

## EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Yaşar BAYKUL (\*)

En genel anlamıyla eğitim insan davranışlarında değişiklik meydana getirme işi olarak tanımlanabilir. Şüphesiz günlük yaşayışımıza giren pek çok olay, araç ve gereçler insan davranışlarında değişikliğe sebep olmaktadır. Bunların bir kısmı belli amaçlar için düzenlenmişlerdir ve kontrol altında cereyan ederler; bir kısmı da, belli amaçlar için düzenlenmiş planlı faaliyetler değildir; fakat olumlu veya olumsuz bazı davranışların gelişmesine veya var olan bazı davranışların değişikliğe uğramasına sebep olurlar. Bu sınıflamadaki birinci tür faaliyetler formal, ikinci türdekiler de informal eğitim faaliyetleri içine sokulabilir (Formal ve informal eğitim için bakınız: Fidan ve Erden, 1991, s. 13-19). Bu yazının konusu formal eğitimle ilgilidir. Yazının bundan sonraki kısmında eğitim kelimesiyle formal eğitim kastedilmektedir.

Formal eğitimin pek çok tanımı yapılmaktadır. Ancak bunların ortak taraflarında, eğitimin, amaçlanan davranışları planlı faaliyetlerle geliştirme süreci olduğu üzerinde durulmaktadır (Ertürk, 1977, s. 12 ve Oğuzkan, 1974, s. 25). Eğitimin bu tanımları yakından incelendiğinde, eğitimde amaçlanan bazı davranışların bulunduğu; bunların oluşturulması için bir dizi faaliyetlerin düzenlendiği görülür. Bu faaliyetleri etkileyen, bazen davranışların değişmesinde yardımcı olan, kolaylaştırıcı; bazen değişmeye direnmede rol oynayan zorlaştırıcı; bazen de faaliyetlerin yürütülmesi için gerekli olan unsurlar vardır. Bunlar eğitimin bir ögesini oluşturur. İstenmeyen davranışların değiştirilmesi veya yenilerinin oluşturulması için yapılan planlı faaliyetler de eğitimin diğer bir ögesidir. Eğitimin sonunda bireyler, eğitime girmeden önceki durumlarına göre farklıdır; bazı yeni davranışları kazanmış; önceden sahip olmadıkları bazı davranışları da değiştirmiştir. İşte yeni ve değişikliğe uğramış davranışlar da eğitimin üçüncü ögesini oluşturur. Eğitim faaliyetleri sonunda amaçlanan bazı davranışlar istenen düzeyde kazanılmış; bazıları sınıftaki öğrencilerin beklenen bir yüzdesi tarafından kazanılamamış; bazıları hiç kazanılmamış; bazen de amaçlanmamış davranışlar ortaya çıkmış olabilir. Bu durum eğitimde sonuçların kontrolü ihtiyacını doğurur. Bu kontrol da eğitimin dördüncü ögesidir.

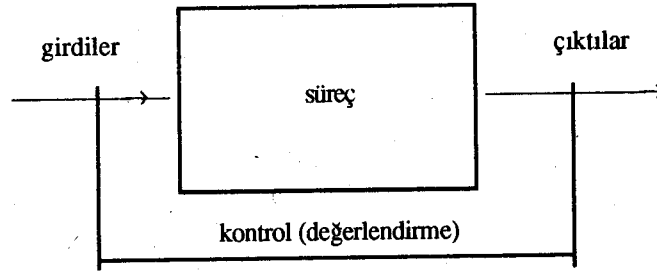
---

(\*) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Yukarıdaki açıklamalar eğitimde birbiriyle etkileşim halinde dört temel öge olduğunu ortaya koyar. "Bir dizi amacı yerine getirmek için birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan bir yapıya sistem denir" (Churcman, 1968, s. 29). Bu tanıma göre eğitim, insanlarda var olan bazı davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştiren ve bu amaçlara göre yeni bazı davranışların geliştirilmesini sağlayan bir sistemdir.

