

ÖĞRETİMİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE GÜNCEL SORUNLAR VE SİSTEMDE YAPILMASI MÜMKÜN DÜZELTMELER

Yücel KAYABAŞI

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, öğretme-öğrenme sürecinde öğretimin değerlendirilmesi değişik bakış açılarından ele alınıp incelenmiştir. Öğrenme ve öğretme, öğretim sürecinin devamlı etkileşim halinde olan iki ana boyutunu oluşturmaktadır. Değerlendirme ise, ancak bu iki boyutu içermesi durumunda bir anlam ve bütünlük kazanır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretimin değerlendirilmesi nasıl ki öğretim sisteminin asıl ögesi ve konusu olan öğrenciye ve onu çevreleyen koşullara yönelikse, öğretimin değerlendirilmesi de yine sistemin vazgeçilmez ögesi olan ve ona işlerlik kazandıran öğretmene ve onu çevreleyen koşullara yönelik olacaktır. Yine yapılan çalışmada aynı zamanda öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin dersteki yeterliliklerinin değerlendirilmesi konusu ele alınarak, öğretimi iyileştirmek amacıyla öğretim sürecini değerlendirme yöntemlerini daha etkili kullanmada eğitici personelin eğitimi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, Değerlendirme Türleri ve Öğretimsel Değerlendirme

CURRENT ISSUES IN THE EVALUATION OF TEACHING AND POSSIBLE CORRECTIONS IN THE SYSTEM

Abstract

In this study the evaluation topic, evaluation of learning has been investigated by different point of views. Learning and teaching constitutes two main branches of process, which are continuously in interaction. Evaluation has a meaning and entireness only if it contains these two main branches. The evaluation of learning is directed towards the student, which is the main element of the system and the environment conditions surrounding the student so the evaluation of teaching will be also directed towards the teacher, which is again the main element of the system, and the environment conditions surrounding the teacher. In this study the evaluation of the teachers' sufficiency in lesson by using students' opinion has been investigated. By the aim of improving teaching using methods of evaluation of teaching more frequently and methods of evaluation on using personals in teaching has been investigated.

Key Words: Evaluation, Evaluation Types and Instructional Evaluation

Giriş

Araştırmada iki temel konu ele alındı. Bunlardan ilki değerlendirme, değerlendirme yöntemleri ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmenin değerlendirilmesi ikinci olarak öğrenci görüşlerine göre değerlendirmede yaklaşımı üzerinde duruldu. Öğretimin değerlendirilmesi hakkında ve özellikle de bu değerlendirmede öğretime ilişkin öğrenci değerlendirmelerinden yararlanma biçimleri konusu yer almaktadır. Yapılan bu çalışmadan da açıkça anlaşılacağı üzere, son yirmi yıl içinde bu alanda çok önemli ilerlemeler kaydedilmiş ve bunun sonucu olarak da bu konuda halen kullanılandan çok daha fazla bir bilgi birikimi meydana gelmiştir. Durumun böyle olması, artık bu alanda bizler için yapılacak bir şey kalmadığı anlamına gelmez. Öyle ki, değerlendirme konusuyla ilgili

temel sorunlar, artık bu doğrultuda yeni araştırmalar yapılmasına gerek olmadığı mı ya da bu konuda yapılması amaçlanan araştırma girişimlerinin başka sorunların çözümüne yönlendirilmesi mi gerekiyor? gibi sorulara verilecek yanıt tabii ki "hayır" olmalıdır. Böyle bir yanıtın haklılığını kanıtlamak için de önce "Neyi değerlendiriyoruz?" sorusunu ve ikinci olarak da "Öğretimin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin etkisini nasıl artırabiliriz?" sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Her iki durumda da yapılacak şey; çağdaş, bilişsel (cognitive) ve güdüsel (motivational) psikolojinin değerlendirme alanında kullanılmakta olan mevcut uygulamaların daha da iyileştirilmesini mümkün kılacak bilgilerin sağlanması olacaktır.

Konunun sadece öğrenme bakımından ele alınması, değerlendirme işlevinin öğretime ilişkin yönünü eksik bırakacaktır. Zira, öğrenme ve öğretme eğitim sürecinin devamlı etkileşim halinde olan iki ana boyutunu oluşturur. Değerlendirme süreci ancak bu iki boyutu içermesi durumunda bir anlam ve bütünlük kazanacaktır. Öğrenmenin değerlendirilmesi nasıl sistemin ana ögesi ve konusu olan öğrenciye ve onu çevreleyen koşullara yönelik ise, öğretimin değerlendirilmesi de yine sistemin vazgeçilmez ögesi olan ve ona işlerlik kazandıran öğretime ve onu çevreleyen koşullara yönelik olacaktır.

Neyi Değerlendiriyoruz?

Öğretme-öğrenme sürecinde "Neyi değerlendiriyoruz?" ya da "Öğretimin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin etkisini nasıl artırabiliriz" den önce "Değerlendirme"nin ne olduğunu açıklamakta fayda vardır. Genel anlamıyla değerlendirme, belli bir alanda belli bir uygulamaya ilişkin etkililik ve ilerleme durumunu ölçme, takdir etme ve belirleme işi ya da ölçme sonuçlarının bir ölçütü karşılaştırılarak karar verme sürecidir (Turgut 1988 3). Devamlı bir süreç olan değerlendirme işlevi ve bu işlevin sonuçları değişme olgusunu yönlendirmek ve program değişiklikleriyle uygulamalara yön vermek için kullanılır. Değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecini biçimlendiren Eğitim Programı'nın uyumlu bir parçası olarak ele alındığında, kavram, süreç ve bir diyagnostik (teşhise yönelik) araç olma nitelikleriyle eğitim sisteminin, öğretim programının ve öğrenim gören bireyin geleceğini etkileyen bir anlam ve önem kazanmaktadır (Bhola, 1990).

