

# ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDEKİ TERCİHLERİ (ANKARA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)\*

Esin Bağcan BÜYÜKTURAN \*\*

## ÖZET

Bireye amaçlı bir öğrenme ortamı sağlayan okullarda öğretim etkinlikleri uzman kişilerce yürütülür. Üniversitelerde öğretim etkinlikleri öğretim elemanlarınca yürütülür. Öğretim elemanlarının eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme alanında da donanımlı olmalarını sağlayacak formasyon niteliğinde bir eğitim alma zorunlulukları yoktur. Bu sebeple öğrenci başarısını belirleme sürecinde izledikleri yöntemler kendi tercihlerinden ibarettir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının öğrenci başarısını belirleme sürecindeki tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının beyanlarına dayanarak; not verme amacı dışındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarından sadece hazırbulunuşluğun öğretim elemanlarının çoğu tarafından yapıldığını, başarıyı belirlerken belli araç ve madde türlerinde yoğunlaştıklarını göstermektedir. Öğretim elemanlarının çoğu sınavlarında genelde orta güçlükte ve bilen ile bilmeyeni ayırt edecek türden maddelere yer verdiklerini; ödevleri ya da açık uçlu soruları puanlarken sistematik bir anahtar kullanmadıklarını, puanlama ölçütlerini öğrencilerle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yine araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu sınavlarında hem bilgi hem de kavrama ve üst bilişsel basamaktaki maddelere yer verdiklerini, sınavın kapsamını “kendileri için önemli olan konulardan daha fazla soru sormak” biçiminde belirlediklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretim elemanı, ölçme ve değerlendirme, başarı belirleme

## FACULTY MEMBERS' CHOICES IN THE PROCESS OF ASSESSING STUDENTS (THE CASE OF ANKARA UNIVERSITY)

### ABSTRACT

Educational activities are carried out by experts at schools that provide systematic and intentional learning environments for individuals. At universities teaching activities are carried out by faculty members. Unlike having to prove competence in their fields of expertise, there exists no requirement for faculty members to have competence in the field of measurement and evaluation. Therefore, the methods they use are based on their own preferences. This research aims to investigate faculty members' choices in the process of assessing student achievement. Findings of the study show that, except giving grades, of other assessment procedures, only readiness was assessed by the majority of faculty members, and that with regard to assessing achievement, faculty members utilized certain techniques and item types. The majority of faculty members reported that they used items of medium difficulty and discriminative items; that they didn't use an answer key while grading homework assignments and open-ended items; and that they explained the grading criteria to students. Further, faculty members reported that they used items that tested knowledge and comprehension, and items at higher cognitive levels, and also that they defined the content of their examinations as asking more questions about topics that were important for themselves.

**Keywords:** faculty member, assessment, evaluation

---

\* III.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan bildiri genişletilerek hazırlanmıştır.

\*\*Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ybagcan@yahoo.com

## 1. GİRİŞ

Bireyin öğrenme süreci, dünyaya gelişi ile başlar. Okul çağı gelene kadar bireye ailesi tarafından verilen eğitimin bir planı ve sistematığı yokken, okul ile birlikte bireye uzmanlar tarafından planlı bir eğitim verilmeye başlanır. Bu planlı eğitim sürecinin en önemli boyutlarından biri de ölçme ve değerlendirmedir.

Özçelik (1981)'e göre okullar, kişinin kazanacağı yeni davranışların uzman ellerde verimli bir biçimde kazandırılması görevini üstlenen kurumlardır. Okullarda öğrencilere “amaçlı” bir eğitim verilir ve bu doğrultuda öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar vardır. Beklenen bu davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yoklanmalıdır. Tekin (2000), okullarda, öğretim etkinliğinin yürütücüsü olan kişinin, davranışta meydana getirmeye çalıştığı değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyerek öğretim etkinliğine yön vermesi gerektiğini belirtmiştir. Ölçme değerlendirme uygulamaları çoğunlukla öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla yapılır. Ancak bu amacın dışında ölçme ve değerlendirme; eğitim programları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği, öğrenme güçlüklerinin saptanması, eksik ve yanlış öğrenmelerin belirlenip düzeltilmesi gibi amaçlarla da yapılır (Baykul, 2000; Özçelik, 1981).