Herhangi bir sistemde, girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol olmak üzere dört öge vardır. Eğitimde, yukarıda sözü edilen ilk öge bu sistemin girdilerini oluşturur. Daha açık bir deyişle, para, araç ve gereçler, eğitime alınacak bireylerin özellikleri, bu bireylerin sayısı, kazandırılması planlanan davranışların (hedef davranışlar) tasarımları, eğitimle ilgili kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve emirler, öğretmen ve yöneticilerin özellikleri, toplumumuzun örf ve adetleri, başvurulmuş eğitim yöntemleri, insangücü planları, eğitim felsefesi ve diğer pek çok özellikler eğitim sisteminin girdileri arasındadır. Yukarıda ikinci öge olarak belirtilen, davranışların değiştirilmesi ve yeni davranışların oluşturulması için yapılan dersler, laboratuvar çalışmaları ve diğer bütün eğitim faaliyetleri sisteminin sürecini oluşturur. Üçüncü öge olarak anılan değişikliğe uğramış ve yeni geliştirilmiş davranışlara da bu sistemin çıktıları adı verilir. Çıktı olarak adlandırılan davranışlar eğitim sistemin ürünleridir. Eğitimde dördüncü öge olarak belirtilen kontrol da değerlendirme.

Yukarıdaki açıklamalar eğitimin bir sistem olduğunu ve bütün sistemlerde olduğu gibi, girdiler, süreç, çıktılar ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi bulunduğunu gösterir. Bu sistem şema ile aşağıdaki gibi belirtilebilir.



Şekil : Eğitim Sistemi

Şemada açıkça görüldüğü gibi girdiler süreci, girdiler ve süreç çıktıları, çıktılar değerlendirmeyi, değerlendirme de sistemin bütününe etkilemektedir. O halde sistemin ögeleri birbirinden bağımsız değil, etkileşim halindedir.

Eğitim sisteminin bir ögesi olarak düşünülen değerlendirme, öğrenciler hakkında çeşitli kararlar verme yanında, yetersizlikleri ve bunların kaynaklarını ortaya koyar.

Bu özelliği ile değerlendirme sonuçları aynı zamanda sistemin bir girdisi olur ve sistemin onarılmasını sağlar.

Genel olarak bir sistemdeki girdiler, kontrol edilebilenler ve edilemeyenler olmak üzere iki gruba ayrılırlar (Churcman, 1968, s. 61-78). Eğitim sistemindeki para, araç ve gereçler, eğitime alınacak birey sayısı, kanunlar, yönetmelikler, tüzükler ve emirler gibi girdiler kontrol edilebilen; öğrencilerin, öğretmen ve yöneticilerin özellikleri, toplumun özellikleri vb. girdiler de kontrol edilemeyen türdendir. Kontrol edilebilen girdilerin sistem üzerindeki istenmeyen etkileri (arızaları) azdır ve sistemde bu tür girdilerden ileri gelen arızaların düzeltilmesi diğerlerine kıyasla daha kolaydır. Örneğin, bir kurstaki öğretimde başarısızlığın sebepleri arasında kurstaki öğrencilerin sayısının çokluğu olabilir. Bu durumda, öğrenci sayısı başka bir şube açılarak veya diğer bir yolla azaltılarak kurstaki öğrenci sayısı girdisinden gelen arıza ortadan kaldırılabılır. Sistemde, kontrol edilemeyen girdilerden kaynaklanan arızaların giderilmesi kontrol edilebilenlere kıyasla daha zordur. Böyle sistemlerde değerlendirme hem daha zor, hem de daha önemlidir. Eğitim gibi, kontrol edilemeyen girdilerin çok olduğu bir sistemde, değerlendirme sonuçlarının isabetliliği, fiziksel sistemlere kıyasla hem daha düşük, hem de karar verme ve sistemin kontrolü zordur. Bu bakımdan, eğitimdeki değerlendirme sonuçlarına mutlak doğrular olarak bakmamak ve çok çabuk sonuçlar almayı beklememek gerekir.

Eğitim sistemindeki yetersizlikler (genel olarak arızalar) sistemin kendi öğelerinden kaynaklanır. Daha açık bir deyişle arızaların kaynakları sistemin girdileri, süreci veya değerlendirme süreci arasındadır. Bunlar aynı zamanda neyin değerlendirileceği konusuna ışık tutar. Eğitim sistemindeki değerlendirme konuları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

**Girdiler:** Sisteme katkıda bulunan bütün girdiler hem uygunlukları, hem de yeterlilikleri yönünden değerlendirme konusudur. Bunlardan özellikle, (a) eğitim süreci sonunda görülmek istenen davranışların hem kendi içlerinde hem de ilgili diğer davranışlarla tutarlılığı, (b) eğitim sürecine katılacak bireylerin, bu süreçteki faaliyetlerin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki ön-şart davranışlara sahip olup olmadıkları, (c) bireylerin, sahip oldukları özelliklere uygun programlara yerleştirilmeleri değerlendirilmeye konu edilir.