Bir bütün olarak Eğitim Programının başarısı, programı yönlendiren tüm hedeflerin ve dolayısıyla programda yer alan bireysel ünite hedeflerinin, öğrenciler tarafından kazanılmasını gerektirir. Bundan dolayı değerlendirme yapmanın asıl amacı, öğrencinin bir program ünitesinin hedeflerini kazanıp kazanmadığını belirlemektir. Bu belirleme işi de, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmada gösterdiği başarının değerlendirilmesiyle yerine getirilir. Yapılacak değerlendirme, aynı zamanda her öğrencinin bireysel olarak elde ettiği başarının derecesini de ortaya koymaktadır. Değerlendirmenin ancak hatasız ya da az hatalı olması değerlendirmede kullanılan ölçümlerin değerlendirme amacı ile ilgili ve o amaç için yeterli olmasını ve uygun bir ölçüt seçilmesini gerektirir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler ne denli hatalı ise değerlendirme de en az o denli hatalı olur. Onun için daha temelde ölçme işleminin doğru olarak yapılması gerektirir (Tekin 1996: 24).

Değerlendirme ilke ve yöntemleri, hem bütün olarak programın hedefleriyle hem de programdaki bireysel ünitelerin öğrenme amaçlarıyla doğrudan ilgili olması gerekir. Aynı zamanda, değerlendirme süreci, soyutlanmış bir süreç olarak düşünülmeyip, eğitim programının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalıdır.

Değerlendirmede Gözlem Yöntemi

Öğrencileri değerlendirmenin temel metodlarından birisi de gözlemdir. Gözlem, çocuğun performansını gözleme ya da yaptığı çalışmayı gözleme şeklinde olabilir. Sınıf ortamında öğretmenler daima öğrencilerin yaptıklarını gözlemleyerek onları değerlendirmektedirler. Yani öğretmenler öğrencilerini onlarla konuşarak ve onlara sorular yönelterek değerlendirirler. Burada öğretmenin karar vermesinin geçerliliği gözlem becerilerine ve öğretmenin o durumu taşıyacağı deneyime ve soru sorma becerilerine bağlıdır(Kyriacou 1995 : 42).

Bütün değerlendirme yöntemlerinin bir çeşit gözlem olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Testler ve sınavlar, kayıtlar ve kontrol listeleri, daha sistematik olarak gözlem yapmada birer araç olarak kullanılmaktadır. Ancak öğretmen burada sadece elde edilen kanıtlara göre değerlendirme yapması halinde, değerlendirmede yanlış yargılara ulaşabilir. Öğretmenin yapacağı sürekli gözlemlerden elde ettiği bulgular, öğrencinin gerçek performansını temsil etmelidir.

Aynı durum, öğretmen bütün sınıfı değerlendirmek istediğinde de geçerlidir. Öyle ki öğretmenin sınıf içerisinde bizzat kendisinin yaptığı gözlemler, bazen değerlendirme amaçlı uygulanan testlerden veya buna benzer ölçeklerden daha geçerli ve sağlıklı bilgiler verebilmektedir. Bu da gözlemlerin diğer değerlendirme türlerine göre daha avantajlı olduğunu gösterir. Testlerle, gözlemde bulunan avantajları yakalamak her zaman kolay değildir. Örneğin öğretmen, bir çocuğun okumasını dinlediğinde ona tanıyabileceği bazı kelimeleri işaret edebilir, cümlelere verdiği ruhu, okuma ve okuduğunu anlama yeteneğini gözlemleyebilmesinin yanında, çocuğun yaptığı hataları da doğrudan gözlemleyerek geri bildirimler verebilir.

Board (1989) gözleme dayalı değerlendirmenin avantajlarının yanında dezavantajları da bulunduğunu ifade etmektedir. Öyle ki öğretmen gözleminde belki de yalnızca deneyimine ve geçmiş yaşantılarına göre değerlendirip karar verecektir. Bu da gözleme dayalı değerlendirmenin objektifliğini düşürecek, daha deneyimli bir gözlemcinin görebileceklerini görmesine engel olacaktır. Örneğin çocuğun okumasını dinlerken, çocuğun yaptığı hata türlerini dikkate alma konusunda öğretmenin yeteri kadar deneyli değilse, muhtemelen önemli ipuçlarını kaçıracaktır. Belki de burada belirtilmesi gereken önemli nokta, öğretmenin yeterli gözlem yapabilme becerisine sahip olmasıdır. Öğretmenin gözlem becerisini geliştirme yollarından biriside çocuklara ve çocukların çalışmalarına diğer öğretmenlerle birlikte katılmasıdır. Çünkü, gözleme katılan her bir öğretmen diğer öğretmenlerden farklı kişiliklere sahip oldukları için olaylara farklı biçimde bakacaklar ve gördüklerini farklı biçimlerde yorumlayacaklardır. Bu durum, özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar için oldukça büyük önem taşımaktadır(Board 1989).

Öğretmenler, aynı şekilde gözlem yoluyla formal ya da informal biçimde değerlendirmeler yapabilirler. Test etme ya da test yapma gözlem yapmanın bir yolu olarak düşünülebilir. Öğretmenler gerek kendi hazırladıkları, gerekse daha önceden hazırlanmış standart testlerden yararlanabilirler. Bu şekilde hazırlanmış testlerle doğrudan yapılacak gözlemlere dayalı değerlendirmelerde daha geçerli ve güvenilir yargılara da ulaşılabilir.