Öğretmenlik mesleğinin en zor süreçlerinden biri öğrenci başarısının belirlenmesi başka bir deyişle “not verme”dir. Öğretmenler, öğrencilere; geçerli ölçütlerle ve objektif yöntemlerle not verebilecek bilgi birikimine sahip olmalıdır (Turgut, 1992). Bu sebeple ölçme ve değerlendirme de içinde olmak üzere öğretimin tüm süreçleri, öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmış kişiler tarafından yürütülmelidir. “Eğitim vermek” bir uzmanlık işi olduğuna göre eğitim verecek ve öğretim etkinliklerini yürütecek kişilerin bu konuda eğitimli olması önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, kendi bünyesinde öğretmenlik yapacak olanlardan, öğretmenlik yapacakları alanda, alan bilgisi kazandıracak dersleri almanın yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gereği olan dersleri de almış olmasını beklemektedir. Sadece söz konusu alan derslerini alarak mezun olup öğretmenlik yapmak isteyen adayların, öğretmenlik yapabilmesi için bu eğitimleri üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından verilen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları ile desteklenmektedir. Bunun için adayların “Eğitim Bilimine Giriş”, “Gelişim Psikolojisi”, “Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları”, “Program Geliştirme ve Öğretim”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı”, “Özel Öğretim Yöntemleri”, “Rehberlik”, “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinde başarılı olmaları gerekmektedir ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), 2012; [www.yildiz.edu.tr](http://www.yildiz.edu.tr), 2011). Ayrıca devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için sözkonusu eğitimi almış olmak da yeterli sayılmamakta, adaylar bu eğitimin hedeflerini de yoklayan çok yönlü bir sınava tabii tutulmaktadırlar.

Yükseköğretimde ise durum ilköğretim ve ortaöğretim kademesindekinden çok farklıdır. Üniversitelerde, kendi alanlarında eğitim verecek öğretim elemanları için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ya da eşdeğeri kapsamlı bir programı başarı ile tamamlamak gibi bir zorunluluk yoktur. Sadece doktora öğrencilerinin tez savunması sınavına girmeden önce “gelişim ve öğrenme” ile “öğretimde planlama ve

değerlendirme” derslerini başarmaları zorunludur. Üniversitede öğretim elemanları, öğretmenlik mesleğine ilişkin sadece iki ders alarak da öğretmenlik yapabilmektedir.

Hacettepe Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen “Eğiticilerin Eğitimi” adlı programda, üniversitelerin araştırma ve yayın kapasitesi dışında öğretim kapasitesinin de güçlendirilmesi, bunun için öğretim elemanlarının “eğiticilik” yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Modüllerinden biri de “ölçme ve değerlendirme” olan bu eğitim programına 443 öğretim elemanı katılmıştır. Program sonunda öğretim elemanları, bu programın mesleki verimlilikleri açısından olumlu olduğunu; ancak programın kısa süreye sıkıştırılmasından duydukları rahatsızlığı ifade etmişlerdir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin eğitim almamış olmaları, onların öğretim etkinliklerini ve bu sürecin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürütürken izledikleri yol ve yöntemlerin tercihlerinden ibaret olmasına yol açmaktadır. Bu sebeple, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecindeki tercihlerini ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada bir durumun, koşulları değiştirilmeden var olduğu biçimiyle incelenmesi amaçlandığı için araştırmanın modeli taramadır. Karasar (2004)’a göre bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan çalışmalar tarama modelindedir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara Üniversitesinin 13 ayrı fakültesinde görev yapan 85 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının 44’ü kadın, 41’i erkektir. Bunlardan dokuzunun yaşı 35 veya altı, 32’sinin 36-45 arası, 44’ünün 46 veya üstüdür. Bu öğretim elemanlarının 16’sı 10 yıl ya da daha az bir süredir, 57’si 11-30 yıl arası ve 12’si 30 yıldan uzun bir süredir öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin eğitim alma durumları incelendiğinde ise 34 öğretim elemanı bu konuda eğitim, kurs ya da seminer aldığını 51 öğretim elemanı ise almadığını belirtmiştir. Tablo 1’de yanıtlamış olduğu anket geçerli sayılarak çalışma grubuna dahil edilen öğretim elemanlarının fakültelere göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 1.***Öğretim Elemanı Sayılarının Fakültelele Göre Dağılımı*

<b>Fakülte</b>	<b>Katılımcı sayısı</b>
Diş Hekimliği Fakültesi	5
Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi	7
Eczacılık Fakültesi	4
Eğitim Bilimleri Fakültesi	7
Fen Fakültesi	6
Hukuk Fakültesi	8
İlahiyat Fakültesi	3
İletişim Fakültesi	3
Mühendislik Fakültesi	4
Sađlık Bilimleri Fakültesi	10
Tıp Fakültesi	13
Veteriner Fakültesi	7
Ziraat Fakültesi	2
<b>TOPLAM</b>	<b>85</b>

Tablo 1'e göre ankete yanıt veren öğretim elemanı sayısı açısından en yüksek frekansa sahip olan fakülte Tıp Fakültesidir. Bunu Sağlık Bilimleri Fakültesi izlemektedir. En düşük frekansa sahip olan fakülte ise Ziraat Fakültesidir.