**Süreç:** Hedef alınan davranışların geliştirilmesi için eğitim faaliyetleri, araç ve gereçler, bunların davranışları geliştirmedeki etkililikleri, eğitime katılan öğrencilere uygun olup olmadıkları değerlendirme konusudur.

**Çıktılar:** Eğitim süreci sonunda sahip olunan davranışlar, bunların eğitimin başlangıcında planlananlara uygunluğu, yeterliliği, istenmedik davranışların oluşup oluşmadığı, oluştu ise bunların neler olduğu değerlendirme konusudur. Bu

değerlendirme daha çok öğrencilerin sahip oldukları ve sahip olmaları beklendiği halde olmadıkları davranışları, başka bir deyişle öğrenme düzeyini belirlemeyi içerir.

**Değerlendirme:** Burada, değerlendirmede kullanılan ölçme sonuçları geçerlik ve güvenilirlik; ölçüt de değerledirmenin amacına uygun olup olmadığı yönlerinden değerlendirilir.

Yukarıda belirtilen değerlendirme konuları, değişik şekillerde gruplandırılabilir (Bakınız: Tekin, 1977, s. 10-13 ve Özçelik, 1981, s. 180-190). Bunlardan biri aşağıdaki olabilir: (a) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, (b) programın hedef ve davranışlarının değerlendirilmesi, (c) öğretim etkiliğinin değerlendirilmesi, (d) ölçme ve değerlendirme sisteminin değerlendirilmesi ve (e) öğrencilerin uygun programlara yerleştirilmesine dönük değerlendirme. Bu değerlendirme türleri aşağıda açıklanmaktadır.

**Öğrenci başarısının değerlendirilmesi:** Genellikle bir ders veya kursun sonunda yapılır. Öğrenciler hakkında geçti-kaldı kararları verilir veya bir değer yargısında bulunulur. Bu değerlendirme ders veya kursun öğretimi süresince yapılan yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler, ödevler ve projeler gibi çeşitli ölçmelerin sonuçlarına ve ölçütlere dayanılarak verilen bir karar ile sonuçlanır. Sonuçlandırma işi bazen, ölçme sonuçlarının ağırlılandırılmasıyla elde edilen bileşke ölçme sonucunun ölçütle veya ölçütlerle matematiksel olarak karşılaştırılması yoluyla; bazen de bileşke, ölçme sonucu ve ölçütlere bakılarak varılan kanaatle elde edilir. Her iki halde de, sonucun isabetlilik derecesi, karara varma sırasında yapılan işlemlerde hata olmaması şartıyla ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği ile ölçütün uygunluğuna bağlıdır. Kararın isabetliliği konusuna aşağıda değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi konusu açıklanırken değinilmektedir.

**Eğitim Programının hedef-davranışlarının değerlendirilmesi:** Eğitim programındaki hedef ve davranışlar denenceldir (Ertürk, 1972, s. 107-108). Denencellik değerlendirmeyi gerektirir. Öğretim programındaki hedef ve davranışların değerlendirilmesini Özçelik (1981, s. 180), öğretimin değerlendirilmesinin bir parçası olarak düşünmekte; buna öğretim programının sağlamlığının değerlendirilmesi adını vermektedir.

Programın sağlamlığını ve işe yararlılığının değerlendirilmesi, davranış ve hedef bazlarında çalışmayı gerektirir. Davranış bazında çalışma, (1) her davranışın ulaşılabilirlik derecesinin ve (2) davranışların birbirini destekleme derecesinin saptanması çalışmalarını içerir. Hedef bazında çalışma, (1) bir hedefin altındaki davranışların o hedefi kapsama durumu, (2) hedeflerin gerçekleşme derecesi ve (3) hedeflerin birbiriyle tutarlılığı çalışmalarını gerektirir.