Öğretmenler, çoğu zaman gözlem amaçlı kullanılan standart testlerin öğrencilerin performanslarını öğretmenlerin yargılarına göre daha güvenilir bir biçimde ölçtüğünü düşünürler. Bu kesinlikle doğrudur, çünkü bu testler çoğu zamanlarda öğretmeni, bir test sonucuna göre öğrenci hakkında yeniden düşünmeye yöneltir. Deneyimli bir öğretmenin değerlendirmesi ve değerlendirme sonucu vereceği kararlar oldukça önemlidir. Değerlendirmenin objektif olarak yapılmasının temel nedeni, değerlendirme amaçlı gözlemlerde kullanılan standart testlerin öğretmene özel bilgiler vermesidir. Sınıfta yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin az da olsa bir miktar hata yapabileceklerine ilişkin genel bir kanı vardır. Ölçme işleminde yapılan bu hata aynı zamanda sonuçların yorumlanmasında da görülebilir. Eğer bu tür standart testler kullanmanıza rağmen hala değerlendirmelerimizin subjektif olduğunu kabul ediyorsanız, hata yaptığınız yerleri tanımlamaya çalışmalısınız.

Burada işaret edilmesi gereken bir diğer husus, standart testler hazırlamakla, sınıf içi öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde yada başarılarının tespitinde kullanılacak başarı testlerini hazırlanma arasında farklılıklar vardır. Standart testlerin geliştirilmesi, ileri düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisini gerektirir. Bu testler çok daha kapsamlı kullanılış için genellikle uzmanlarca geliştirilirler. Standart testlerde test içeriği, yönergeler, testin uygulanması ve puanlanması işlemleri ile bireysel puanların yorumlanması aşağı yukarı tamamen özgüleştirilmiştir. Yine standart testler hazırlanırken içerik, ders kitapları ve ders programlarının analiz edilmesiyle belirlenir, testteki sorular madde analizine tabii tutularak madde güvenilirlikleri, madde ayıricılıkları ve madde güçlükleri hesaplanarak nihai testte yer alması uygun sorular belirlenir (Tekin 1996). Öğretmen yapımı başarı testlerinde ise, kişinin bir eğitim süreci içinde ya da daha geniş anlamda çevre koşulları altında ne kadar öğrendiğini ölçen testlerdir. Bu testler, bireylerin ileride ne kadar öğreneceğini değil, geçmişte ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladığı testler, başarı testleridir. Bu tür testler, bir öğrenim döneminin başında, ortasında ya da sonunda uygulanabilir.

Eğer öğrenciye bir konuyla ilgili her hangi bir test verirseniz ve bu test ile çocuğun o konuyu ne kadar iyi öğrendiğini görmek ya da öğrenmek istiyorsanız bütün öğrencilerden yüksek oranda testteki sorulara doğru cevaplar vermelerini beklersiniz. Bu da ancak öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmelerin yeterli bir şekilde gerçekleşmesiyle mümkün olacaktır. Bunun dışında her bir öğrencinin arkadaşlarıyla beraber hangi noktada olduğunu test etmek isterseniz, burada yapılacak değerlendirmenin amacında diğer değerlendirmelerin amacından daha farklı olacaktır.

Gözleme dayalı değerlendirmelerin dışındaki değerlendirme yöntemlerinden de kısaca söz edecek olursak ki bunlardan ilki, **Biçimlendirici Değerlendirme** olup, bu tür değerlendirmeler öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme eksikliklerini, çalışmaların etkililiğini ve verimini ortaya koymak amacıyla yapılır. Bir diğer değerlendirme yöntemi de **Summative Değerlendirme** olup çalışmaların sonunda yapılan bir değerlendirme işidir. Yine **Süreç-ürün Değerlendirmesinde** ise, değerlendirmede çocuğun yaptığına ya da sonuç olarak neyi başardığına bakılarak yapılan değerlendirmedir. **Kriter Dayanıklı Değerlendirmede**, daha önceden belirlenmiş kriter ve hedeflerle sonuçları karşılaştırma şeklinde yapılan değerlendirmedir. Ve son olarak **Norma Dayalı Değerlendirme** de ise; elde edilen sonuçların, belli bir yaş grubundaki çocukların normlarıyla karşılaştırılmasıdır (Black 2003, Kayabaşı ve Tan 2003: 321-329).

Bir ünitenin bir bütün olarak değerlendirilmesi birbiriyle tutarlı bir dizi teknikten yararlanılarak yapılacaksa ve bu teknikler, öğrencinin bireysel veya grup halindeki amaçları gerçekleştirmede gösterdiği başarıyı en iyi belirleyecek teknikler arasından seçilmelidir. Bu anlamda seçilen teknikler aynı zamanda Eğitim programının içeriğini ve sürecini yansıtmalıdır. Böylesine oluşturulan bir değerlendirme sistemi ile eğitim programı yoluyla elde edilen yeterliliğe ve bunu tescil eden diplomaya karşı işverenin (MEB vs.) güven duyması sağlanmalı ve aynı zamanda öğrencilerin tüm hedef ve davranışları kazandıklarından emin olunmalıdır. Değerlendirme süreci, resmen onaylanmış bir öğretim programına göre eğitilmekte olan bir öğrenciye, bu programda yer alan ünitelerdeki performansıyla ilgili olarak verilen notların hakkıyla verilmiş olduğu konusunda bağlı bulunulan üst kurumları da (MEB, YÖK ya da Üniversiteler gibi) tatmin etmelidir.

Değerlendirme program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar. Değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve programa nasıl yansıtılacağı değerlendirilen programın özelliklerine göre değişir. Bu nedenle, program değerlendirme sürecinin iyi anlaşılabilmesi için öncelikle program geliştirme ile ilgili temel kavramların iyi bilinmesine ihtiyaç vardır(Erden 2002: 12).

Değerlendirme bir karara varma işlemidir, bu yönüyle ölçmeden ayrılır. Ölçme işleminde, varolanın, olanaklar ölçüsünde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır. Değerlendirmede ise ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütte belirlenen “işe yarama” koşulunu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir (Özçelik1988: 160).

