

---

---

**SINAV HAZIRLIKLARI VE SINAV SÜRECİNDE YAŞANAN BAZI OLUMSUZLUKLARIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ****THE EFFECTS OF SOME NEGATIVITIES ENCOUNTERED DURING AND GETTING READY TO EXAMINATIONS ON THE STUDENT'S SUCCESS**

**Ercan KAYA\***  
**Durmuş Ali BAL\*\***  
**Fatih SEZEK\***  
**Mustafa AKIN\*\***

**ÖZET**

Araştırma Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim fakültesi ve Erzincan Eğitim fakültesinde yapılmıştır. Her iki fakültede öğrenim gören 456 öğrenciye anket uygulanarak sınava hazırlanırken ve sınav sırasında yaşanan olumsuzlukların öğrenci başarısına etkisi ile ilgili görüşler alınmıştır. Elde edilen verilere  $X^2$  “uyum kontrol testi” uygulanarak önemlilik dereceleri tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Neticede, istatistiki olarak ( $p<0,05$ 'e göre) verilen cevapların cinsiyet ile ilişkisinde “Gerekliliğine inanmadığım derslerden başarısız oluyorum”, “Ders dokümanları ve kaynakların yetersizliği başarıyı olumsuz etkiliyor” ifadelerinde; sınıf düzeylerine göre ise, “Sınav programındaki düzensizlikler ve sınavların üst üste gelmesi başarıyı düşürüyor” ve “Sınavlarda çok heyecanlanmam, başarıyı düşürüyor” ifadelerinde %5 seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Sınav, Öğrenci başarısı, Erzincan, Erzurum, Türkiye.

**ABSTRACT**

This study has been carried out Kâzım Karabekir and Erzincan Educational Faculties of Atatürk University. A questionnaire has been administered to 456 students to appreciate their views on the negativities encountered during and getting ready examination to student's success. The results have been evaluated by using the  $X^2$  test and their significance degrees have been given ( $p<0,05$ ). When reviewed the answers with respect to the sexuality “I don't success because I believe that unnecessary some courses”, “My success is prevented due to insufficient course material and resources” were significant. The answers about class levels such as “My success is prevented due to disorder in exam programme and exams frequency”, “My success is prevented because I get excited the exam” were found as significant.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Erzurum

\*\* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Erzincan

---

**Key words:** Examination, Student success, Erzincan, Erzurum, Turkey.

## 1. GİRİŞ

Uygulanan bir öğretimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim süreci devam ederken, başarısızlığın ve başarısız öğrencilerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin ve başarısızlık hallerinin bilinmesi, ileride yapılacak benzer öğretim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlamasına yardım eder. Fakat, başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkündür (Turgut 1997, Bell and Cowie 2001).

Değerlendirme, öğrencilerin konuyu ne derece öğrendiği ve eğitim programları ile eğitim politikasının nasıl olması gerektiği hakkında karar vermek amacıyla yönelik bir bilgi toplama sürecidir (Linn and Gronlund 1995, Biggs 1998).

Değerlendirme yöntemleri, objektiflik, doğruluk ve uygunluk gibi kriterlere göre seçilir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, dersin hedefleri ve değerlendirme yöntemleri arasında bir uyumun olması gerekir. Örneğin, dersin hedefi öğrencinin kompozisyon yazma yeteneğini geliştirmekse, yazma üzerine çoktan seçmeli bir test, uygun bir değerlendirme yöntemi değildir (Linn and Gronlund 1995, Black 1995, Dochy and Moerkerke 1997).

Değerlendirme sonuçları, çeşitli yararlı amaçlara hizmet edebilir. Değerlendirme sadece öğrencilere dair bilgi toplamak ve bu bilgileri dosyalamak amacıyla yapılırsa zaman israfından başka bir şey olmayacaktır. Bu nedenle, değerlendirme eğitim-öğretim kararlarına esas teşkil edecek şekilde bilgi toplama süreci olarak dikkate alınmalıdır (Linn and Gronlund 1995, Black 1995).