### 2.3. İşlem

Çalışmada verilerin toplanması için kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiş, Ölçme ve Değerlendirme alanında çalışan dört öğretim elemanından anketin geçerliğine ilişkin görüş alınmıştır. Anketler elektronik ortamda işaretlenebilen bir formata dönüştürülerek anketin deneme uygulaması her fakülteden en az bir olmak üzere toplam 17 öğretim elemanına mail yoluyla ulaşılarak yapılmıştır. Deneme uygulamasından sonra yanıtlayıcılardan gelen yorumlar doğrultusunda anket; anlaşılmadığı düşünölen “rubrik”, “bilgi ve kavrama düzeyi”, “portfolyo” “mutlak değerlendirme”, “bağıl değerlendirme” gibi Ölçme ve Değerlendirme alanına özgü kavramların tanımları verilerek yeniden düzenlenmiştir. Ankette demografik bilgiler bölümündeki sorular da dahil olmak üzere toplam 17 madde yer almaktadır. Yanıtlayıcılar maddeleri yanıtlarken kendileri için uygun olan birden fazla tepki kategorisini işaretlemiştir. “Diğer” tepki kategorisi yanıtlayıcılar tarafından toplam yedi madde için kullanılmış, bu yanıtlar da en yakın tepki kategorisinin frekansı içinde sayılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS 13 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde .05 manidarlık düzeyi esas alınmıştır. Anketlere verilen yanıtlara ilişkin analizler yapılırken aynı maddeye ait tepki kategorileri birbirleri ile karşılaştırılmamış, her bir tepki kategorisinin tercih edilme ve edilmeme durumlarına ilişkin frekanslar tek örneklem ki kare testi ile karşılaştırılmıştır. Bu yolun izlenmesinin sebebi, yanıtlayıcıların seçeneklerde yer alan uygulama/araç ya da yöntemlerden birkaçını tercih edebilme ihtimalleri gözetilerek onlara bir maddede birden fazla tepki kategorisi işaretleyebilme olanağı tanınmış olmasıdır.

### 3. BULGULAR ve YORUM

Öğretim elemanlarına öğrenci başarısını hangi tür araçlarla belirledikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.**  
*Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullanılan Araçlar*

	<b>Kağıt-kalem testleri</b>	<b>Performans/proje ödevleri</b>	<b>Sözlü yoklamalar</b>
Tercih eden öğretim elemanı sayısı	82	49	35
Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı	3	36	50
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>85</b>
<b>Ki-kare</b>	<b>73,42</b>	<b>1,99</b>	<b>2,65</b>
<b>Sd</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>p</b>	<b>0</b>	<b>0,16</b>	<b>0,10</b>

Tablo 2’ye göre kağıt kalem testlerini kullananların sayısı (82), kullanmayanlardan (3) manidar derecede fazladır [ $\chi^2(1)=73,42$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre kağıt kalem testlerinin öğrenci başarısını belirlemede yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Performans/proje ödevlerini öğrenci başarısını belirlemede kullanmayı tercih eden öğretim elemanlarının sayısı (49) ile bu yolu tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı (36) arasında ise manidar fark yoktur [ $\chi^2(1)=1,99$ ,  $p>.05$ ]. Sözlü yoklamaya yer veren öğretim elemanı sayısı 35 iken, 50 öğretim elemanı buna yer vermemiştir. Bu fark da Tablo 2’de verilen ki-kare testi sonuçlarına göre manidar değildir [ $\chi^2(1)=2,65$ ,  $p>.05$ ].

Tablo 3, kağıt kalem testlerinde “açık uçlu”, “çoktan seçmeli”, “eşleştirmeli” ve “boşluk doldurmalı” madde türlerini kullanmayı tercih eden ve etmeyen öğretim elemanı sayılarını göstermektedir.