Daha öncede belirtildiği üzere dile getirilen değerlendirme amaçlarının yerine getirilmesi koşuluyla, değerlendirme sistemi aynı zamanda diyagnostik (teşhise yönelik) açıdan da hizmet edecek biçimde düzenlenmelidir. Bu anlamda yapılacak bir düzenlemede;

- Öğrenciye makul bir başarı beklentisiyle ulaşmaya çaba göstereceği bir hedef verilmelidir.
- Öğrenci ve öğretmene kaydettiği ilerleme hakkında bilgi sağlanmalıdır.
- Öğretmene yaptığı öğretimin ne ölçüde etkili olduğu gösterilmelidir.
- Değerlendirmenin yapılacağı öğretim merkezi gerekli olabilecek değerlendirme bilgileriyle donatılmalıdır.
- Öğretim elemanları ya da öğretmenler ve öğrencilere programı ya da program ünitelerini yönlendiren hedeflerin açığa kavuşturulmasında yardımcı olunmalıdır.
- Öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin temel veriler ortaya konulmalıdır.

Yukarıda sıralanan hedeflere ulaşılması halinde, değerlendirme süreci içerisinde ortaya konulan sorunların üstesinden gelmek için gerekli olan iyileştirici nitelikte olabilecek önlemlerde alınmış olacaktır.

Öğretim ölçütlerinin geçerliliği üzerinde yapılan araştırmalarda, öğrencinin öğrenme durumu genellikle öğretimin etkililik derecesinin nihai kriteri olarak kabul edilmiştir. Örneğin, öğretim konusunda öğrenci tarafından yapılan değerlendirmelerin geçerliliğine ilişkin çalışmalarda, dönem sonunda yapılan sınavların tipik bir ölçü kriteri olarak kullanılabilceği ifade edilmiştir (Cohen 1993: 281-309). Aynı zamanda öğrenciler

hedefledikleri başarıları ulaşmak ve yüksek notlar elde etmek için daha çok çaba ve zaman harcayarak yetersiz bir öğretimin etkisini telâfi etmeye çalışacaklardır. Keza kullanılan başarı testleri tipik olarak, kritik düşünme veya problem çözme gibi genellikle yüksek öğretimde çok önemli sayılan üst düzeydeki hedef davranışlardan çok (olayların ve tanımlamaların hatırlanması gibi), alt düzeydeki hedef-davranışları ölçmeğe yaradığı için, bu nitelikteki ölçütler (başarı testlerinden elde edilen sonuçlar) büyük bir olasılıkla ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalacaktır.

Günümüzde biliş (cognition) ve öğretim üzerinde çalışan psikologlar, öğrenme ve problem çözmeye ilişkin beceri ve stratejilerde olduğu gibi, bilginin oluşum biçiminin taşıdığı önem üzerinde de giderek daha fazla durmaktadırlar. Bu durumda öğretim üzerinde yaptığımız değerlendirmelerde bu tür sonuçların da kriter olarak dikkate alınmaları gerekir. Öyleyse, bu sonuçların değerlendirilmesi nasıl olacaktır? Sorusu akla gelebilir. Bu değerlendirmenin dayanacağı asıl kriterler, elbette öğrenci performansını ortaya koyan ölçütler olmalıdır. Örneğin, bu gibi durumlarda Champagne (1981), Naveh-Benjamin (1986), Shavelson (1988), gibi araştırmacıların bilgi sistemlerine ilişkin geliştirdikleri bir takım ölçütlerden yararlanmışlardır. Bu ölçütler, öğrencilerden kendilerine verilen kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koyacak biçimde düzenlemelerini istemek suretiyle, öğrencilerin temel kavramlar arasındaki ilişkilerin organize etmesinde gösterdiği başarıyı değerlendirmede kullanılabilirler.

Aynı zamanda, geçmişte olduğu gibi, değerlendirmeyi gerektiren durumların çoğunda böylesine kesin veriler toplamamız her zaman mümkün olmayabilir. Bundan dolayı da, yapılan öğretimin ve bunun sonucu olarak gerçekleşen öğrenmelerin değerlendirilebilmesi için muhtemelen yine öğrencilerin bu iki sürece ilişkin algılamalarına başvurmak, yani onların bu konuda ne düşündüklerini öğrenmek gerekecektir. Öğretim ve öğretmen hakkında öğrencilerin kişisel görüşünü yansıtan ve tipik olarak öğrenci tarafından öğretmenin etkililik derecesinin değerlendirilmesi de zaman zaman istenmelidir. Amerika da bulunan Kansas State Üniversitesi'nde öğretime ve derslere ilişkin öğrenci tepkilerini saptamak için geliştirilen ve IDEA diye anılan bir fikir belirleme formu Kansas State Üniversitesi öğretim elemanları ile Mc Keachie(1986) tarafından geliştirilen "Öğrenme ve Öğretime İlişkin Öğrenci Algılamaları" formu öğrencilerden öğrenme bakımından sağladıkları kazancı kişisel olarak nasıl algıladıklarını belirtmelerini isteyen bir uygulama yapılmıştır. Yine Mc Keachie(1986) tarafından hazırlanan bir başka formda da değerlendirmeye yardımcı olmak üzere "İlgili dersin kapsadığı alan hakkında daha açık seçik düşünmeyi öğreniyorum"; "Bu ders benim entelektüel (zihinsel) merakımı uyandırdı" gibi maddelere araştırmada yer verilmiştir. Kansas State Üniversitesi öğretim elemanları tarafından geliştirilen IDEA formunda ise öğrencilerden, "Sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etme becerisini geliştirme" gibi öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede kaydettikleri ilerlemeleri değerlendirmelerini isteyen maddelerle öğrenci görüşleri alınmıştır.