Ders içeriği ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin istenilen davranış değişikliklerini başarmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış öğretim etkinlikleriyle birleştirildiği zaman uygun bir öğretim ortamı hazırlanmış olur. Öğretim esnasında periyodik olarak yapılan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme zorluklarını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin öğrenme gelişimlerini belirlemek için kullanılabilir. Böylece öğretim esnasında yapılan sürekli değerlendirme öğretmen ve öğrenciye grup ve bireysel ihtiyaçlara göre öğretim sürecini düzenlemeye yardım edecek şekilde dönüt verir (Linn and Gronlund 1995, Black 1995).

Öğretim sürecinin bu önemli basamağı, öğrencilerin dersin amaçlarını ne derece başardıklarını belirlemek için yapılır. Değerlendirme, istenilen davranış değişikliklerine uygun ölçme yöntemleri, test ve diğer değerlendirme yöntemleri kullanılarak yapılır (Linn and Gronlund 1995, Dochy 2001).

Kullanılan ölçme yöntemlerine uygun şekilde yapılacak sınava hazırlanması gereken öğrenci çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar çoğunlukla kişisel, ailevi, barınma ortamından veya sınav ortamından kaynaklanan sorunlar olabilmektedir. Bu sorunların üzerine sınav stresi de eklenince durum daha da ağırlaşmaktadır.

Dolayısıyla gerek sınav sırasında, gerekse sınava hazırlanırken yaşanan olumsuzlukların öğrencinin başarısını ne ölçüde etkilediğini tespit amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar ve sunulan önerilerin, sorunun çözümüne katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

## 2. YÖNTEM

Araştırma; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınava hazırlanırken ve sınav sırasında yaşanan olumsuzlukların öğrenci başarısına etkisini tespit amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Öğrencilerin sınava hazırlanırken ve sınav sırasında yaşanan olumsuzlukların neler olduğu konusunda öğrencilerle bir ön görüşme yapılmış ve tespit edilen sorunlar sınıflandırılarak anket geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Erzincan Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise aynı fakültelerde öğrenim gören tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 456 öğrenci oluşturmaktadır. Geliştirilen anket, örnekleme oluşturulan öğrencilere sunulmuş ve elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak frekans, yüzde dağılımları ve khi-kare ( $X^2$ ) sonuçları elde edilmiştir. Khi-kare “uyum kontrol testi” testteki maddelere verilen cevapların cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını kontrol etmek için kullanılmıştır (Başar ve Oktay, 1998). Anketin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,69 olarak tespit edilmiştir.

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

**Tablo. 3.1**'de de görüldüğü gibi örnekleminizi oluşturan öğrencilerin %65,1'i erkek, %34,9'u kızdır. Kız öğrencilerin sayısal olarak az olması, bölgemizde var olan ağır kış şartlarından dolayı kız öğrencilerin üniversitemizi fazla tercih etmemesi olarak düşünülebilir. Ayrıca, Türkiye'de bayan sayısı erkek sayısına yakın olmasına rağmen, bu duruma eğitimi olma açısından bakıldığında bayanların aleyhine gözükmektedir. 1975 yılında erkek-

lerin yüzde 4'ü, kadınların yüzde 0.7'si yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkeklerin oranı yüzde 10.2'ye, kadınların oranı yüzde 5.4'e yükselmiştir (<http://aile.gov.tr/aileist.htm>).

**Tablo. 3. 1.** Öğrencilerin demografik bilgileri

SORULAR	Cinsiyeti		Sınıfı		Aylık geliri		İkâmetgah		Kredi/burs	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek	297	65,1								
Kız	159	34,9								
2. sınıf			165	36,2						
3. sınıf			100	21,9						
4. sınıf			191	41,9						
100-200					162	35,5				
201-300					125	27,4				
301-400					63	13,8				
401-600					53	11,6				
601-750					38	8,3				
751 ve yukarısı					15	3,3				
Devlet yurdu							124	27,2		
Özel yurt							14	3,1		
Ailesinin yanı							64	14,0		
Diğer (Konut vs)							254	55,7		
Alıyor									367	80,5
Almıyor									89	19,5

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılım oranları ise şu şekildedir: 2. sınıf %36,2; 3. sınıf %21,9 ve 4. sınıf %41,9'dur. Öğrencilerin sorulara daha sağlıklı bilgi verebilmeleri için birinci sınıf öğrencileri tercih edilmemiştir.