**Tablo3.**  
*Kağıt Kalem Testlerinde Kullanılan Madde Türleri*

	<b>Açık uçlu</b>	<b>Çoktan seçmeli</b>	<b>Eşleştirmeli</b>	<b>Boşluk doldurmalı</b>
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	<b>56</b>	<b>49</b>	<b>14</b>	<b>30</b>
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	<b>29</b>	<b>36</b>	<b>71</b>	<b>55</b>
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>85</b>
<b>Ki-kare</b>	<b>8,58</b>	<b>1,99</b>	<b>38,22</b>	<b>7,35</b>
<b>Sd</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>p</b>	<b>0</b>	<b>0,16</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>

Kağıt kalem testlerinde kullanılan madde türlerine ilişkin yapılan incelemede, öğretim elemanlarının 56'sının açık uçlu maddeyi tercih ettiği, 29'unun tercih etmediği ve aradaki farkın manidar olduğu bulunmuştur [ $\chi^2(1)=8,58$ ,  $p<.05$ ]. Çoktan seçmeli maddelerin kağıt kalem testlerinde kullanılma durumlarına ilişkin yapılan incelemeler, 49 öğretim elemanının bu madde türünü kullandığını; 36 öğretim elemanının ise kullanmadığını göstermektedir. Yapılan ki-kare testi bu farkın manidar olmadığını [ $\chi^2(1)=1,99$ ,  $p>.05$ ] göstermektedir. Eşleştirmeli maddeler öğretim elemanlarının sadece 14'ü tarafından kullanılmaktayken 71'i tarafından kullanılmamaktadır. Bu farkın manidar olduğu yapılan ki-kare testi ile ortaya çıkmıştır [ $\chi^2(1)=38,22$ ,  $p<.05$ ]. Benzer şekilde boşluk doldurmalı sorulara kağıt kalem testlerinde yer veren öğretim elemanları sayısı (30) da yer vermeyenlerden (55) manidar derecede azdır [ $\chi^2(1)=7,35$ ,  $p<.05$ ].

Elde edilen bulgular öğretim elemanlarının belli madde türlerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Kubiszyn ve Borich (2003)'e göre her madde türünün doğru cevaba ilişkin ipucu verme, şans başarısını artırma, puanlamada subjektiflik gibi dezavantajlarının yanında doğru kullanıldığında objektif puanlanabilme, üst düzey zihinsel süreçleri yoklayabilme, kısa zamanda uygulanabilme gibi avantajları da vardır. Önemli olan amaca uygun madde türünün seçilmesidir.

Öğretim elemanlarına performans/proje ödevlerini, sözlü yoklamaları ve kağıt kalem testlerindeki uzun cevaplı soruları puanlarken nasıl bir yol istedikleri sorulmuş, verdikleri cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** *Performans/Proje Ödevlerini, Sözlü Yoklamaları ve Uzun Cevaplı Soruları Puanlama Biçimleri*

	Dereceli puanlama anahtarı	Kontrol listeleri	Sistematiik anahtar kullanmadan
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	20	14	54
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	65	71	31
<b>Toplam</b>	85	85	85
<b>Ki-kare</b>	23,82	38,22	6,22
<b>Sd</b>	1	1	1
<b>p</b>	0	0	0,01

Tablo 4'e göre, 20 öğretim elemanı dereceli puanlama anahtarı kullanmayı tercih etmekte, 65'i ise bu yolu tercih etmemektedir. Yapılan ki-kare testine göre bu fark manidardır [ $\chi^2(1)=23,82$ ,  $p<.05$ ]. Puanlama aracı olarak kontrol listelerinin kullanımı da öğretim elemanlarının 71'i tarafından tercih edilmezken 14'ü tarafından tercih edilmektedir. Tablo 4'e göre bu fark da manidardır [ $\chi^2(1)=38,22$ ,  $p<.05$ ]. Performans/proje ödevlerini, sözlü yoklamaları ve uzun cevaplı soruları sistematiik bir anahtar kullanmadan, kendisi için önemli olan ölçütleri göre puanladığını belirten öğretim elemanı sayısı (54) diğerlerinden (31) anlamlı derecede büyüktür [ $\chi^2(1)=6,22$ ,  $p<.05$ ]. Bu bulgu, öğretim elemanlarının; öğrencilerin proje/performans ödevlerini, sözlü yoklamada verdikleri cevapları ve kağıt kalem türü testlerdeki uzun cevaplı sorulara verdikleri yanıtları puanlarken çoğunlukla objektif bir anahtar kullanarak puanlama yolu yerine bir anahtara başvurmadan puanlama yolunu tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 5'te öğretim elemanlarının; uyguladıkları sınavlardaki maddelerin güçlük düzeylerine ilişkin tercihleri yer almaktadır. Öğretim elemanlarının birden farklı madde güçlük düzeyini birarada kullanma durumları da önemli bulunduğu için tabloda bu kullanımlar da ayrıca gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Sınav Sorularının Güçlük Düzeyine İlişkin Tercihler*