Yine öğrencilerden çalıştıkları dersin içeriği üzerinde ne ölçüde etkili düşünebildiklerini ve dersin dayandığı kavramları organize etme ile bunlar arasındaki ilişkileri kurma bakımından ne kadar çaba harcadıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra, Weinstein'ın (1992) "Öğrenme ve Çalışma Stratejisi Envanteri" gibi çalışma alışkanlıklarına ilişkin geliştirdiği envanterler de dersin öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi hakkında kanıtlayıcı bilgilere ulaşmıştır.

İleri düzeyde bilgi ve beceriyi içeren dersleri okutan öğretim elemanlarının sadece öğrencilerin derslerdeki yeterlilik durumları hakkındaki görüşlerini almakla yetinmeyip, onlardan aynı zamanda kavramlaştırma yeteneğine ve hatta bundan da öte öğrenmeye karşı tutum ve davranışlarına ilişkin bilgileri de istemesi gerektiği vurgulanmıştır. Burada araştırmacılara düşen görev, öğrencilerin kendi etkinlik ve yeterliliklerini algılamalarını ve bu doğrultudaki gelişmelerinin geçerlilik durumunu belirlemek olmalıdır.

Öğretimin değerlendirilmesini bilişsel (cognitive) açıdan ele alan bir yaklaşıma göre; değerlendirmede daha çok öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf-dışı etkinliklerinin dikkate alınması gerektiği yani öğrenme ve düşünme stratejilerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olmaları amacıyla öğrenci etkinliklerinin ve ödevlerinin nasıl planlanması gerektiği konusunda onlarla ilgilenilmesi gerekliliğini ortaya konulmuştur. Örneğin, öğrenci çalışmalarının ve elde edilen ilerlemelerin izlenmesine yardımcı olacak kayıtlar tutulması, yazma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenler tarafından, hem teknolojik hem de deneysel olarak uygun öğrenme kaynaklarının ne ölçüde kullanıldığının incelenip belirlenmesine ihtiyaç vardır. Burada, biliş-ötesi anlamda, öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenme ve öğretme stratejilerinin ve düşünme yaklaşımlarının farkına varmaları için onlara ne derecede yardımcı olduklarının da değerlendirilmesinde yarar vardır (Cashin 1988).

Çağdaş motivasyon kuramına göre okutulan derslerin öğrencilerin öz-yeterlik duyguları ve akademik başarı veya başarısızlık diye adlandırılan nitelikleri üzerinde meydana getirdiği etkilerin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Uzun vadede daha fazla öğrenmeye karşı duyulan istek ve ilginin sürdürülmesi, hiç kuşkusuz öğrencilerin kendi öğrenme yeteneklerine olan güvenin ölçüsüne ve onların öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmelerini mümkün kılacak bilgi, beceri ve öğretme-öğrenme stratejilerine sahip olmalarının derecesine bağlı olacaktır. Burada paradoksal bir durum karşımıza çıkmaktadır; o da başarılı bir öğretmenin öğrencilerine bir sınıfta elde edecekleri başarının öğretmenin becerisinden çok kendi çaba ve becerilerine bağlı olduğu duygusunu veren bir öğretmen olduğu gerçeğini göstermelidir.

Öğretimin İyileştirilmesinde Etkili Öğretimsel Değerlendirme Çalışmaları

Bilişsel ve güdüsel psikoloji alanında yapılan araştırmalar sonucunda, öğretim etkinlikleri üzerinde yapılacak değerlendirmenin öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine yardımcı olacak biçimde kullanılabilceğini gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen davranışını etkileme konusunda artık sadece öğretmenlere ilişkin öğrenci değerlendirmeleriyle yetinilmeyip, öğretimsel değerlendirme sonuçları öğretmenlerin üstlendikleri rolleri kavramsallaştırmalarına; bu role ilişkin kaygılardan kurtulmalarına ve enerjilerini öğretimi iyileştirme yolunda harcamalarına yardımcı olacak biçimde kullanılmalıdır (Cashin 1995).

Kendi kendilerine öğrenme ve problem çözme stratejileri hakkındaki yeterliliklerini geliştirmeleri için öğrencilere nasıl yardımcı olmaya çalışılıyorsa, öğretmenlerin kullandıkları planlama yöntemleri ve karar verme süreçleri konusunda daha bilinçli olmalarını ve öğretim çalışmaları sırasında ortaya çıkan sorunların üstesinden gelmelerini sağlamak için de yardımcı olmak durumundayız. Bizler daha çok öğrencilerin öğretmen hakkında yaptığı değerlendirmelerin sonuçlarına dayalı olarak,

öğretmenin davranışını nasıl etkileyebileceğimiz konusu ile ilgilenmekteyiz. Ancak, öğrencilerin öğretmenler hakkında yaptıkları değerlendirmeler her zaman objektif olmayabilir. Değerlendirme, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Şimdi ise, öğretim üzerinde yapılan değerlendirmelerin sonuçlarından yararlanarak:

1. Öğretmenlerin üstlenmiş buldukları görev ve rolleri yerine getirmede yardımcı olma yolları,
2. Mesleki sorumluluk taşıyan kimseler olarak, bu değerlendirmelerin öğretmenlerin kişisel yeterlik duygularını nasıl etkilediği,
3. Öğretime ilişkin değerlendirme tekniklerinin öğretim hakkındaki kaygıları artırma veya azaltmada rol oynayıp oynamadığı ve
4. Öğretmenlerin enerjilerini öğretimin iyileştirilmesi yolunda harcama isteğini etkileyip etkilemediği gibi konular üzerinde detaylı düşünmeye ve çözüm yolları bulunmaya çalışılmalıdır.