Gelir düzeyi açısından bakacak olursak; aylık geliri 100-200 YTL olan %35,5; 201-300 YTL olan %27,4; 301-400 YTL olan %13,8; 401-600 YTL olan %11,6; 601-750 YTL olan %8,3 ve 751 ve daha yukarı olan ise %3,3'tür. Öğrencilerimizin aylık gelir düzeylerinden anlaşılacağı üzere çoğunluğu yani yaklaşık %63'ü 100-300 YTL arasında aylık harcama yapabilmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu dar gelirli aileye veya memur ebeveynine sahiptirler. Gelir düzeyi yüksek olan öğrenci sayısı oldukça azdır. Bunlar da çoğunlukla herhangi bir kamu veya özel sektörde çalışarak eğitimini sürdüren öğrencilerdir.

Öğrencilerin, öğrencilikleri sırasında barınma olarak; %27,2'si Kredi ve Yurtlar Kurumu'nda; %3,1'i Özel öğrenci yurdunda; %14'ü ailesinin yanında ve %55,7'si diğer (kiralık konut vs.) yerlerde kalmaktadır. Kredi ve Yurtlar Kurumu'nun yurtlarında kalma olanağı bulamayan öğrenciler uygun barınma ve sağlık koşullarından yoksun olarak özel ve bölgesel yurtlarda, kiralık apartman dairelerinde ya da pansiyonlarda kalmakta ve çoğu zaman öğrenimlerini güç koşullarda sürdürmektedirler. Ayrıca kiralık konutların kiralıklarının çok yüksek olması ve öğrenciye kiralık ev verilmemesi öğrencinin barınma durumunu olumsuz etkilemektedir (Anonymous, 1999).

Kredi veya burs alıyor musunuz? sorusuna %80,5 oranında evet; %19,5 oranında hayır cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu burs veya kredi gibi imkânlardan faydalanmaktadır. Ancak bunların miktarları yeterli değildir. Kredilerin katkı açısından öğrencilere problemleri çözmede kısmen yardımcı olmasına karşılık, bunun günün şartlarına göre ayarlanmaması istenilen faydayı sağlamaktan uzaktır (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/korkmaz.htm>).

Öğrencilere, sınava hazırlanırken ve sınav sırasında yaşadıkları bazı olumsuzlukların başarılarına nasıl etki ettiğini tespit etmek için aşağıdaki sorular sorulmuş ve bunların frekans, yüzde ve khi-kare değerleri Tablo.3.2'de verilmiştir. Khi-kare cevapların cinsiyet ve sınıf düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını tespit için kullanılmıştır.

“Bazı derslere karşı yeteneğimin az olması başarısızlığımı sebep oluyor” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %33,3'ü evet, %29,6'sı kısmen ve %33,8'i hayır cevabı vermişlerdir. Her üç öğrenciden birinin bazı derslere karşı yeteneğinin az olmasının başarısızlığa yol açtığına inanması açıkça görülmektedir. Bu durum etkili bir rehber danışmanlık ve ders öğretim elemanı desteği ile aşılabılır. Fakülte yönetimlerinin rehber danışmanlık servislerini yeterli ve etkili bir şekilde kullanılacak düzeyde geliştirmeleri gerekmektedir.

“Çalışmalarımın takdir edilmemesi başarıyı olumsuz etkiliyor” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %17,1'i evet, % 19,1'i kısmen ve %55,3'ü hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu, çalışmalarının takdir edildiğini ifade etmektedirler. Çalışmaların takdir edilmesi öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişimin ve dönüt alma-verme sürecinin göstergesi sayılabilir. Öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki iletişim, dönüt alma sürecini ve alınan dönütün kalitesini önemli derecede etkilemektedir. Öğrenciler ancak, öğretmene değer verdikleri ve güvendikleri zaman sorularını cevaplamaya değer bulmakta ve düşündüklerini açık bir şekilde ifade etmektedirler (Yalçın, 2003).