Bir davranış için ulaşılabilirlik derecesi, operasyonel olarak "bu davranışın kazanılabilmesi için gerekli şartlar yerine getirilmek kaydı ile, öğretim başında bu davranışa sahip olmayanlardan hangi orandaki kısmının öğretim sonunda sahip olduğu" ifadesiyle tanımlanabilir. Bu tanıma göre bir davranışa ulaşılabilirlik derecesi şöyle hesaplanabilir. Gruba, bu davranışı yoklayan yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir soru sorulur; soruyu doğru cevaplayanların yüzdesi bulunur. Sonra motivasyon ve öğretim için gerekli şartlar sağlanarak öğretim gerçekleştirilir. Öğretim sonunda söz konusu davranışı yoklayan soru aynen veya bunun paraleli sorularak doğru cevaplayanların yüzdesi tekrar bulunur. Bu iki yüzde arasındaki fark, bu davranış için ulaşılabilirlik derecesini verir. Davranışların birbirini desteklemesi, bu davranışla ilgili öğrenmelerin başka bir davranışla ilgili öğrenmeleri destekleme derecesi olarak düşünülebilir. Bu da ilgili davranışın öğretimi için gerekli şartlar yerine getirilmek kaydı ile, öğretim sonunda, kazanılmış olma ve olmama durumlarına göre tetraorik korelasyonlara bakılarak anlaşılabilir.

Hedef bazında çalışmalardan, bir hedefe ait davranışların, hedefi kapsama durumu için mevcut bilgilerimizle istatistiksel bir yol önermek, şimdilik mümkün görünmüyor. Ancak, eğitim alanında yapılan çalışmaların azımsanmayacak bir kısmında olduğu gibi, bu konuda da uzman kanılarına başvurulabilir. Bir hedefin gerçekleşme derecesi, hedefle ilgili davranışların öğretimi için gerekli şartlar yerine getirilmek kaydı ile, öğretim sonunda, bu hedef altındaki davranışlardan her biri için kabul edilebilir bir yüzde ile hangi orandaki kısmının sınıftaki öğrencilerin kabul edilebilir bir yüzdesi tarafından kazanıldığına bakılarak bulunabilir. Hedeflerin birbirleriyle tutarlılığına bakmak için de, bir taraftan uzman kanısına, diğer taraftan yeterli geçerlik ve güvenilirlikte ölçmeler yapmak şartı ile hedefler altındaki davranışlardan kazanılan puanlar arasındaki korelasyonlara bakılabilir.

**Öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi:** Günümüzde eğitimde etkililik, eğitim sistemini hedeflerini gerçekleştirme derecesi (Oğuzkan, 1981, s. 31) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre etkililik, oldukça geniş kapsamlı ve ölçülüp sayılarla ifade edilmesi güç bir kavramdır. Çünkü bu tanımda etkililiğe hedef bazında bakılmakta ve tüm hedefler göz önüne alınmaktadır. Hedefler arasında duyuşsal olanlar da vardır. Duyuşsal hedefler iyi tanımlanamamakta; tanımlansalar bile davranış olarak ifade edilememekte ve bu sebeple ölçülmelerinde güçlüklerle karşılaşmakta; ölçülebilirler bile yeterli geçerlik veya güvenilirlikte ölçme sonuçları elde edilememekte; çocuğun bir veya birkaç dersteki eğitim faaliyetleriyle değil, okul içindeki ve dışındaki pek çok faaliyetten etkilenecek oluşmaları; nihayet, oluşmaları için diğer alanlardaki davranışlara kıyasla daha uzun zaman gerekmesi gösterilebilir. Yukarıdaki açıklamaların ışığında eğitimde etkililiğin bu tanımdaki anlamıyla saptanmasında bugün bazı güçlüklerin olduğu söylenebilir.

Eğitimde etkililik yerine, bu kavramı öğretimle, bilişsel ve psikomotor alanlardaki davranışlarla sınırlayarak ölçülebilir hale indirmek mümkündür. Bir kursta veya dersteki, amaçlanan hedef davranışların geliştirilmesi için işe koşulan öğretim faaliyetleri yer alır. Bu faaliyetlerin sonunda, sınıftaki öğrencilerin bir kısmı, amaçlanan davranışları kazanırken bir kısmı da kazanamamış olabilirler. Öğretim hizmetinin kalitesi arttıkça, hem kazanılan davranışların sayısı hem de sınıftaki öğrencilerden bu davranışları kazananların sayısı artar. Bu iki sayının büyüklüğü ölçüsünde öğretim hizmeti etkili olmuştur. O halde öğretimin ne ölçüde etkili olduğu, kazandırılması amaçlanan davranışlardan ne kadarının kazandırıldığı ile ilgili olarak ifade edilebilir. Etkililiğe bu açıdan yaklaşılınca onun anlamını sınırlamaktan kaçınmak için etkililik yerine öğretimin verimliliği demek belki daha uygun olur. Öğretimin, bir öğrenci, bir de sınıftaki öğrencilerin tümü (grup) açısından verimliliği düşünülebilir.