<b>Tercihler</b>	<b>Öğretim elemanı sayısı</b>
Güçlük düzeyine ilişkin tercihim yok.	36
Orta güçlükte maddeler kullanmayı tercih ederim.	35
Zor maddeler kullanmayı tercih ederim.	6
Her üç güçlük düzeyinden maddeyi de birarada kullanmayı tercih ederim.	3
Kolay maddeler kullanmayı tercih ederim.	2
Zor ve orta güçlükteki maddeleri birarada kullanmayı tercih ederim.	2
Kolay ve zor maddeleri birarada kullanmayı tercih ederim.	1
<b>TOPLAM</b>	<b>85</b>

Öğretim elemanlarına sınavlarında yer verdikleri maddelerin hangi güçlük düzeyinde olmasını tercih ettikleri sorulmuş, 36 öğretim elemanı maddelerin güçlüğüne ilişkin bir tercihleri olmadığını belirtmiştir. Bunun dışında en çok tercih edilen güçlük düzeyi ( $f=35$ ) “orta” güçlük düzeyi olmuştur. Tablo 5'te en düşük frekansa sahip uygulamanın “kolay ve zor maddelerin birarada kullanılması” olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarına sınav sorularının bilen ile bilmeyeni ayırt etme ve birden fazla konuyu yoklama özelliklerine sahip olup olmaması yönündeki tercihleri sorulmuş, alınan cevaplar Tablo 6'da özetlenmiştir.

**Tablo 6.**

*Sınav Sorularının Özellikleri*

	<b>Bilen ile bilmeyeni ayırt eden maddeler</b>	<b>Birden fazla konuyu yoklayan maddeler</b>
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	71	43
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	14	42
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>85</b>
<b>Ki-kare</b>	38,22	0,01
<b>Sd</b>	1	1
<b>p</b>	0	0,91

Öğretim elemanlarından 71'i sınav sorularının bilen ile bilmeyeni ayırt edici nitelikte olduğunu, 14'ü ise bu nitelikte olmadığını belirtmiştir. Ki-kare testi sonuçları aradaki farkın manidar olduğunu göstermektedir [ $\chi^2(1)=38,22$ ,  $p<.05$ ]. Bu bulgu öğretim elemanları için maddelerin ayırddediciliğinin önemli olduğu biçiminde yorumlanabilir.

“Sınav maddelerinin birden fazla konuyu yoklaması” özelliği 43 öğretim elemanının sınav maddelerinin özelliği iken, 42 öğretim elemanına göre kendi sınav maddeleri bu özelliği taşımamaktadır. Aradaki farkın manidar olmadığı bulunmuştur [ $\chi^2(1)=0,01$ ,  $p>.05$ ].

Öğretim elemanlarına, sınavlarında hangi bilişsel basamaktaki maddelere yer verdikleri sorulmuş ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.***Sınav Sorularının Bilişsel Basamağı*

	“Bilgi” basamağındaki maddeler	“Kavrama ve üstü” basamaklardaki maddeler
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	58	53
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	27	32
<b>Toplam</b>	85	85
<b>Ki-kare</b>	11,31	5,19
<b>Sd</b>	1	1
<b>p</b>	0	0,02

Tablo 7’ye göre “Bilgi” basamağındaki maddeleri tercih eden öğretim elemanı sayısı (58) etmeyenlerden (27) manidar derecede fazladır [ $\chi^2(1)=11,31$ ,  $p<.05$ ]. Sınavlarında, “kavrama ve üstü” basamaklardaki maddelere 53 öğretim elemanı yer verirken 32’si yer vermemektedir ve ki-kare testi sonuçları bu farkın da manidar olduğunu göstermektedir [ $\chi^2(1)=5,19$ ,  $p<.05$ ]. Her iki düzeydeki maddelerin de sınavlarda yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak kavrama ve üstü düzeydeki maddelere bazı öğretim elemanlarının (32) sınavlarında hiç yer vermiyor olması; yükseköğretim kademesindeki öğrenmelerin bir kısmının sadece bilgi basamağında yoklandığını göstermektedir.