**Tablo. 3.2.** Sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdeleri.

SORULAR	EVET		KISMEN		HAYIR		FİKRİM YOK	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Bazı derslere karşı yeteneğimin az olması başarısızlığıma sebep oluyor	152	33,3	135	29,6	154	33,8	15	3,3
2. Çalışmalarımın takdir edilmemesi başarıyı olumsuz etkiliyor	78	17,1	87	19,1	252	55,3	39	8,6
3. Başaramayacağıma inandığım derslere çalışmak istemiyorum	174	38,2	102	22,4	167	36,6	13	2,9
4. Gerekliliğine inanmadığım derslerden başarısız oluyorum	81	17,8	68	14,9	295	64,7	12	2,6
5. Sınav programındaki düzensizlikler ve sınavların üst üste gelmesi başarıyı düşürüyor	265	58,1	97	21,3	84	18,4	10	2,2
6. Sınavlara hazırlığı son akşama bırakmam başarıyı olumsuz etkiliyor	186	40,8	118	25,9	137	30,0	15	3,3
7. Konu dışı soru sorulması, başarısızlığımı yol açıyor	174	38,2	132	28,9	134	29,4	16	3,5
8. Ders dokümanları ve kaynakların yetersizliği başarıyı olumsuz etkiliyor	137	30,0	155	34,0	154	33,8	10	2,2
9. Çalıştığım halde öğrenemiyorum	60	13,2	108	23,7	278	61,0	10	2,2
10. Dersleri ilginç bulmadığım için başarısız oluyorum	143	31,4	141	30,9	153	33,6	19	4,2
11. Yüklü ödevlerden, ders çalışmaya zaman bulamıyorum	41	9,0	84	18,4	318	69,7	13	2,9
12. Sınavlarda çok heyecanlanmam, başarıyı düşürüyor	116	25,4	140	30,7	189	41,4	11	2,4
13. Soru tiplerinin sürekli değişmesi başarıyı düşürüyor (Test, klasik vs.)	138	30,3	120	26,3	186	40,8	12	2,6

“Başaramayacağıma inandığım derslere çalışmak istemiyorum” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %38,2’si evet, % 22,4’ü kısmen ve %36,6’sı hayır cevabı vermişlerdir. Hemen hemen öğrencilerin yarısı başaramayacağıma inandığım derslere çalışmak istemiyorum demekte ve başarısızlığı baştan kabul etmektedir. Dersi veren öğretim elemanı dersin çalışıldığı takdirde başarılılabi-

leceği duygusunu öğrenciye hissettirmeli hatta inandırmalıdır. Ayrıca uygulamaya ağırlık vererek öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmeli ve kolaylaştırmalıdır.

“Gerekliliğine inanmadığım derslerden başarısız oluyorum” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %17,8’i evet, % 14,9’u kısmen ve %64,7’si hayır cevabı vermişlerdir. Buradan anlaşılacağı üzere öğrenciler dersi gereksiz görse dahi çalıştığı takdirde başarabileceğine inanmaktadırlar.

“Sınav programındaki düzensizlikler ve sınavların üst üste gelmesi başarıyı düşürüyor” ifadesine fikrini belirten öğrencilerin %58,1’i evet, % 21,3’ü kısmen ve %18,4’ü hayır cevabı vermişlerdir. Bu cevaplardan, sınav programı hazırlanırken sınav aralıklarının dengeli bir şekilde olmasına dikkat edilmediği ve planlama eksikliği olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Dolayısıyla örneklemimizi oluşturan öğrenciler bu durumu başarılarını düşüren bir sorun olarak görmektedirler. Sınav program koordinatörlerinin bu duruma özellikle dikkat etmesi gerekir.

“Sınavlara hazırlığı son akşama bırakmam başarıyı olumsuz etkiliyor” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %40,8’i evet, % 25,9’u kısmen ve %30,0’i hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık yarısının sınavlara hazırlığı son akşama bıraktığını ve bunun da başarılarını olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz. Aslında olumsuz etkilenen sadece başarı değil, aynı zamanda öğrenmedir. Kısa zamanda ve ezber şeklinde elde edilen bilginin kısa zamanda unutulacağı bilinen bir gerçektir.