Öğretimin öğrenci yönünden verimliliği, "bir derste veya kursta kazandırılması amaçlanan davranışlardan, öğrencinin, kursun veya dersin başında sahip olmadıklarından ne kadarının o kurs veya dersteki öğretim faaliyetleri sonunda kazandığı" şeklinde tanımlanabilir. Bu tanıma göre, bir kurs veya derse ait öğretimin etkililiği, operasyonel olarak, öğrencinin kurs sonunda sahip olduğu hedef davranışlar sayısının kurs başında kendisinde var olan hedef davranışlar sayısından farkının o kurs veya derste kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar sayısına oranı olarak ifade edilebilir. Bu ifade sembollerle,  $V_{\delta}$  kursun öğrenci için verimliliğini,  $n_{\delta s}$  ve  $n_{\delta b}$  öğrencinin kurs sonunda ve başında sahip olduğu hedef davranışların sayısını,  $N$  de o kursta kazandırılması amaçlanan toplam hedef davranışların sayılarını göstermek üzere,

$$V_{\delta} = \frac{n_{\delta s} - n_{\delta b}}{N}$$

veya

$$\frac{n_{\delta s}}{N} = r_{\delta s} \quad \text{ve} \quad \frac{n_{\delta b}}{N} = r_{\delta b}$$

olmak üzere,

$$V_{\delta} = r_{\delta s} - r_{\delta b}$$

ifadelerinden biri ile gösterilebilir. Son eşitlikteki  $r_{\delta s}$  ve  $r_{\delta b}$  öğrencinin kursun sonunda ve başında sahip olduğu hedef davranışların sayısının o kurs için hedef alınan toplam hedef davranışlar sayısına oranlarını gösterir (Baykul, 1991).

Öğretimin bir grup yönünden verimliliği de, yukarıdakine benzer şekilde, bir derste veya kursta kazandırılması amaçlanan davranışlardan, öğrencilerin kabul edilebilir bir yüzdesi tarafından sahip olunmayan davranışların ne kadarının öğrencilerin yine

kabul edilebilir bir yüzdesi tarafından kazanıldığı şeklinde tanımlanabilir. Yine yukarıdakine benzer şekilde bu tanım operasyonel olarak,  $V_g$  grup için verimliliği,  $r_{gb}$  ve  $r_{gs}$  gruptaki öğrenilerin kabul edilebilir bir yüzdesi tarafından sıra ile kursun başında ve sonunda sahip oldukları davranışların sayısının kursta veya derste hedef alınan davranışlar sayısına oranını göstermek üzere,

$$V_g = r_{gs} - r_{gö}$$

eşitliği ile ifade edilebilir. Bu tanımda bir grubun bir davranışa sahip olduğunu kabul etmek için, "grubun kabul edilebilir bir yüzdesi" ifadesine yer verilmiştir. Buradaki kabul edilebilir bir yüzde bir ölçüttür ve davranışlar arasındaki ön-şart oluş ilişkilerinin güçlülük derecesi ve davranışın aynı hedefle ilgili olsun olmasın başka davranışlarla ilişkisine bakılarak tayin edilebilir. Genel olarak bir ölçüt verilmesi gerekirse, tam öğrenmede esas alınan oranlar (0,75; 0,80 veya 0,85 gibi) kullanılabilir. Bu ölçütün gereğinden fazla yüksek tutulması kursun veya dersin olduğundan verimsiz, gereğinden fazla düşük tutulması da olduğundan daha verimli görünmesine sebep olur.

