek gösterilebilir. Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının benimsendiği Üniversite'de öğrenenler isterlerse, dönem sonu sınavları, öğrenim süresince çevrimiçi ortamda yaptıkları etkinliklerin teyidi şeklinde hazırlanan ayrı bir test şeklinde yapılabilmektedir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç, öğrenenlerin *öğrenme ve değerlendirme süreci ile ilgili daha fazla geribildirim ihtiyacının* olduğudur. Nicol ve Macfarlane-Dick (2007)'e göre, öğrenenlerin geribildirim ihtiyaçları içsel (internal) ve dışsal (external) olmak üzere iki türdür. İçsel geribildirim, beklenen öğrenme amaçları karşısında gösterilen ilerlemeyle ilgili olup bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda etkili olur. Dışsal geribildirim ise; öğretici, akran, danışman ya da bilgisayar tarafından sağlanan geribildirimdir ve öğreneni öz-yönelimli öğrenme konusunda destekler. Araştırmaya katılan öğrenenlerin içsel geribildirime, biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinde, dışsal geribildirime ise düzey belirleyici değerlendirme etkinliklerinde ihtiyaç duydukları söylenebilir. Thorpe (1988)'a göre, geribildirim öğrenenin öğrenmesinden çok motivasyonu ile ilgilidir ve öğrenmeyi sürdürmede önemli bir role sahiptir. Majdoddin (2010) de, akranlardan alınan geribildirim derinlemesine öğrenme konusunda öğrenenlere daha fazla yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Gibbs (2010) ise, açık ve uzaktan eğitimde ödevler ve geribildirim konusunda yapılan araştırmalarda sadece geribildirim vermenin, notla birlikte ya da sadece not vermeye göre öğrenenleri daha çok öğrenmeye sevk ettiği sonucuna ulaştığını vurgulamıştır. Bütün bu çalışmalar, açık ve uzaktan eğitimde öğrenenlere geribildirim sağlamanın, onları isteklendirmenin sürece etkin katılımları açısından ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenlere öğrenme ve değerlendirme faaliyetleriyle ilgili içsel ve dışsal geribildirim sağlayabilmek için çevrimiçi etkileşim ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için her bir programa özgü web portalının hazırlanması, bu portalda her derse ilişkin *Çevrimiçi Ders Portalına* yer verilmesi, dersle ilgili görsel işitsel tüm öğrenme ve destek malzemelerinin bu alanda tutulması yararlı olacaktır. Bu portalda öğrenenler akranlarıyla ve öğreticiyle sohbet edebilmeli, tartışmalara katılabilmeli, deneme sınavlarına erişerek kendi kendilerini değerlendirebilmeli, buradan sınav sonrası soruları ve kendi cevap kâğıtlarını görebilecekleri bir sayfaya erişebilmeli, öğretici ve arkadaşlarından dersle ve sınav sorularıyla ilgili tüm konularda geribildirim alabilmelidir. Böyle bir portalın sadece biçimlendirici değerlendirme için kullanılması bile öğrenenlerin geribildirim ihtiyacını önemli ölçüde karşılayacaktır. Öğrenenlere sınavlar sonrası yanlış yaptıkları sorular için ders bazında madde analizi verileriyle de desteklenerek çevrimiçi geribildirim verilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlarından biri de öğrenenlerin *staj/uygulama isteği*dir. Bu istek öğrenenlerin öğrenim gördükleri alanda uygulamaya olan ihtiyaçlarını göstermektedir. Bu nedenle uygulama dersinin yer almadığı programlarda uygulama ya da staj olanaklarının araştırılmasında fayda vardır.

### Kaynakça

- Aisha, R. (2007). *Evaluation of continuous assessment and final examination in teacher training programmes of AIOU* (Unpublished master thesis). Allama Iqbal Open University, İslamabad.
- AL-Smadi, M.; Guetl, C.; Holzinger, A. ve Wesiak, G. (2012, June). *Assessment for/as learning: Integrated automatic assessment in complex learning for self-directed learning*. Sixth International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems (CISIS 2012). Palermo, Italy. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1109/CISIS.2012.210>
- Astin A.W.; Banta, T.W.; Cross, K.P.; El-Khawas, E.; Ewell, P.T.; Hutchings, P.; Marchese, T.J.; McClenney, K.M.; Mentkowski, M.; Miller, M.A.; Moran, E.T. ve Wright, B.D. (1996). *9 Principles of Good Practice for Assessing Student Learning*. Erişim adresi: <https://www.dartmouth.edu/oir/assessmenteval/tools/9principles.html>
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101. doi: 10.5961/jhes.2016.146
- Chander, N.J. (1991). *Management of distance education*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.
- Daniel J.S. (1998). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106. Erişim adresi: <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- Gagné, P.; Deschênes, A.J.; Bourdages L.; Bilodeau, H. ve Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: Le point de vue des apprenants. *Journal of Distance Education*, 17(1), 25-56. Erişim adresi: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/168/354>

- Gibbs, G. (2010). Does assessment in open learning support students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(2), 163-166 Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/02680511003787495>
- Grover, K.T. (2009). *Student assessment: An exploratory mixed methods study of teachers' perceptions and resulting practices* (Yayınlanmamış doktora tezi). Lindenwood University, St Charles.
- Hakan, A.; Özgür, A.Z.; Toprak, E.; Aydın, S. ve Fırat, M. (2013). *Açıköğretim öğrencilerinin özellikleri ile öğrenme ve iletişim ortamlarına ilişkin eğilimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Huba, M. E. ve Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, R.B. ve Christensen, L.B. (2008). *Educational research, quantitative, qualitative and mixed research*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Los Angeles.
- Karadağ, N. ve Özgür, A. Z. (2020). Assessment and evaluation in mega universities. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), 35-49. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v19i4/1943.pdf>
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lindler, P. (1998). *Assessment tools for distance learning: A review of the literature*. Washington State Board for Community and Technical Colleges, Olympia.
- Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional texts*. London: Kogan Page.
- Majdoddin, K. (2010). Peer assessment: An alternative to traditional testing. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 396-405. Erişim adresi: <http://mjal.international/archived.html>
- McIsaac, M.S. ve Gunawardena, C.N. (1996). Distance education. D. Jonassen (Ed.). in *Handbook of research for educational communications and technology*. (p.355-403) New York.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, California: Sage.
- Morgan, C. ve Meg O'R. (1999). *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page.
- Nicol, D.J. ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Özgür, A.Z. ve Ersin, N. (2016). *Türkiye'de televizyonla eğitim: Duvarsız üniversiteden TRT Okul'a*. Konya: Literatürk academia.
- Plano Clark, V.L. ve Cresswell, J.W. (2010). *Understanding research: A consumer's Guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Puspitasari, K.A. (2010). Student assessment. T. Belawati ve J. Baggaley (Ed.). in *Policy and Practice in Asian Distance Education*. (p.60-65). New Delhi: Sage Publications Inc.
- Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Sönmez Ektem, I., Erben Keçici, S., Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 661-680. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487508>
- Struyven, K.; Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Student's perceptions about evaluation and assessment in higher educations: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Thorpe, M. (1988). *Evaluating open and distance learning*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Thorpe, M. (1998). Assessment and third generation distance education. *Distance Education*, 19(2), 265-286. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/0158791980190206>
- Tom, J. (2002). Options and considerations for distance education learner assessment and self-assessment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 3(3). Erişim adresi: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde7/articles/Jonestxt.htm>
- Vu, T.T. ve Dall'Alba, G. (2007). Student's experience of peer assessment in a Professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541-556. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/02602930601116896>
- Wen, M.L. ve Tsai, C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44. doi: 10.1007/s10734-004-6375-8
- White, E. (2009). Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course. *Asian EFL Journal*, 33. Erişim adresi: [http://www.asian-efl-journal.com/pta\\_January\\_09.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/pta_January_09.pdf)



## Extended Abstract

### Purpose

The aim of the research is to determine how assessment practices can be developed in Anadolu University Open Education System. In this context, an online survey was applied to learners enrolled in the open education system and semi-structured interviews were conducted with successful graduate learners. The research sought answers to the following questions:

1. What are the opinions of learners in Anadolu University Open Education System about current assessment practices?
  - What are learners' views on formative assessment activities (Let's Test Ourselves questions)?
  - What are the learners' views on summative assessment activities (exams)?
2. Do learners' views on formative assessment activities vary by gender, age, and work status?
3. What assessment tools and techniques can be used in the Open Education System other than multiple-choice tests?
4. Do learners' preferences for other assessment tools and techniques vary according to the faculties in which they study?

### Design and Methodology

In the research, exploratory method (QUALITATIVE → quantitative) was used as a mixed research method. First, qualitative and then quantitative data were collected, qualitative data were used in the development of the assessment instrument prepared to collect quantitative data and in explaining the quantitative data. In the framework of the problems of the research, semi-structured interviews were conducted with the learners who graduated from the Open Education System in order to provide data for the Questionnaire to be applied to the learners. The graduate learners to be interviewed were determined by purposeful sampling method. The interviews with the learners were analyzed with the descriptive analysis method. The quantitative data obtained from the Survey were analyzed with the SPSS 20.0 program. Percentage-frequency tables, multiple fit analysis, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used to analyze the data.

### Findings

The findings obtained from the survey and interviews conducted with the learners revealed that the assessment tools used in assessing learners should be diversified. Another important finding obtained in the research is related to increasing continuous assessment activities. One of the important findings of the study is that the online exam and online quiz are the most preferred assessment techniques by learners after true and false tests. This finding is an indicator of learners' demands for increasing online learning environments and online exam opportunities. Another important finding that emerged at the end of the research is that learners studying in the Open Education System need more feedback about their learning and assesment process. One of the findings of the research is the internship / application request of the learners. This request shows the learners' need for practice in their field of study. For this reason, it is beneficial to research the application or internship opportunities in the programs where the application course is not included.

### Research Limitations

The research is limited to the answers of 13,739 learners who participated in the online survey and data from semi-structured interviews with 12 learners who finished their studies with degrees in 2013.

**Implications**

In order to diversify the assessment tools used in the assessment of learners in Anadolu University Open Education System, it is necessary to determine the assessment tools suitable for the aims and contents of the courses in the programs, taking into account the purpose, structure and learning outcomes of each program. It would be beneficial to conduct this study on a course basis with the participation of program coordinators, field editors and assessment experts. In such a study, the most important factor that will affect the choice of assessment tool will undoubtedly be the number of learners. Depending on the number of instructor, the cost should also be added. In addition to multiple-choice tests, determining the appropriate assessment tool can be done primarily in certain courses in some programs. In a study to be carried out for the general system, courses with less than 500 enrolled learners can be selected. In Anadolu University Open Education System, studies should be carried out to use homework in some courses with appropriate content in order to make continuous assessment, to keep learners' relationship with the system alive, and to provide more in-depth learning experiences by providing feedback. Homeworks should be published on the portal of the program in which the course is located, and detailed information such as delivery time, scoring method, copy enforcement should be included in this area. Online environments can be used to assess learners at Anadolu University Open Education System. Initially, in these environments, assessment activities for formatting purposes may be included in which learners can monitor and assess their own development and receive feedback about their learning activities. In these environments, detailed data about their learning can be obtained by using Learning Analytics that provide opportunities such as assessing, analyzing and reporting what learners do. In cases where what is done in these environments can be monitored and reported, learners can also be offered alternatives in terms of assessment. In Anadolu University Open education system, online interaction environments need to be developed to provide learners with internal and external feedback about learning and assessment activities. For this purpose, it will be useful to prepare a web portal specific to each program, include an online course portal for each course in this portal, and keep all audio-visual learning and support materials related to the course in this area.

**Originality/Value**

This research is one of a limited number of studies conducted on assessment at Anadolu University Open Education System, which has been offering open and distance education services since the 1982-1983 academic year. It is believed that the practices that will be carried out based on research results will allow learners to monitor their development in the learning process more closely, providing more effective and valid assessment based on learning outcomes. In addition, it is assumed that the research will contribute to the accreditation studies initiated in the Anadolu University open education system, and other institutions offering open and distance education services in Turkey can guide the practice of assessing learners.

**Araştırmacı Katkısı:** Nejdett KARADAĞ (%50), Aydın Ziya ÖZGÜR (%50).

**Teşekkür Beyanı:** Çalışmanın gerçekleştirilmesinde vermiş oldukları destekler için Anadolu Üniversitesi üst yönetimine, Açıköğretim Fakültesi Dekanlığına ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonuna teşekkür ederiz.