Değerlendirme işleminin bir bireyin umduğundan veya beklediğinden daha elverişsiz yargılar ortaya koyma olasılığı daima bulunduğu için, değerlendirme olayı aynı zamanda bir tehdit havasını da beraberinde taşıyabilir. Sonuçların yüzdelikli oranlarla veya belirli normlara dayalı olarak ifade edilmesi durumunda bu tip olumsuz tepkiler de artabilir. Öğrencilerin sizi uygun ve olumlu biçimde değerlendirmiş olmasına karşılık, birden bire zayıf bir değerlendirmeye karşılaşmak insan için gerçekten üzüntü verici bir durum oluşturabilir. Öğretim elemanlarının eldeki verilerden kaynaklanan bir umutsuzluk duygusu yerine, hâlâ bir umut olduğuna inanmaları halinde kendilerini geliştirme konusunda muhtemelen daha çok güdülenmiş olacaklardır. Bundan dolayı öğretime ilişkin olarak öğrenciler ve meslektaşlar tarafından yapılan ve genellikle olumlu sonuç veren değerlendirmelerin normalize edilmemesi gerektiği savunulmaktadır. Düzeltme ve iyileşme çabasının bir umutsuzluk duygusundan öte, daha önce elde edilmiş başarılar üzerine kurulabilme olasılığı çok daha fazla olacaktır.

Güdü (motivasyon) kuramcıları, bir kimsenin karşılaştığı başarı veya başarısızlığın ardından, bu durumların nereden kaynaklandığına ilişkin olarak yaptığı yorumlamaların taşıdığı önem üzerinde dikkatle durmaktadırlar. Bu gibi durumlarda insan zayıf sonuç ortaya koyan değerlendirmeleri kötü bir öğrenci kompozisyonuna veya elverişsiz bir sınıf ortamı gibi dış faktörlere yorabilir; bu anlamdaki bir nitelendirmede herhangi bir değişiklik yapılması gerekmez. Aynı durumda bir başkası da başarısızlık durumunun değiştirilmesi olanağı yetenekten yoksun olmasına bağlayabilir. Örneğin, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmenin düşük sonuç vermesinin nedeni olarak, ilgili kimsenin karizmatik bir kişilikten yoksun olması gösterilebilir, böyle bir nitelik uğraşmanın da zaten anlamı yoktur. Bir diğeri ise başarısızlığı, başarılı olmak için gereken çabanın gösterilmemiş olmasına yorumlanabilir. Böyle bir nitelendirme durumunda bir insanın daha çok çaba harcaması mümkündür. Sonuçta, başarısızlık öğrenilebilir becerilerden yoksun olunmasına da yorumlanabilir. O takdirde ise bu eksikliği gidermek için gerekli becerilerin öğrenilmesine çaba gösterilecektir. Açıkçası, uygulamalarda artık kişiyi daha çok çaba harcamaya ve yeni beceriler geliştirmeye özendirilen değerlendirme ve danışma yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir.

Düzeltilme, iyileştirme çabalarının gerektirdiği motivasyonu sağlamada nelerin yardımcı olabileceğine ilişkin olarak elimizde bazı ipuçları vardır. Elinden gelen desteği esirgemeyen bir danışman, insanlara umut duygusu aşılamak ve denenmesi mümkün beceriler veya yöntemler göstermek suretiyle öğretimin değerlendirilmesinde elde edilen verilerin kullanım yöntemlerini daha da geliştirip iyileştirebilir (Mc Keachie 1990: 168-174). Bugün artık değerlendirme yöntemlerinin nasıl iyileştirileceğine ilişkin önerileri de içeren bazı girişim örneklerine sahip bulunuyoruz. Doyle (1983) temel değerlendirme çalışmalarında yer alan bilgilerin de ötesinde bilgi toplama olanağı sağlayan basılı değerlendirme dokümanları geliştirmiştir.

Kalifornia Üniversitesi tarafından geliştirilen ve öğretime ilişkin olarak yapılan öğrenci değerlendirmelerinin ortaya koyduğu yetersizliklerin giderilmesi için alternatif yöntemler öneren "Fikirler Kılavuzunda" (Book of Ideas), bu alanda etkili olabilecek bir çalışma niteliğine sahip görünmektedir. Davis and Wood (1993) öğretim elemanının meslekteki ilerleme durumu ile ilgili hususların incelenmesinde dikkate alınacak yardımcı belgeler olarak, kişinin kendisi tarafından hazırlanan "Kişisel Dosyasında" öğretim elemanlarının öğretim ve öğrenme hakkındaki düşüncelerini etkilemekte yararlı olabilecek ve aynı şekilde öğretim elemanlarının değerlendirilmesinde de önemli bir veri kaynağını oluşturacaktır (Shore 1982:128-136). Öğretim elemanının dosyasında yer alan çalışmalar doğrultusunda ancak objektif değerlendirmeler yapıp doğru kararlar verilebilir. Kısacası, hem öğrencilerin yapacakları değerlendirmelerden elde edilecek bulgulara göre hem de öğretim elemanının kendi hazırladığı dosyaya göre yapılacak bir değerlendirmeye kişi hakkında doğru kararlar verilebilir. Görünüşe bakılırsa, bu yaklaşımların tümü bu konuda yapılacak çalışmaları kolaylaştırıcı nitelikte yapılmış olan çalışmalardır. Bu durumda bizlere düşen görev, bu tür değerlendirmeleri daha yararlı kılacak değerlendirme çalışmaları yapmaktır.