Tablo 8’de öğretim elemanlarının dönem sonu değerlendirme yaparken tercih ettikleri değerlendirme türüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 8.***Dönem Sonu Değerlendirme Türü*

	Mutlak değerlendirme	Bağlı değerlendirme
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	49	41
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	36	44
<b>Toplam</b>	85	85
<b>Ki-kare</b>	1,99	0,11
<b>Sd</b>	1	1
<b>p</b>	0,16	0,74

Tablo 8’e göre, 49 öğretim elemanı mutlak değerlendirmeyi tercih ederken 36 öğretim elemanı bu değerlendirme türünü tercih etmemektedir. Aradaki farkın manidar olmadığı [ $\chi^2(1)=1,99$ ,  $p>.05$ ] yapılan ki-kare testi ile ortaya çıkmıştır. Bağlı değerlendirmeyi

tercih eden (41) ve etmeyen (44) öğretim elemanı sayıları arasında da manidar bir fark olmadığı [ $\chi^2(1)=0,11, p>.05$ ] bulunmuştur.

Öğretim elemanlarına sınav sorularının konulara dağılımında hangi yolu/yolları tercih ettikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 9'da özetlenmiştir.

**Tablo 9.**

*Sınav Sorularının Konulara Dağılımı*

	Her konu başlığından bir soru sormak	Önemli bulduğu konulardan daha fazla soru sormak	Bazı konulardan soru sormak, bazı konulara hiç değinmemek
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	35	61	8
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	50	24	77
<b>Toplam</b>	85	85	85
<b>Ki-kare</b>	2,65	16,11	56,01
<b>Sd</b>	1	1	1
<b>p</b>	0,10	0	0

Öğretim elemanlarının 35'i her konu başlığından bir soru sormayı tercih ederken 50'si bu yolu tercih etmediğini belirtmiştir. Tablo 9'daki ki-kare testi sonuçlarına göre aradaki fark manidar değildir [ $\chi^2(1)=2,65, p>.05$ ]. Ancak önemli bulduğu konulardan daha fazla soru soran öğretim elemanı sayısı (61), bu yolu tercih etmeyenlerin sayısından (24) manidar derecede fazladır [ $\chi^2(1)=16,11, p<.05$ ]. Öğretim elemanlarının 8'i bazı konulardan soru sorarken bazı konulara sınavda hiç değinmemeyi tercih etmekte, 77 öğretim elemanı ise bunu tercih etmemektedir. Aradaki fark manidar bulunmuştur [ $\chi^2(1)=56,01, p<.05$ ].

Öğretim elemanlarının not verme amacı dışında hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tercih ettiklerini belirlemek üzere Tablo 10'da yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları verilmiş, bunları tercih etme durumları sorulmuştur. Verilen yanıtlar ve yapılan ki-kare analizi Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Not Verme Amacı Dışındaki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları*

	Hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek	Süreci izlemek	Duyuşsal öğrenmeleri belirlemek	Portfolyo hazırlamak
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	54	44	35	5
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	31	41	50	80
<b>Toplam</b>	85	85	85	85
<b>Ki-kare</b>	6,22	0,11	2,65	66,18
<b>Sd</b>	1	1	1	1
<b>p</b>	0,01	0,74	0,1	0

Tablo 10'a göre, 54 öğretim elemanı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlediğini belirtirken 31 öğretim elemanı böyle bir belirlemeyi yapmadığını ifade etmiştir. Hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeyi tercih eden öğretim elemanlarının sayısı diğerlerinden manidar derecede fazladır [ $\chi^2(1)=6,22$ ,  $p<.05$ ]. Süreci izlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptığını ve yapmadığını belirten öğretim elemanlarının sayısı ise eşit kabul edilebilir [ $\chi^2(1)=0,11$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini belirleyen öğretim elemanlarının sayısı 35 iken böyle bir belirlemeyi tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı 50'dir. Aradaki fark manidar bulunmuştur [ $\chi^2(1)=2,65$ ,  $p<.05$ ]. Öğrencilerine portfolyo hazırlatmayı tercih eden öğretim elemanlarının sayısı (5) ile bu yolu tercih etmeyenlerin sayısı (80) arasında da manidar bir fark bulunmuştur [ $\chi^2(1)=66,18$ ,  $p<.05$ ].

Tablo 11, öğretim elemanlarının puanlama ölçütlerini öğrencilerle paylaşma ve paylaşmama yönündeki tercihlerini göstermektedir.