Öğretimin etkiliğinin yukarıda belirtilen şekilde çalışılabilmesi, hedef davranışların sağlam ve tutarlı olmasına bağlıdır. Eğer hedef davranışlar tutarlı değilse, bunların kazanılamamasının sebebi öğretimdeki eksikliklerden olabileceği gibi, hedef davranışların sağlam ve tutarlı olmayışı da olabilir. Bu sebeple öğretimin verimi konusu çalışılmadan önce hedef davranışların sağlam ve tutarlılığına karar verilmiş olunmalıdır.

Öğretimi etkileyen önemli faktörlerden biri öğrencilerin duyuşsal özellikleridir. Duyuşsal özelliklerin bir dersteki veya kurstaki başarıda etkili görünen değişkenliğin yaklaşık dörtte birini oluşturduğunu gösteren çalışmalar vardır (Bloom, 1978). O halde öğretimin verimliliğinin çalışılmasında, öğretim faaliyetlerine katılan öğrenilerin ilgi tutum vb. duyuşsal özelliklerinin yeterli düzeyde olması sağlanmalıdır. Aksi halde bu durum, öğretimin veriminin düşüklüğüne yol açacak ve bu düşüklük öğretimden geliyor gibi görünecektir.

**Ölçme ve değerlendirme alt sisteminin değerlendirilmesi:** Eğitim sisteminde verilen kararların isabetsizliğinin kaynaklarından biri de değerlendirme alt sistemidir. Değerlendirme, yaygın şekliyle ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılıp bir karara varılması olarak tanımlanır. Bu tanıma göre değerlendirmede, ölçme sonuçları, ölçüt ve karar olmak üzere üç öge vardır. En geniş anlamıyla ölçme, niteliklerin sayı veya sembollerle ifade edilmesi (Turgut, 1977, s. 11); ölçüt, ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasında esas olarak kullanılan ve o karar süreci boyunca değişmeyen nicelikler (standartlar); karar da, ölçme sonuçlarının

ölçütle kıyaslanması sonucunda elde edilen değer yargısıdır, diğer bir deyişle karar değerlendirmenin sonucudur. Kararın isabetlilik derecesi, (1) ölçme sonuçlarının değişkenin (ölçülen özelliğin) gerçek değerini yansıtmasına, ölçütün değerlendirmenin amacına uygunluğuna ve karşılaştırma sırasındaki işlemlerin doğruluğuna bağlıdır. Ölçme sonuçlarının ölçütle kıyaslanması sırasında başvurulan işlemler matematiksel işlemler olup kuralları bellidir ve maddi hatalar dışında bir problem alanı oluşturmaz; maddi hatalar da düzeltilebilir; kısaca değerlendirme açısından yapılacak çok şey yoktur. Ancak, ölçme sonuçlarının değişkenin gerçek değerine yakın, başka bir deyişle ölçme sonuçlarının yeterli geçerlik ve güvenilirlikte ve ölçütün değerlendirmenin amacına uygun olmaması, önemli hatalara sebep olabilir; bu sebeple de ölçme, değerlendirme alanında önemli bir çalışma alanını oluşturur. Denilebilir ki, değerlendirmede kararın isabetlilik derecesi, ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ve ölçütün ölçmenin amacına uygunluğuna bağlıdır. Ölçme sonuçlarının yeterli geçerlik ve güvenilirlikte ve ölçütün değerlendirmenin amacına uygun olmayabileceği hususu değerlendirme alt sisteminin de değerlendirilmesini gerektirir; bu değerlendirmede, ölçme sonuçlarının yeterli geçerlik, güvenilirlikte ve ölçütün uygun olup olmaması çalışılmalıdır.

Ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği ile ölçütün uygunluğu konularının açıklanması bu yazının sınırlarını çok aşan bir çalışmayı gerektirir (Ölçme, geçerlik, güvenilirlik ve ölçüt konuları için bakınız: Turgut, 1990). Burada belirtilmesi gereken husus, ölçme sonuçlarının yeterli geçerlik ve güvenilirlikte veya ölçütün değerlendirmenin amacına uygun olmamasının muhtemel sonuçlarının neler olabileceğidir.

Değerlendirme sonucunda varılan kararın isabetsizliği, tüm değerlendirme türlerini olumsuz yönde etkiler. Değerlendirme programın hedef davranışlarının sağlam ve tutarlı olup olmadığının anlaşılması için yapılıyorsa, program hakkında yanlış karara sebep olunabilir. Düzeltilmesi gereken öge program olduğu halde, öğretimin etkili olmadığı düşünülebilir; öğrencilerin başarısızlığı artabilir ve sistem eleyici hale gelebilir. Veya aksine, öğrenciler seviyelerinin altındaki bir programda çok başarılı görülebilirler ve gereksiz yere zaman, emek ve para harcanıyor olabilir. Değerlendirme öğretimin ne derecede verimli olduğunu anlamak için yapılıyorsa, aslında verimi düşük olan bir öğretim verimli, verimi yüksek olan bir öğretim de verimsiz gibi görülebilir. Değerlendirme öğrencileri yetenek ve ilgileri doğrultusunda uygun programlara yönlendirmek amacıyla yapılıyorsa, bu defa öğrenciler yanlış programlara yönlendirilir. Bu yönlendirme meslek seçimi ile ilgili ise ve hata zamanında düzeltilmezse, öğrenciler, hayatları boyunca beraber olacakları yanlış bir mesleğe yönlendirilmiş olurlar.



Öğrenci başarısını değerlendirme ile verimlilik birlikte tartışılırsa şu durumlardan biri ortaya çıkar: (1) Öğrencilerin önemli bir kısmı başarılı sayılmışlardır ve başarılı sayılanlar hedef davranışların kabul edilen bir yüzdesi kadarını verilen öğretimle kazanmışlardır. Bu durumda öğretimin verimli olduğu ve değerlendirme ögesinin iyi çalıştığı söylenebilir. (2) Öğrencilerin önemli bir kısmı başarılı sayılmışlardır ve öğretim sonunda hedef alınan davranışların kabul edilir bir yüzdesi kadarına sahiptirler. Fakat sahip oldukları davranışların önemli bir kısmına öğretimin başında zaten sahiptirler. Bu öğretimin söz konusu öğrenciler için verimli olduğu söylenemez. Buradaki arıza, öğrencilerin sahip buldukları davranışların kazandırılmasını amaçlayan bir derse veya kursa alınmalarıdır. Bu durumda, öğrencileri uygun programa yönlendirme yönünden değerlendirme hatası yapılmıştır. Bu duruma, yabancı dil kurslarında sık rastlanır. (3) Öğrencilerin önemli bir kısmı başarılı sayılmışlardır; fakat öğretimin sonunda hedef alınan davranışların kabul edilebilen bir yüzdesinden daha azını kazanmışlardır. Bu durumda öğretim verimli sayılamaz. Bunun değerlendirme ögesi ile ilgili sebepleri arasında ölçme sonuçlarının yetersizliği ve ölçütün çok düşük tutulması veya gevşetilmesi de olabilir. Bu durum bir eğitim sisteminde yaygın hale gelirse, o sistem bazı özellikler yönünden düşük nitelikte bireyler üretir. (4) Öğrencilerin önemli bir kısmı başarısız sayılmıştır ve hedef alınan davranışları da kazanamamışlardır. Bu durumda değerlendirme ögesinin öğrenci başarısını değerlendirme yönünden iyi çalıştığı söylenebilir (5). Öğrencilerin önemli bir kısmı, hedef davranışların kabul edilebilen bir yüzdesi kadarını kazanmış oldukları halde başarısız sayılmışlardır. Bu durumda öğretim başarılı olduğu halde başarısız görünmektedir. Böyle bir duruma sebep olan bir değerlendirme sistemi eleyicidir. Bu durum, ölçme sonuçlarının yeterli geçerlik ve güvenilirlikte olmamasından ileri gelebileceği gibi, daha çok, değerlendirmedeki ölçütlerin gereğinden fazla sıkı olmasından kaynaklanabilir.

## KAYNAKLAR

- Baykul, Y. Eğitimde Değerlendirme ve Verimlilik. Malatya: Üniversite ve Çevre İlişkileri Sempozyumu 1-3 Temmuz, 1991.
- Bloom, B. 1979. **Human characteristics and school Learning.** Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Chureman, C. W. 1968. **The Systems Approach.** New York: Dell Publishing Co., Inc.
- Oğuzkan, T., 1981. **Educational systems.** İstanbul: Boğaziçi University Printing Office.
- Özçelik., D., A. 1981. **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Tekin, H. 1977. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Mars Matbaası.
- Turgut, M., F. 1990. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları.** Ankara: Nüve Matbaası.