Öğretim Personeline İlişkin Kararların Sağlıklı Hale Getirilmesi

Öğretimi iyileştirmek amacıyla öğretimi değerlendirme yöntemlerinin etkinliğini artırmanın yanı sıra, öğretimde personel kullanımına ilişkin değerlendirme çalışmalarının yada yöntemlerinin de geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için veri kaynaklarının öğretim elemanlarının kendine yönelik öz-değerlendirmelerini içeren kişisel dosyalarını da kapsayacak biçimde genişletilmesi gerekmektedir. Bu kişisel dosya, öğretim elemanının amaçladığı hedefleri belirleyen ve değerlendirme sürecini, sadece öğretim elemanlarının kendi öz benliklerine yönelik algılamalarını değil, aynı zamanda bir öğretim elemanının geleceği hakkında kararlar alan bir yönetici grubu tarafından elde edilmesi olanağı bulunmayan diğer kanıtları da içeren bir dosya hazırlanmaktadır. Öğretim personeline ilişkin kararlar alınırken öğretim elemanına ilişkin yargı hataları en düşük düzeye indirilmelidir. O da öğretim elemanları hakkındaki veriler ne kadar fazla olursa bu tür hatalara düşme olasılığı da o ölçüde azalacaktır. Aynı zamanda öğretim elemanı hakkında elde edilen verilerin ortaya konulması da kendi başına yeterli olmayacak, karar verme sürecinin gerekli kıldığı tüm veriler öğretim elemanı veya öğrencinin bu verileri sağlamak amacıyla kullandığı zaman bakımından ek maliyetlere yol açtığı için, hangi tür veri kombinasyonlarının daha geçerli ve uygun maliyette olduğu konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra, toplanan verilerin nasıl kullanıldığını da bilmeniz gerekir. Eğitim kurumlarının bir çoğunda değerlendirme alanında karşılaşılan sorun veri yokluğundan

çok eldeki verilerin etkili bir biçimde kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin ve öğretim personeliyle ilgili alınan kararların uygulanmasına ilişkin olarak yürüttüğümüz incelemeler, bu tür kararlar alan komitelere katılan öğretim elemanlarından çoğunun, kendi davranışlarında görüldüğünün aksine, öğretime daha çok ağırlık verme eğiliminde olduklarını açıkça ortaya koymuştur (Salthouse1988: 177-183). Çağdaş motivasyon kuramı da okutulan derslerin öğrencilerin öz-yeterlik duyguları ve akademik başarı durumları üzerinde meydana getirdiği etkilerin bilinmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenmeye karşı duyulan istek ve ilginin devamlılığı, öğrencilerin kendi öğrenme yeteneklerine olan güvenin ölçüsüne ve öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmeyi saylayacak beceri ve stratejilere sahip olmalarının derecesi ne bağlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucu, öğretim-öğrenme sürecine ilişkin Öğretimsel değerlendirmelerin yapılmasıyla gelecekte, öğretim ve değerlendirme amaçlarında köklü değişikliklerinde yapılmasını gerekli kılmakta. Özellikle, öğretim amaçlarında yapılacak değişiklikler, basit bilgi ipuçlarından yüksek düzeydeki bilişsel sürece geçiş doğrultusunda olmalıdır. Bu değişiklikler, sadece öğrenciyi bilgilendirme veya okul yönetimince yapılan değerlendirmelerle yetinilmeyip, öğretim elemanlarında bilişsel, güdüsel ve davranışsal değişikliklerle meydana getirme yönünde olmalıdır. Bu tür değerlendirmelerin bireysel anlamda öğretim elemanı üzerinde yarattığı etkilerden hareketle, tüm eğitim sistemi ve süreci üzerinde meydana gelen etkilerin dikkate alınması amacına yönelik olmalıdır (Black and Harrison, 2004).

Değerlendirme, öğretim sürecinin her bir aşamasında vazgeçilmez bir unsuru oluşturmaktadır. Özellikle sürecin her bir aşamasında doğru, güvenilir ve objektif bir değerlendirme yapabilmek için geçerli ve güvenilir ölçme araç ve yöntemlerine ihtiyaç vardır. Ancak o zaman doğru kararlar verebiliriz. Bunun içinde neyi değerlendiriyorsak değerlendirmeye konu olan unsurun çok iyi analiz edilmesi gerekir. Biz değerlendirme yaparken sadece testlerden yararlanarak değil testlerin yanında okul yönetimince yapılan değerlendirmelerden ve aynı zamanda öğrenci görüşlerinden de yararlanırız.

Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelere ilişkin elde edilen verilere bakıldığında, tam güvenilir olmasa da zaman zaman geçerli bilgiler verdiğini söyleyebiliriz. Bir taraftan öğretim değerlendirmelerinin geçerliliğini artırma çabası sürdürülürken, diğer yandan da bu değerlendirmelerin güvenilirliğini ve karar verme süreci üzerindeki etkilerini artıracak yol ve yöntemler üzerinde yeni araştırmaların yapılması da gerekmektedir. Kısacası, öğretimsel değerlendirmeyi sağlıklı kılmak için, öğrenci ve öğretmenler üzerinde düzenli olarak yapılan değerlendirmeler topluca ele alınıp yorumlanmalıdır. Ayrıca, öğretime ilişkin değerlendirmelerde, sadece öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerle yetinilmeyip öğretmenlerin öğretim sürecini daha derinlemesine inceleyip anlamalarına olanak verecek diğer araçlardan da yararlanılmalıdır.

Buraya kadar belirtilenlerin yanı sıra öğrenci ve öğretmenler üzerinde düzenli olarak yapılan birçok değerlendirmenin bir arada ve topluca ele alınmasına ihtiyaç vardır. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, giderek daha çok sayıda

eğitim kurumu, öğretim elemanı, öğrencilerin ve öğretimin etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini bir çok araştırmacı vurgulamaktadırlar Douglas, Abdum (2007), Endress, Weston (2007).