**Tablo 11.**

*Puanlama Ölçütlerini Öğrencilerle Paylaşma Durumu*

	<b>Ödevleri ya da sınavları puanlarken kullanacağım ölçütleri öğrencilerle paylaşırım</b>
<b>Tercih eden öğretim elemanı sayısı</b>	66
<b>Tercih etmeyen öğretim elemanı sayısı</b>	19
<b>Toplam</b>	85
<b>Ki-kare</b>	25,99
<b>Sd</b>	1
<b>p</b>	0

Tablo 11'e göre puanlama ölçütlerini öğrencileriyle paylaşan öğretim elemanı sayısı (66) paylaşmayanlardan (19) manidar derecede fazladır [ $\chi^2(1)=25,99$ ,  $p<.05$ ].

#### 4. TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları, öğrenci başarısını belirlemek amacı dışındaki değerlendirmelerden sadece hazır bulunuşluğu belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirmelerin öğretim elemanlarının çoğu tarafından yapıldığını göstermektedir. Süreci izlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmemesi eksik ve yanlış öğrenmelere zamanında müdahale edilememesine yol açabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının başarıyı belirlerken kağıt-kalem türü araçları sıkça kullandıkları, sınavlarında açık uçlu maddelere sıklıkla yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanları sınavlarında maddelerin genellikle bilen ile bilmeyeni ayırt edecek türden maddeler olduğunu belirtirken, çoğu; ödevleri ya da açık uçlu soruları puanlarken sistematik bir anahtar kullanmadığını belirtirken yine çoğu puanlama ölçütlerini öğrencilerle paylaştığını belirtmiştir. Birkaç test ve madde türü ile sınırlı ölçmeler yapılması, puanlama yaparken sistematik bir anahtar kullanılmaması; yapılan ölçme ve değerlendirmelerin geçerliği ve güvenilirliğine zarar verebilir.

Acar, Kılıç, Ay, Vardar ve Kara (2010)'nın Düzce Üniversitesi'nde yürüttükleri çalışmalarının bulguları da bu çalışmanınla paralellik göstermektedir. Buna göre, öğretim elemanları öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri belirlerken sonucu değerlendirmeye yönelik yöntemlerden en çok yazılı sınav uygulamalarını; süreci değerlendirmeye yönelik yöntemlerden ise sınıf içi gözlem yapmayı tercih etmektedirler. Öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmeye ilişkin en çok "sınav kağıtlarını okuma" aşamasında sorun yaşamaktadırlar.

Test maddelerinin bilişsel basamağı konusundaki tercihleri sorulan öğretim elemanlarının yanıtları, sınavlarında hem bilgi hem de kavrama ve üstü maddelere yer verdiklerini göstermektedir. Bilgi basamağındaki maddeler ve tek tip araçlarla yapılan ölçmelerin yükseköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken hedefleri yoklamakta yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Kutlu (2006), öğrenci davranışlarını değerlendirmede kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıt, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve boşluk doldurmalı klasik madde türlerinin üst düzey zihinsel becerileri yoklamada yetersiz kaldığını, bu tür klasik yöntemlerin yanı sıra performans, gerçek yaşam durumlarına ve portfolyoya dayalı durum belirlemelerin yapılması ve bu yöntemlerin gereği olan rubrik, özdeğerlendirme formu gibi araçlardan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretim elemanları sınav maddelerinin kapsamı konusundaki kararlarında izledikleri yolun ise "kendileri için önemli olan konulardan daha fazla soru sormak" biçiminde olduğunu ifade etmişlerdir. Oysa ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla araç geliştirilmeden önce hangi konulardan kaç soru sorulacağını gösteren bir belirtke tablosunun hazırlanması gerekmektedir (Baykul, 2000).

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecindeki tercihlerini inceleyen çalışmalar dan biri Şen ve Erişen (2002)'in Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim ve Gazi Teknik Eğitim Fakülteleri'nde yürüttüğü çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulguları, öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullandıklarını, başarıyı geçerli ve güvenilir olarak ölçtüklerini, sınavların sıklığını, gücünü, türünü ve süresini amaçlara uygun olarak belirlediklerini, öğrencilere sınav içeriği ve türünü önceden açıkladıklarını göstermektedir. Yine öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının "çok azı"; öğrencilere öz değerlendirme fırsatı vermekte, öğrenci başarısını değerlendirmede eleştirel düşünceye önem vermekte ve öğrencilerin kişisel gelişim özelliklerini dikkate almakta, başarıları konusunda öğrencilere sistematik olarak dönüt vermekte, sınav sonuçlarını kısa sürede bildirmekte, değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerdeki eksiklikleri tamamlamaktadır. Öğretim elemanları ise "başarıyı değerlendirmede kişisel gelişim özelliklerini dikkate alma" dışındaki tüm davranışları "genellikle" yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin görüşleri açısından, öğrenciler ve öğretim elemanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Benzer biçimde; Murat, Aslantaş ve Özgan (2006)'ın Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde yaptıkları çalışmada; öğrencilerden, öğretim elemanlarının sınıf içi etkinliklerdeki yeterliklerini değerlendirmeleri istenmiş ve

öğrencilere yeterlikler liste halinde verilerek öğretim elemanlarından ne kadarının bu konuda yeterli olduğu sorulmuştur. Öğrenciler “hiçbiri” kategorisinden başlayıp “tamamı” kategorisine kadar uzanan dereceler arasında tercih yapmışlardır. Öğrencilerin yaptığı seçimler sonucu hiçbir yeterlik için “tamamı” ya da “çoğunluğu” kategorilerinin en yüksek frekansa sahip kategori olmadığı görülmüştür.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim elemanları, eğitim kurumlarının en üst kademesi olan yükseköğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğini yürütmekte, yaptıkları ölçme ve değerlendirmeler yolu ile bireyler hakkında önemli kararlar almaktadırlar. Bu çalışma, öğretim elemanlarının çoğunun başarıyı belirlerken madde türü olarak açık uçlu maddelere yer verdiklerini boşluk doldurma ve eşleştirme maddelerini ise çoğunun tercih etmediğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının sınavlarında genelde bilen ile bilmeyeni ayırt edecek türden maddelere yer verdikleri; ödevleri ya da açık uçlu soruları puanlarken sistematik bir anahtar kullanmadıkları, çoğunun puanlama ölçütlerini öğrencilerle paylaştığı da araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca öğretim elemanlarının çoğu sınavın kapsamını belirlerken “kendileri için önemli olan konulardan daha fazla soru sormak” yolunu tercih ettiklerini beyan etmişlerdir.

Bu çalışmanın başka yükseköğretim kurumlarında ve daha geniş gruplar üzerinde yürütülmesi alana katkı sağlayacaktır. Öğretim elemanlarının beyanına dayanan bu çalışmanın bir benzeri de gerekli rızalar alınarak öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme süreçlerindeki tercihlerinin doğrudan gözlenmesi, sınav ve uygulamalarının incelenmesi yoluyla da yürütülebilir. Ayrıca öğretim elemanları tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yeni araştırmaların yapılması da yararlı olacaktır.

Uygulamaya yönelik olarak, üniversitelerin öğretim işlevini yerine getirmesinde rol oynayan öğretim elemanlarına ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim olanağı tanınması önerilebilir. Bu eğitim öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecindeki tercihlerini daha doğru ve bilimsel yapmalarına katkı sağlayacaktır. Eğitimin bir bilim olduğu düşünöldüğünde eğitimcinin bu bilimi icra eden kişi olduğu açıktır. Eğitimcilerin gerekli donanımlara sahip olması ilköğretim ve ortaöğretimde olduğu kadar yükseköğretimde de önem taşımaktadır. Eğitimcilere gerekli donanımına sahip olmalarını sağlayacak fırsatlar tanınması gereklidir.

## KAYNAKLAR

- Acar, F.E., Kılıç, A., Ay, Ş., Vardar, A.K. ve Kara, R. (2010). Öğretim elemanlarının pedagojik formasyon ihtiyacı. International Conference on New Trends in Education and their Implications, Antalya.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- [http://www.sem.yildiz.edu.tr/kisisel\\_egitim\\_detay.php?pID=3&eID=74](http://www.sem.yildiz.edu.tr/kisisel_egitim_detay.php?pID=3&eID=74) adresinden 20 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=5979> adresinden 11 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.

- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri (13. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement; Classroom application and practice*. John Wiley and Sons Inc. USA 7.edition
- Kutlu, Ö. Karakaya, İ. Ve Doğan, D. (2008). Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Belirlenmesi: Performans Görevi Yazma. *İlköğretmen Eğitimi Dergisi*. Sayı:18, 10-15
- Murat, M., Aslantaş, H.İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278.
- Özçelik, D.A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. ÜSYM Eğitim Yayınları:3
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı; Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (16.Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları (9. Baskı)*. Ankara: Saydam Matbaacılık.