“Konu dışı soru sorulması, başarısızlığımıza yol açıyor” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %38,2’si evet, % 28,9’u kısmen ve %29,4’ü hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin yarıya yakını, konu dışı soru sorulmasının başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Öğretim elemanları ölçme işlemi yaparken kapsam geçerliliğini sağlamalıdır. Aksi takdirde objektif bir ölçüm yaptığımızı söyleyemeyiz.

“Ders dokümanları ve kaynakların yetersizliği başarıyı olumsuz etkiliyor” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %30,0’i evet, %34,0’i kısmen ve %33,8’i hayır cevabı vermişlerdir. Kısmen cevabını da ilave edersek, öğrencilerin yaklaşık yarısı ders dokümanları ve kaynakların yetersizliğinden şikayet etmektedirler. Kütüphaneler kaynak konusunda yeterli düzeye eriştilmelidir.

“Çalıştığım halde öğrenemiyorum” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %13,2’si evet, %23,7’si kısmen ve %61,0’i hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çalıştıkları takdirde başarılı olduklarını, az bir kısmı ise çalıştıkları halde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu başarısızlığın sebebinin motivasyon eksikliği olduğunu söyleyebiliriz. Motivasyon

eksikliği, öğrencinin öğrenmeye yönelmesini ve dikkatinin bir noktada toplanmasını engellemektedir.

“Dersleri ilginç bulmadığım için başarısız oluyorum” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %31,4’ü evet, %30,9’u kısmen ve %33,6’sı hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri dersleri ilginç bulmamaktadır. Dersleri ilginç hale getirmek ise öğretim elemanının mesleki eğitim bilgisi ve gayreti ile aşılabılır. Öğretime yardımcı materyaller yeri geldiğinde öğretim elemanı tarafından etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Uygulamalı derslere ağırlık verilerek, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır.

“Yüklü ödevlerden, ders çalışmaya zaman bulamıyorum” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %9,0’ı evet, %18,4’ü kısmen ve %69,7’si hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilere, başarılarını olumsuz şekilde etkileyecek ödev verilmediği ifadelerinden anlaşılmaktadır. Halbuki, projeler, araştırmalar, yazılı ödevler, sözlü değerlendirmeler ve çalışma dosyaları alternatif değerlendirme yöntemlerindedir. (Tillema ve Smith, 2000; Zeichner ve Wray, 2001; Baume ve Yorke, 2002). Bunlar yeri geldikçe kullanılmalıdır.

“Sınavlarda çok heyecanlanmam, başarıyı düşürüyor” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %25,4’ü evet, %30,7’si kısmen ve %41,4’ü hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin yarıdan fazlası hayır dese de, evet diyen öğrencilerin oranı, kısmen cevabını da paylaşırsak yaklaşık %40’lara çıkmaktadır. Bu da küçümsenecek rakam değildir. Her bir sınav öğrencinin karşılaştığı yeni bir durumdur. Öğrenci, oluşacak heyecanı normal karşılamalı, diğer öğrencilerin de kendisi ile aynı durumda olduğunu, başarılı olabilmek için bu heyecanın olması gerektiğini düşünmeli ve heyecan kaynaklı olumsuzlukları en aza indirebilmelidir. Öğretim elemanı ise öğrenciye güven vermeli, heyecan oluşturacak ifadelerden kaçınmalı ve sınavın sakin bir ortamda yapılmasını sağlamalıdır.

“Soru tiplerinin sürekli değişmesi başarıyı düşürüyor (Test, klasik vs.)” ifadesine, fikrini belirten öğrencilerin %30,3’ü evet, %26,3’ü kısmen ve %40,8’i hayır cevabı vermişlerdir. Yaklaşık olarak öğrencilerin üçte biri soru tiplerinin sürekli değişmesinin başarıya olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarıdan fazlası ise başarılarını etkilemediğini ifade etmektedirler. Ancak, tek tip değerlendirme yöntemi, programda dikkate alınan ders hedeflerinin değerlendirilmesinde yeterli değildir. Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı başarı testleri, bilgi, anlama ve uygulama seviyelerindeki değerlendirmeler için uygundur. Fakat, öğrencinin düşüncesini ifade etme ve organize etme yeteneğini değerlendirmek için yazılı test ve projelerin kullanılması gerekir. Projeler, öğrencilerin problemleri formüle etmelerini, kütüphanede araştırma yapmalarını, deney, gözlem ve mülakatlarla veri toplamalarını gerektirir. (Linn and



Gronlund 1995, Black 1995, Dochy and Moerkerke 1997). Ayrıca, her soru tipinin olumlu ve olumsuz yanları vardır. Örneğin; yazılı değerlendirme fen öğretiminde önemli bir yeri vardır (Holliday *et al.*, 1994, Rivard 1994, Columba 2001, Treagust *et al.*, 2001). Butler *et al.* 2001) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf içi kısa yazılı sınavların öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada sınıf içi yazılı sınavların öğrencilerin öğrenmesi üzerine pozitif etkisinin olduğu ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin derse katılmaması gibi problemleri azalttığı ve öğrencileri derse daha iyi motive ettiği rapor edilmektedir. Klecker (2000) tarafından yapılan “Değerlendirme ve Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada, çoktan seçmeli testler ve ödevler gibi farklı değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin derse bakış açılarını etkilediği ve sınıf atmosferi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, Amerika Birleşik Devletleri’nde, son yirmi yılda çoktan seçmeli testler gibi standartlaşmış testler yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Fakat, bu tip testlerin eğitimi geliştirmeye yönelik katkısının olmadığı tespit edildiği için, son zamanlarda bu tip değerlendirme yöntemleri terk edilmeye başlanmış, alternatif değerlendirme yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır (Aschbacher, 1994; Black, 1995; Russell ve Willinsky 1997; Towns ve Grant, 1997; Wiske *et al.* 2001; Stiggins, 2002). Bunlar, performans değerlendirmesi, otantik değerlendirme, informal değerlendirme ve program esaslı değerlendirmedir (Sambell *et al.* 1997).

Ayrıca, öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkisinin istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla khi-kare ( $X^2$ ) değerlendirmesi yapılmıştır. Bunlar aşağıdaki şekildedir.

Tablo.3.3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin verdikleri cevapların cinsiyet ile ilişkisi değerlendirilmiş ve “Gerekliliğine inanmadığım derslerden başarısız oluyorum”; “Ders dokümanları ve kaynakların yetersizliği başarıyı olumsuz etkiliyor” ifadelerinde  $P < 0,05$  olduğundan istatistiksel olarak önemlilik tespit edilmiştir.

“Gerekliliğine inanmadığım derslerden başarısız oluyorum” ifadesine kız öğrenciler %71,0 oranıyla hayır; erkek öğrenciler ise %61,3 oranıyla hayır demişlerdir. Kız öğrencilerin gerekliliğine inanmadığı derslerden başarısız olma oranı daha düşüktür.

**Tablo.3.3** Sorulara verilen cevapların cinsiyet ile ilişkisi.

CİNSİYET / SORULAR		EVET	KISMEN	HAYIR	FİKRİM YOK	X <sup>2</sup>	p	
4. Gerekliliğine inanmadığım derslerden başarısız oluyorum	E	f	66	41	182	8	11,782	0,008
		%	22,2	13,8	61,3	2,7		
	K	f	15	27	113	4		
		%	9,4	17,0	71,1	2,5		
8. Ders dokümanları ve kaynakların yetersizliği başarıyı olumsuz etkiliyor	E	f	100	96	92	9	9,119	0,028
		%	33,7	32,3	31,0	3,0		
	K	f	37	59	62	1		
		%	23,3	37,1	39,0	0,6		

\*= %5 seviyesinde önemli (p<0,05)

“Ders dokümanları ve kaynakların yetersizliği başarıyı olumsuz etkiliyor” ifadesine erkek öğrenciler %31,0 oranıyla hayır; kız öğrenciler ise, %39,0 oranıyla hayır demişlerdir. Ders dokümanları ve kaynakların temininde kız öğrencilerin daha gayretli, düzenli ve daha az şikayetçi olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo.3.4’te görüldüğü gibi, öğrencilerin verdikleri cevapların sınıf düzeyi ile ilişkisi değerlendirilmiş ve “Sınav programındaki düzensizlikler ve sınavların üst üste gelmesi başarıyı düşürüyor” ; “Sınavlarda çok heyecanlanmam, başarıyı düşürüyor” ifadelerinde P<0,05 olduğundan istatistiksel olarak önemlilik tespit edilmiştir.

“Sınav programındaki düzensizlikler ve sınavların üst üste gelmesi başarıyı düşürüyor” ifadesine 2. sınıflar %64,2; 3. sınıflar %64,0 ve 4. sınıflar %49,7 oranında evet cevabı vermişlerdir. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sınavların üst üste gelmesi ve sınav programındaki düzensizliklerden şikayetlerinin yüksekliği; bu sınıfların ara sınıf olması, alt sınıflardan ders alınması ve dolayısıyla programdaki sınav çakışmaları vs. sebeplerden olabilir. 4. sınıflarda ders sayısının az olması, mezun olacak öğrencilerin durumunun daha fazla dikkate alınması gibi sebepler şikayeti azaltıcı etken olarak düşünülebilir.

“Sınavlarda çok heyecanlanmam, başarıyı düşürüyor” ifadesine 2. sınıflar %30,9; 3. sınıflar %25,0 ve 4. sınıflar %20,9 oranında evet cevabı vermişlerdir. Heyecan faktörünün olumsuz etkilerinin üst sınıflara doğru gittikçe azaldığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

**Tablo.3.4.** Sorulara verilen cevapların sınıf düzeyi ile ilişkisi

SINIF / SORULAR			EVET	KISMEN	HAYIR	FİKRİM YOK	X <sup>2</sup>	p
5. Sınav programındaki düzensizlikler ve sınavların üst üste gelmesi başarıyı düşürüyor	2	f	106	35	22	2	13,318	0,038
		%	64,2	21,2	13,3	1,2		
	3	f	64	16	19	1		
		%	64,0	16,0	19,0	1,0		
	4	f	95	46	43	7		
		%	49,7	24,1	22,5	3,7		
12. Sınavlarda çok heyecanlanmam, başarıyı düşürüyor	2	f	51	50	56	8	14,136	0,028
		%	30,9	30,3	33,9	4,8		
	3	f	25	31	44	-		
		%	25,0	31,0	44,0	-		
	4	f	40	59	89	3		
		%	20,9	30,9	46,6	1,6		

\*= %5 seviyesinde önemli (p<0,05)

Sonuç olarak, gerek sınava hazırlanırken gerekse sınav sırasında yaşanan olumsuzluklar çoğunlukla öğrencilerin başarısına olumsuz etki yapmaktadır. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi için idareye, öğrencilere ve öğretim elemanlarına bazı sorumluluklar düşmektedir. Bunları sıralayacak olursak; rehberlik servisleri öğrenciye hizmet edebilecek yeterlik ve kapasiteye ulaştırılmalı, öğrenci çalışmaları takdir edilmeli, öğrenciye güven verilmeli, çalıştığı takdirde başarabileceği duygusu aşılmalı, derslerin amaçları iyi açıklanmalı, sınav programları yapılırken öğrencilerin alt sınıflardan aldıkları derslerde dikkate alınarak yapılmalı, sınavlarda kapsam geçerliliği sağlanmalı, konu dışı soru sorulmamalı, dersler öğretim teknolojisi kullanarak ve uygulamaya ağırlık verilerek ilginç hale getirilmeli, sınavlarda heyecan veya panik oluşturacak ifadelerden kaçınılmalı, dersin özelliğine uygun sınav ve soru tipi seçilmelidir.

---

---

**KAYNAKLAR**

- Anon. Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyo Kültürel ve Sosyo Ekonomik Özellikleri ile Beklenti ve Sorunları. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1097. Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 602, Eskişehir, 1999
- Aschbacher, P.M., (1994). Helping Educators to Develop and Use Alternative Assessments: Barriers And Facilitators, Educational Policy, 8 (2), 202-224.
- Başar A., Oktay E., (1998). Uygulamalı İstatistik-1,2. Erzurum: Şafak Yayınevi.
- Baume, D., Yorke, M., (2002). The reliability of assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education, Studies in Higher Education, 27 (1), 8-25.
- Bell, B., Cowie, B., (2001). The Characteristics of Formative Assessment in Science Education, Sci.Ed., 85, 536-553.
- Biggs, J., (1998). Assessment And Classroom Learning: A Role For Summative Assessment?, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5 (1), 103- 111.
- Black, P., (1995). Assessment and Feedback in Science Education, Studies in Educational Evaluation, 21, 257-279.
- Butler, A., Phillmann, K.-B., Smart, L., (2001). Active Learning Within A Lecture: Assessing The Impact Of Short, In-Class Writing Exercises, Methods and Techniques, 28 (4), 257-259.
- Columba, L., (2001). Daily classroom assessment, Education, 122 (2), 372-375.
- Dochy, F., Moerkerke, G., (1997). The Present, The Past and The Future of Achievement Testing and Performance Assessment, International Journal of Educational Research, 27 (5), 415-432.
- Dochy, F., (2001). A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges, Research Dialogue in Learning and Instruction, 2, 11-20.
- Holliday, W. G., Yore, L.D., Alvermann, D. E., (1994). The Reading-Science Learning-Writing Connection: Breakthroughs, Barriers and Promises, Journal of Research in Science Teaching, 31, 877-894.
- Klecker, B. M., (2000). Assessing Students in A Graduate Tests and Measurement Course: Changing The Classroom Climate, College Student Journal, 34 (1), 155- 161.
- Linn, R.L., Gronlund, N.E., (1995). Measurement and Assessment in Teaching, 7<sup>th</sup> ed., Prentice-Hall, Inc., New Jersey, USA.
- Rivard, L. P., (1994). A Review of Writing To Learn In Science: Implications of Practice And Research, Journal of Research in Science Teaching, 31, 969- 984.

- 
- Russell, N., Willinsky, J., (1997). Fourth Generation Educational Evaluation: The Impact of A Post-Modern Paradigm on School Based Evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 23 (3), 187-199.
- Sambell, K., McDowell, L., Brown, S., (1997). "But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment, *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 349-371.
- Stiggins, R.J., (2002). Assessment Crisis; The Absence of Assessment For Learning, *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-766.
- Tillema, H.H., Smith, K., (2000). Learning From Portfolios: Differential Use of Feedback in Portfolio Construction, *Studies in Educational Evaluation*, 26,193- 210.
- Treagust, D.F., Jacobowitz, R., Gallager, J.J., Parker, J., (2001). Using Assessment As A Guide in Teaching For Understanding: A Case Study of A Middle School Science Class Learning About Sound, *Sci.Edu.*, 85, 137-157.
- Towns, M.H., Grant E.R., (1997). "I Believe I Will Go Out of This Class Actually Knowing Something?": Cooperative Learning Activities In Physical Chemistry, *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (8), 819-835.
- Turgut, M.F., (1997). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, Onuncu Baskı, Tıpkı Basım, Ankara.
- Wiske, M.S., Sick, M., Wirsig, S., (2001). New Technologies to support teaching for understanding, *International Journal of Educational research*,35,483-501.
- Yalçın, M., (2003). *Sürekli Değerlendirmenin Fizikokimya Öğretiminde Rehber Olarak Kullanımı: Bir Durum Çalışması*, Basılmamış doktora tezi , Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zeichner, K., Wray S., (2001). The Teaching Portfolio In US Teacher Education Programs: What We Know And What We Need To Know, *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.
- (<http://aile.gov.tr/aileist.htm> >)
- (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/korkmaz.htm>>).