Dönem sonunda yapılan değerlendirmelerden çok dönem başında yapılan değerlendirmelerden elde edilen bilgilerden daha çok yararlanılmalıdır. Değerlendirme çalışmalarında öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeleri başlıca veri kaynağı olarak kabul etmek doğru olmaz, bunun yanı sıra, grup mülakatları, meslektaşları görev sırasında izleme ziyaretleri ve öğrenci temsilcileri yoluyla veri toplama gibi tekniklerden veya, öğrenci değerlendirme ıskalasına ilişkin bir istatistiğin sağladığı bilgilerin yanında, öğretim elemanlarının öğretim sürecini daha derinlemesine inceleyip anlamasına olanak verecek diğer araçlardan da yararlanarak değerlendirmeler yapılmalıdır.

Öğretimsel değerlendirmelerin, gelecekte eğitim kurumları üzerinde yaptığı etkilerin giderek artması, bu konunun ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Öyle ki; bir öğretimsel değerlendirme sisteminin öğretim elemanlarının genel moralleri, dayanışma duyguları ve çalışma normları üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bu etkenlerin öğretimsel değerlendirme üzerindeki etkilerinin çok iyi bilinmesi gerekir. Örneğin bir öğretimsel değerlendirme sistemi teknik bakımdan sağlıklı olmakla beraber, bunun kaygı ve güvensizliğe yol açması ve etkililik derecesini düşürmesi pekala mümkün olmaktadır. Öğretime ilişkin değerlendirmeler ile genel anlamda öğretim programlarının değerlendirilmesi soru arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna şu örnekle cevap verecek olursak, örneğin bir öğretim elemanının belirli bir dersteki öğretim performansını etkileme bakımından pek çok şey yapması mümkün olmakla beraber, bu sonucun öğrencilerin öğrenme performansları üzerindeki etkisi, iyi veya kötü tasarlanmış bir öğretim programının tüm olarak yaptığı etkilerinden daha az olabilmektedir.

Kaynaklar

1. Bhola, H. S. (1990).Evaluating "Literacy for development" projects, programs and campaigns: Evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results. **Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education; DSE [German Foundation for International Development]**. xii, 306 pages.
2. Cashin, W. E.(1988). StudentRating of Teaching: A Summary of the Research. **Center for Faculty Evaloation & Development. Division of Continuing Education Kansas State University . IDEA Paper No:20.**
3. Cashin, W. E. (1995). Student Ratings of Teaching: The Research Revisited. **Center for Faculty Evaluation and Development, Idea Paper no.32.**
4. Champagne, A.B.L.E.Klopfer. A.T.Dessena, and D.A.Squires. (1981). **"Structural Representations of Students' Knowledge before and after Science Instruction."** Journal of Research in Science Technology, 18(1981). 97-111.
5. Cohen, P.A. (1993). **"Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Metaanalysis of Multisection Validity Studies."** Review of Educational Research, 51(1993). 281-309.
6. Douglas L. J.Abdum(2007) Juvenile Structured Day Programs for Suspended and Exxpelled Youth: An Evaluation of Process and Impact. **Precenting School Failure** Vol.51 No: 4 P.47-61.

7. Davis,B.G.L.Wood, and R.C.Wilson. (1993). **ABC's of Teaching with Excellence**. Berkeley, Calif.:Teaching Innovation and Evaluation Services, University of California, 1993.
8. Doyle, K.O.(1983) **Evaluating Teaching**. Lexington. Mass.:D.C. Heath .
9. Endress S., H. Weston (2007). Examining the Effects of Phono-Graphix on the Remediation of Reading Skills of Students with Disabilities: A Program Evaluation. **Education And Treatment of Children** Vol. 30, No. 2, P.1-20 2007
10. Erden, M. (2004) **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara, Anı Yayıncılık.
11. Black P (2003) Formative and Summative Assessment: Can they serve learning together? **Paper presented at the AERA Chicago Meeting Chicago**, 23 April 2003.
12. Black P and Harrison C (2004) **Science inside the black box**: Assessment for learning in the science classroom. London:
13. Nfer Nelson, Kansas State University.(1986). " **IDEA Survey Form - Student Reactions to Instruction and Course**." Manhattan. Kans.: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, 1986.
14. Kayabaşı,Y.Ş.Tan.(2003).**Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara, Anı Yayıncılık .
15. Kyriacou, C. (1995).**Effective Teaching in Schools**. U.K.:Stanley Thornes (Publishers) Ltd. Ellenborough House, Wellington Street.
16. McKeachie. W.J. (1986)**Teaching Tips**. 8th ed. Lexington, Mass.: D.C. Heath.
17. McKeachie.J.J.(1990). "Using Student Ratings and Consultation to Improve Instruction." *British Journal of Education Psychology*. 50(1990). 168-74.
18. McKeachie.4J.J., Y-g Lin, and D.G. Tucker. (1986)."**The Use of Student Ratings in Promotion Decisions**." *Journal of Higher Education*. 55(September/October; 583-89.
19. Naveh-Benjamin, tl., W.J. McKeachie, Y-g Lin, and D.G. Tucker. (1986). "**Inferring Students' Cognitive Structures and Their Development Using the "Ordered Tree Technique"**," *Journal of Educational Psychology*. 78, 130-40.
20. Özçelik, D.A (1988).. **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları No:3.
21. Salthouse,T. (1988)."**An Experimental Investigation of Factors Affecting University Promotion Decision**: A Brief Report." *Journal of Higher Education*. 49 March-April 177-183.
22. Shavelson, R.J. (1988). "Some Aspects of the Correspondence between Content Structure and Cognitive Structure in Physics Instruments." **Journal of Educational Psychology**, 63(1988). 225-34.
23. Shore, B.M. (1982). **Guide to the Teaching Dossier**: Its Preparation and Use. Canadian Association of University Teachers, Undated.
24. Tekin,H.(1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara, Yargı YayınEVI.
25. Turgut, M.F.(1988). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaacılık.