

ÜNİVERSİTE ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI ÖĞRENCİLERİNİN, AKADEMİK BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Nükhet Ç. DEMİRTAŞLI

Özet

Bu araştırmada, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri fakültesinde verilen öğretmenlik meslek bilgisi sertifika programına devam eden ve ölçme ve değerlendirme dersi almış öğrencilerin, kendi fakültelerinde aldıkları derslerdeki başarılarının değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma grubumu, Ankara Üniversitesinin fen ve dil-tarih ve coğrafya fakültelerinde okuyan 155 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci görüşleri, Likert tipi toplamalı derecelmeli bir bilgi toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden her madde için merkezi eğilim ölçüleri hesaplanarak, sorunların sıklığı bakımından, fen ve sosyal bilimlerde okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız ve eşit olmayan örneklem grupları için t testi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin, başarılarının ölçülmesi boyutundaki sorunlar, “orta sıklıkla” ve /veya “çok sıklıkla” karşılaşılan sorunlar durumundadır. Değerlendirme boyutuna işaret eden sorunlar, “orta sıklıkla” ve/veya “çok sıklıkla” karşılaşılan sorunlar durumundadır. Sosyal bilimlerle ve fen bilimleri ile ilgili bölümler, ölçme ve değerlendirme boyutlarında yaşanan sorunların sıklık dereceleri bakımından karşılaştırıldığında, bu sorunların Sosyal bilim bölümlerinde biraz daha sıklıkla yaşandığı bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme konusunda ki bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıklarını, öğrencinin bakış açısından ortaya koymuştur.

¹ Araştırma sırasında gösterdiği yardım ve katkıları için Prof. Dr. Nizamettin KOÇ’a teşekkür ederim.

Abstract

This study was held with undergraduate students who (n=155) attended to the certificate program of teacher education. In this study students' opinions about problems in relation to methods of evaluation of academic achievement were surveyed. The opinions were collected by a questionnaire requiring likert type graded responses. Central measures (mean, median) were calculated for each item in obtained data. Item means were compared by use of t statistics. According to these analyses, measurement and evaluation problems in assessing academic achievement were reported as "moderately frequent" and/or "more frequent" by undergraduate students in this questionnaire. On the other hand, undergraduate students attending to the social sciences have experienced these problems more than the undergraduate students of science have. The findings of this study demonstrate that lecturers have not had enough knowledge and skills of assessing the academic achievement.

Eğitim, birey açısından onun yeni davranışlar kazanması, eğitim kurumu (okul-üniversite) açısından ise bireye yeni davranışlar kazandırma anlamını taşımaktadır. Burada sözü edilen ilk anlamda eğitim öğrenme ile, ikinci anlamda ise eğitim öğretim ile bütünleşmektedir.

Eğitim-öğretim kurumlarında özellikle çağdaş üniversitede görülen haliyle öğretim, öğretim programında belirlenen niteliklerde bir öğretme durumunun sağlanması; öğrencilerin bu öğretme durumu ile, öngörülen biçimde bir etkileşime sokulmaları; bu etkileşimin, öğrenmeleri etkili ve verimli kılacak biçimde gerçekleştirilmesidir. Bunu sağlamak üzere, öğrencilerin yönlendirilmesi, planlanan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasının sağlanması ve ürünlerin bilimsel yöntem ve araçlarla ölçülerek değerlendirilmesi işlemlerini sağlayıcı nitelikteki bu süreç, öğretme-öğrenme süreci denir. Bu süreç ölçme ve değerlendirme işlemleri ile bütünleşir.

Buna göre, bir eğitim-öğretim sürecinde; a) sürecin başlangıç aşamasında sürece giren bireylerin hazır bulunuşluluk düzeylerini ortaya koyarak etkili öğretim stratejileri oluşturma amacıyla, tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme veya giriş değerlendirmesi (ön değerlendirme), b) süreç devam ederken, belirli aşamalarda, söz konusu aşamaya kadar gösterilen gelişmeleri -akademik başarıları- ilgili tarafların görmesini sağlamak amacıyla biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik

değerlendirme (ara değerlendirme), c) sürecin sonunda hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyarak, sürece giren her birey (öğrenci) hakkında öğrenme sonuçları, ürünleri yönünden ve öğrenci akışı için başarılı-başarısız vb. kararlar verilen ölçme ve değerlendirme, diğer bir deyişle değer biçmeye yönelik değerlendirme (son değerlendirme) olmak üzere üç tür ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır (Özoğlu ve Koç, 1996). Üniversitenin lisans ve lisans-üstü düzeyde kazandırmayı amaçladığı hedef davranışları (ölçülebilen akademik başarı, performans vb.) belirleyerek kararlar vermede de bu tür ölçme ve değerlendirmeler söz konusudur.

Etkili bir eğitim-öğretim; bir öğretim sürecinde, yukarıda belirtilen ölçme ve değerlendirme türlerinin yerinde, zamanında yararlanılması ve ölçme ve değerlendirme sonuçlarının da etkili bir biçimde kullanılması ile mümkün olacaktır. Ayrıca, hangi amaçla yapılırsa yapılsın, bir ölçme ve değerlendirme sürecinde birtakım temel ilkelerin dikkate alınması gerekir (Özoğlu ve Koç, 1996). Bu ilkeler aşağıda ana hatları ile özetlenmiştir:

1. Amaçlar İlkesi: Hiçbir ölçme ve değerlendirme etkinliği amaçsız düşünülemez. Üniversitede herhangi bir dersteki akademik başarı gelişiminin ölçülerek değerlendirilmesinde üniversitenin amaçları ve söz konusu dersin amaçları çerçevesinde ulaşılması beklenen hedef davranışlar (davranışsal amaçlar) esas alınmalıdır. Bu ilke uyarınca; üniversitede etkili bir akademik başarı ölçme ve değerlendirmesi yapabilmek için; ders içi ve ders dışı etkinliklerin hedef davranışlarının ayrıntılı bir biçimde analiz edilerek belirlenmesi gerekir. Öğrenciden beklenen öğrenme ürünü, davranış değişikliklerinin tanımlanması ve betimlenmesi gereklidir.

2. Devamlılık İlkesi: Üniversitede öğrencinin akademik başarısını ölçme ve değerlendirme çalışmalarının, öğrencinin sisteme girdiği andan itibaren sistemden çıkışına kadar, hatta sistemden çıktıktan sonra da izleme araştırmaları ile devamlı olarak yapılması gerekir. Bir yıl ya da bir sömestirde yapılan bir-iki ölçme ve değerlendirme sonucuna dayanarak öğrencinin akademik başarı gelişimi ile ilgili isabetli bir karar vermek zor olmaktadır. Dönem boyunca yapılan çeşitli gözlemlerin, öğrenmenin sürekli kılınmasına yönelik öğretim etkinliklerinin ve bunlara dayalı ölçme ve değerlendirme (sınav) sonuçlarının bileşkesini esas alan kararların, isabetli olma, öğrenmeyi, kaliteyi ve performansı artırma olasılığı yüksektir.

Bu bakımdan çağdaş üniversitede; öğretim üyelerinin okuttukları dersler ile ilgili olarak dönem boyunca, öğrenmeyi sürekli ve dinamik kılmak; öğrenciyi etkin ve güdülenmiş düzeyde başarılı olmaya teşvik için belirli aralıklarla ve olabildiğince çok ve öğretim etkinliğini aksatmadan ölçme ve değerlendirmeler yapabilmelerine olanak veren düzenlemelere gidilmesi gerekir. Bunun için kısa-küçük sınavlar (quiz) etkili bir uygulamadır.

3. Genişlik-Kapsamlılık İlkesi: Her ölçme ve değerlendirme sürecinde olduğu gibi çağdaş üniversitede öğrencinin akademik başarı gelişiminde, başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde; başarıyı etkileyen faktörler bakımından öğrencilerin gerçekleri nelerdir? sorusunun sürekli olarak dikkate alınması gerekir. Bu ilke uyarınca, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin üniversite öğretiminde dikkate alınması için gerekli çalışmaların yapılması da esastır. Yönetmeliklerde geliştirme, öğretim ortam ve uygulamalarının zenginleştirilmesi, konferans türü aktarmaya dayalı öğretimden etkileşimi sağlayan öğretime dönme, kontenjanların azaltılması, öğretim üyelerinin eğitim, öğretim becerilerini geliştirmek gibi çalışmalar bunlardan bazılarıdır.

4. Kendi Kendini Değerlendirme İlkesi: Üniversitede zaman zaman öğrencilere kendi kendilerini, -üniversitedeki- derslerindeki akademik başarı durumları konusunda değerlendirmelerine olanak verilmelidir. Bu, hem onların kişilik gelişimlerine katkıda bulunur (ki üniversitenin temel işlevlerinden birisi de bireylerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunmaktır) hem de daha etkili ve sağlıklı bir eğitim-öğretim sürecinin oluşmasını ve akademik öğrenmenin ve kalitenin, başarının artmasını sağlar.

5. Bütünlük İlkesi: Bir dersteki akademik başarı gelişimini o dersten sorumlu olan öğretim üyesi ölçmeli ve değerlendirmelidir. Öğretim süreci devam ederken veya sürecin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmelerin; dersin öğretim sorumluluğunu üstlenen öğretim üyesi değil de bir başkası tarafından yapılması, eğitim-öğretimde ve akademik başarıda temel olan ve ölçme-değerlendirme sürecinde de korunması gereken bütünlüğü olumsuz etkiler. Özetle, üniversitede her dersteki akademik başarının ölçülmesi ve değerlendirmesi derslerin öğretim üyelerince yapılmalıdır. Bu ilke uyarınca, öğretim üyelerinin, öğretim üyeliğine hazırlanması aşamalarında, diğer öğreticilik bilgi ve becerileri ile "ölçme ve değerlendirme" konusunda da iyi yetişmiş olmaları; belli bilgi ve beceriler ile donatılmış olmalarının sağlanması gerekir.

6. Ölçme Araçlarında Çeşitlilik İlkesi: Hangi öğretim kademesinde olursa olsun bir öğrencinin akademik başarısı ve gelişimi tek bir yöntemle - teknikle ölçülüp-değerlendirilmemelidir. Ölçme ve değerlendirmede; ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken akademik davranışların çeşitliliğine paralel olarak değişik ölçme tekniklerinden yararlanma gereği vardır. Çoğu kez tek bir değerlendirme durumunda bile; değişik ölçme tekniklerinin birlikte işe koşulması gerekebilmektedir. Bu bakımdan öğretim üyelerinin dersleri ile ilgili olarak isabetli ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri; değişik ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmeleri (örneğin, geleneksel yazılı yoklama, objektif testler, proje çalışmaları, laboratuvar çalışmaları değerlendirme formları gibi.) bunları hazırlama, kullanma ve yorumlama becerilerine sahip olmaları ile mümkün olacaktır. Bu da öğretim üyelerinin hizmet-öncesi ve hizmetiçi eğitim programları ile ölçme-değerlendirme bilgi ve beceri davranışlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

7. İşbirliği İlkesi: Öğretme ve öğrenme sürecine katılanların işbirliğine dayanan etkili bir ölçme ve değerlendirme, akademik başarıyı ve kaliteyi arttırır. Üniversitede tüm ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, ilgili tarafların (öğrenci-öğretim üyesi vb.) işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilmesi planlanıp uygulanabilir.

8. Planlama İlkesi: Üniversitede öğrencinin akademik başarısını ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "planlı" bir biçimde ele alınması gerekir. Öğretim sürecinin hangi aşamalarında, hangi yöntemlerden yararlanılarak, ölçme ve değerlendirme yapılacağıın dönem başında bir plana bağlanması ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin de bu plana dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Bu konu yalnız yönetmeliklerde yer alan kurallarla değil, öğretim üyelerinin karar ve uygulamalarıyla gerçekleştirilmelidir.

9. Bireysel Farklılıklar İlkesi: Öğretimde akademik başarıyı ölçme ve değerlendirmenin temelinde "bireysel farklılık" kavramı bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede temel amaç "bireyiçi" ve "bireylerarası" farklılıkları geçerli ve güvenilir yöntemlerle ölçmek ve ortaya çıkarmak; elde edilen sonuçları bireyin- bireylerin en üst düzeyde akademik gelişmelerini sağlama yönünde kullanmaktır. Çağdaş üniversitede yapılan tüm akademik başarıyı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da bu ilke ile tutarlı olması gerekir.

Bilindiği gibi öğretim üyesinin klasik rolü, önce bir "alan bilgisi uzmanı" olması sonra da, "bilgi vermesi" ile anlatılır (Güçlüol, 1988). Bu onun "bilgi yayıcı, bilgi sağlayıcı" olması özelliğine de uyar. Bu görevler, herşeyden önce bir organizasyon, bir açıklık ve bilgi öğretimi ile ilgilidir. Ardından öğrencileri tanıma, onların ilgisini çekebilme, bazı öğretme strateji ve yöntemlerini bilip, bunları uygulama bilgi ve becerilerine sahip olma gerekliliği sözkonusudur. Sonuç olarak, öğretim üyesinin, hem bilim insanlığı, hem de öğreticilik işlevlerini yüklediği açıkça görülebilir.

Üniversite öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin olarak yapılan tartışmaların, dile getirilen belirlemelerin, daha çok onların uzmanlık alanlarında yetiştirilmeleri ve üniversitelerde sayılarının artırılması konularında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Örneğin, öğretim elemanlarının öğretmenlik yönünden yetişmeleri gereğine ve böylesi bir yetersizliğe, 1977-1981 yılları arasını kapsayan, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında şu şekilde değinilmiştir :

Yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının yetiştirme dönemleri içinde, pedagojik eğitimden geçmemeleri, uygulamada açıkça görülen boşluklar yaratmaktadır. Genel anlamda pedagojik bilgilerden ve her dalın öğretiminin gerektirdiği, özel öğretim yöntemlerinden, bu çağın eğitime getirdiği sorunlardan ve bunların çözüm yollarından habersiz bir öğretici sadece dersini anlatmak, sınav yapmak gibi rutin bir yoldan yürümekle yetinir. Yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının kendi konularında doktora derecesini aşan düzeyde araştırma ve bilimsel yayınlar yapmış olmalarının, onların pedagojik bakımdan yetişmelerine yeterli olduğunu sanmak kesin bir yanılgıdır (DPT, 1979, s. 452).

Günümüzde, üniversitenin öğretim sorumluluğu, giderek üniversitenin araştırmalara dayalı olarak mesleklere insan gücü yetiştirme sorumluluğuna dönüşmüş görünmektedir (Uysal, 1977). Bu çerçevede, Korkut'a göre (1989), yetiştirilen insan gücünün niteliği öğretmenin niteliği ile yakından ilgili hatta özdeş durumdadır. Öğrencinin niteliğini yükseltmek istiyorsak onu yetiştiren, öğretmenin niteliğinden başlamak gerekir.

Ülkemizde, öğretim elemanlarının, öğreticilik mesleği bilgi ve becerilerinin tüm boyutları ile ilgili sorun ve gereksinimlerin neler olduğuna ilişkin olarak yapılmış araştırma yok denecek kadar azdır. Bu konuda en kapsamlı araştırma, Uysal (1977) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, "Üniversite Lisans Düzeyinde Sosyal Bilimler Öğretimi'nde Karşılaşılan

Sorunlar" ele alınmıştır. Araştırmanın bir yönünü de, öğrenci başarısının değerlendirilmesin konusunda, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının görüşlerini saptamak oluşturmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğretim üye ve yardımcılarının %62'si yazılı yoklamaları, %11'i yazılı yoklamalarla beraber sözlü yoklamaları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üye ve yardımcılarının %7'si objektif test (çoktan seçmeli sorular) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yine başarıyı değerlendirmede öğretim elemanlarının %38'i dönemsonu veya yılsonu sınav sonuçlarına, % 31'i dönemsonu, arasınay, ödev ve inceleme sonuçlarına dayalı olarak işlem yaptıklarını bildirmişlerdir.

Bu konudaki gözlemler, bugün de bu durumun fazla değişmediği yönündedir. Bununla birlikte, konunun araştırmalarla tekrar incelenmesi gerekmektedir.

Ankara Üniversitesince, "2000'li Yıllara Doğru Ankara Üniversitesi" başlığı altında bir dizi geliştirme önerisi niteliğinde raporlar hazırlanmıştır. Bu rapordan biri de "Çağdaş Üniversitede Akademik Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi" başlığını taşımaktadır (Özoğlu ve Koç, 1995). Bu raporda, çağdaş bir üniversite eğitiminin gerçekleşmesi için, öğrenci akademik başarısının geçerli ve güvenilir yöntemlerle ölçülmesi gerektiği, bu çerçevede de üniversite öğretim elemanlarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerine yeterli düzeyde sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Yine Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce "Ankara Üniversitesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" başlıklı bir araştırma yapılmıştır (Taymaz, 1996). Bu araştırmada, 1994-1995 öğretim yılında, 117 profesör, 27 doçent, 48 yardımcı doçentten bir anket aracılığıyla toplanan bilgilere dayalı olarak, öğretim üyelerinin eğitim ve öğretim etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin önerilere verdikleri önem dereceleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretim üyelerinin eğitim-öğretim etkinliklerinde öğreticilik işlevleri ile ilgili olarak, karşılaştıkları sorunlara verdikleri önem dereceleri ile ilgili bulgular sırasıyla şöyle çıkmıştır:

"Öğrenci başarısının geçerli, güvenilir ve objektif sınavlarla değerlendirilememesi"; "Öğretim üyeliğine geçişte deneme dersinin olmaması"; "Öğretim üyelerine pedagojik formasyon kazandırılmaması";

"Bilimadamı olmanın yalnız araştırma yapabilme ile sınırlı görülmesi" biçiminde ifade edilen sorunlar, öğretim üyeleri tarafından, "Çok önemli" sorunlar olarak görülmüştür.

Öğretim üye ve yardımcılarının, öğreticilik işlevi boyutunda karşılaştıkları bu sorunların çözümüne ilişkin olarak geliştirilen önerilere verdikleri "önem dereceleri" ile ilgili bulguların bazıları şunlardır:

"Öğrenci başarısı geçerli, güvenilir ve objektif yöntemlerle değerlendirilmeli"; "Öğretim üyeliğine geçişte deneme dersi verilmeli"; "Bilim adamı olma, yalnız araştırma yapma ile sınırlı tutulmamalı"; "Öğretim üyelerine pedagojik formasyon kazandırılmalı" biçiminde ifade edilen öneriler, "Çok önemli" öneriler olarak görülmüştür.

Yukarıda özetlenen bulgular, çağdaş üniversite eğitiminin temel unsurlarından biri olan öğretim elemanının bilim insanı olma özelliği yanında, öğreticilik özelliğinin de önemli olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini gösterir niteliktedir. Ancak konu ile ilgili sorun ve ihtiyaçların ülkemizde araştırmalar çerçevesinde yeterince ele alınmadığı, yapılan literatür çalışmasında saptanmıştır. Bu ihtiyaç ve eksiklikten yola çıkarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Bilimleri Fakültesinde yürütülen Öğretmenlik Sertifika Programına devam eden üniversite öğrencilerinin, kendi fakültelerinde aldıkları derslerdeki akademik başarılarının

değerlendirilmesinde (ölçme ve değerlendirme boyutunda), karşılaştıkları sorunları hangi sıklıkta yaşadıklarını, kendi bakış açılarından saptamaya çalışmaktır. Bu amaçla, öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde:

a) değerlendirmenin temel ilkelerine ne derece uyulduğu,

b) kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin ne derece sağlandığı,

c) kullanılan ölçüt ve yaklaşımlar ile değerlendirme sonuçlarının öğrencilere ulaştırılma durumu, biçiminde belirlenen alt boyutlar, programa katılan fen, sosyal ve dil programlarında okuyan öğrenciler bakımından karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu: Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nce verilen "Öğretmenlik Sertifika Programı"na, üniversitenin çeşitli fakültelerinden katılan üniversite son sınıf ve mezun öğrenciler ile yürütülmüştür. Uygulamaya katılan 155 öğrencinin 66'sı sosyal bilimlerle ilgili bölümlerde, 60'ı fen bilimleri ile ilgili bölümlerde, 29 tanesi ise dil programlarında okumakta olan son sınıf ve mezun olmuş öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 120'si kız, 35'i erkektir. Öğrencilerin araştırmaya katılımları gönüllük esasına göre sağlanmıştır. Öğrencileri tanımak amacıyla, Bilgi formunun ilk bölümünde yer alan sorulara verdikleri yanıtlara göre, öğrencilerin genel özellikleri şunlardır:

1. Araştırmaya katılan 155 öğrencinin 60'ı Fen Bilimleri ile ilgili bölümde okurken, bunların 50'si kız, 10'u da erkek öğrencidir. Geri kalan öğrencilerden 66'sı Sosyal bilimlerle ilgili bir bölümde, 29'u Dil ile ilgili bir bölümde okumaktadır. Bu öğrencilerin sırasıyla 15'i kız, 14'ü erkek öğrencidir.
2. Öğrencilerin büyük bir kısmı fakülte son sınıf öğrencisi (90 kişi) diğerleri de mezun durumdaki öğrencilerdir.
3. Öğrencilerin dahil olduğu bölümlerin büyük bir kısmının kontenjanı, 50 ile 80 kişi arasındadır.
4. Bölümlerinin girdikleri yıldaki kontenjanı 50-80 kişi arasında olan öğrenci sayısı en fazla durumdadır.
5. Öğrencilerin, büyük bir kısmı "bölümünüzün kontenjanı kaç olmalıdır?" biçimindeki soruya "20-40 kişi arasında olmalıdır" biçiminde yanıtlamışlardır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü ölçme ve değerlendirme dersi almıştır.
7. Öğrencilerin büyük bir bölümü (102 kişi), "derslerdeki başarıları bakımından diğer sınıf arkadaşları ile kendilerini kıyasladıklarında", kendilerini iyi düzeyde başarılı olarak değerlendirmişlerdir.

8. "Üniversite öğrenimleri süresince hiç yıl kaybı olup olmadığı, olduysa kaç yıl olduğu" sorulduğunda öğrencilerin 129'u, hiç sınıfta kalmadığını belirtmiştir.

İşlem: Bilgi formları, öğrencilerin büyük bir kısmına ulaşabilmek için, sertifika programında "esas/zorunlu" ders olarak okutulan bir derste uygulanmıştır. Her uygulamadan önce dersin öğretim elemanından uygulama öncesinde, uygulama ile ilgili bilgi verilerek izin alınmıştır. Uygulamalarda, öğrencilere bu işlemin bir araştırma çerçevesinde yürütüleceği belirtilip, amacı kısaca açıklandıktan sonra, formun cevaplanma biçimiyle ilgili kısa bilgiler verilerek uygulanmıştır. Cevaplama işlemi bittiğinde öğretim elemanı ve öğrencilere teşekkür edilerek uygulama tamamlanmıştır.

Bilgi Toplamada kullanılan Ölçme Aracı: Bilgi toplamada kullanılan ölçme aracı (bilgi formu) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğrencilerin fakülte ve bölümleri ile araştırmanın amacı doğrultusunda ön bilgi niteliğindeki bilgileri toplamaya olanak veren 16 soru yer almıştır.

Bilgi formunun ikinci bölümünde, araştırmanın amacına dönük olan öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili öğrenci görüşlerini almak üzere geliştirilmiş 35 sorun ifadesi yer almaktadır. Bilgi formunun bu bölümündeki sorun ifadeleri son haline bazı aşamalardan geçerek gelmiştir.

Bu aşamalar sırasında, 1995-96 öğretim yılının I. dönemi sonuna doğru Ölçme ve Değerlendirme dersini almakta olan Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerine, açık uçlu iki soru sorularak adlarını vermeksizin yanıtlamaları istenmiştir. Bu aşamada sorulan sorular, "kendi fakültenizde aldığımız derslerdeki başarımızın ölçülüp değerlendirilmesinde gözlediğiniz sorunlar nelerdir?" ve "gözlediğiniz bu sorunların çözümlenmesi için sizce neler yapılabilir?" biçiminde verilmiştir. 234 öğrencinin bu sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek, öğrencilerin açık uçlu sorulara (özellikle 1. soruya) verdikleri yanıtlar, belirttikleri sorunlar, bilgi formunda yer alacak sorun ifadelerinin genel çerçevesini belirlemiş ve bu bilgiler, aşağıda verilen boyutlar altında, sorun ifadeleri olarak bilgi formunda yer almıştır (Bkz. Ek1).

1. Değerlendirme İlkeleri Boyutu:

Bu boyutta değerlendirmenin,

a. amaçlar ilkesi (madde no: 1)

b. devamlılık ilkesi (madde no: 2)

c. ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesi (madde no: 3, 4, 5)

d. planlama ilkesi (madde no: 6)

e. bütünlük ilkesi (madde no: 7) gibi ilkelere ilişkin sorunlara ait maddeler geliştirilmiştir.

2. Ölçme Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği Boyutu:

a. sınavlardaki soru sayısına ilişkin sorunlar (madde no: 8, 9)

b. sınav sorusu-ölçülen bilişsel alan ilişkisine dönük sorunlar (madde no: 10, 11, 12, 13, 23)

c. sınav sorularının teknik özellikleri; güçlük derecesi- puan değeri ilişkisi ile ilgili sorunlar (madde no: 14, 15, 16)

d. sınavların uygulama öncesi aşamasındaki sorunlar sınav süresi, sınav yönergeleri, çoğaltma, sınav organizasyonu (madde no: 17, 18, 19, 20, 21, 22)

e. sınavların uygulama aşamasındaki sorunlar (madde no: 24, 25, 26).

3. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler Boyutu:

a. puanlamada kullanılan ölçüt ve yaklaşımlara ilişkin sorunlar (madde no: 27, 28, 29, 30)

b. Değerlendirme sonuçlarının öğrencilere iletilmesi ve paylaşımı ile ilgili sorunlar (madde no: 31, 32, 33, 34, 35).

Bu şekilde oluşturulan bilgi formunun II. bölümünde yer alan sorun ifadeleri tekrar gözden geçirilerek son biçimi verilmiştir. Bilgi formunda yer

alan herbir sorun ifadesi, sorunun gözlenme sıklığını verecek 5'li dereceleme ölçeği üzerinde cevaplandırmaya uygun hale getirilmiştir. Buna göre, bilgi formunda ifade edilen her bir sorun ifadesi, gözlenme sıklığı bakımından hiç ile pekçok arasında değişen derecelerde cevaplandırılmıştır. Eğer bir sorun, hiç gözlenmiyorsa 1, pekçok gözleniyorsa 5 puan ile puanlanmıştır. Bilgi formundan alınan toplam puanın yükselmesi, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde belirlenen sorunların çok fazla sıklıkla gözlendiğine işaret etmektedir. Bilgi formunun son bölümünde yanıtlayıcılardan bilgi formunda yer almayan konu ile ilgili varsa görüş ve önerilerini açık uçlu olarak belirtmelerini isteyen bir açık uçlu soru yer almıştır.

Verilerin Analizi: Bilgi formundan elde edilen veriler, araştırmanın bilgi toplanan boyutları çerçevesinde, sosyal bilimlerde yapılmış araştırma verilerinin analizi için geliştirilmiş olan SPSS 5. 0. 1 (Statistical Program for Social Sciences) istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Bilgi formunun ikinci bölümünde yer alan sorun ifadelerinin gözlenme sıklıklarına ait merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmıştır. Her bir madde için hesaplanan bu istatistik ölçülerden, Fen ve Sosyal programlarına ait aritmetik ortalamalar, bağımsız ve eşit olmayan örneklem ortalamalarını karşılaştırmada kullanılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda Dil grubu örneklem büyüklüğü bakımında diğer iki gruptan daha küçük olduğu için karşılaştırmaya dahil edilmemiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde bulgular özetlenmiştir. Bulguların verilmesinde, bilgi formunda yer alan bölümler ve buralardaki soru ve sorunların sırası esas alınmıştır. Buna göre, ilk bölümde, araştırmanın temel sorun boyutları ile ilgili sorulara verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilere "yazılı yoklamalarda aldıkları notların, başarılarının iyi bir göstergesi olup olmadığı" sorulduğunda, 71 öğrenci Evet; 81 öğrenci Hayır yanıtını vermiştir.

2. Fakültede alınan derslerde, dönem sonu başarı notunda hangi ölçme durumunun ağırlığı daha fazladır? sorusuna öğrencilerden hemen hepsi yazılı sınavlardan aldığı notların ağırlığının en fazla olduğunu belirtmiştir.

3. "Derslerde, genel olarak zihinsel yetenekleriniz düzeyinde başarı sağlayabiliyor musunuz?" sorusuna 87 öğrenci evet; 26 öğrenci "bazı derslerde evet, bazılarında hayır" yanıtını vermiştir.

4. "Dönemsonu sınavlarında genellikle kaç soru sorulmaktadır?" sorusuna, 13 öğrenci 1-2 soru; 47 öğrenci 3-4 soru; 20 öğrenci 9-10 soru; 5 öğrenci 11'den fazla soru biçiminde yanıt vermiştir.

5. "Arasınava sonuçları ne zaman duyurulmaktadır?" sorusuna öğrenciler, 17 öğrenci sınavın yapıldığı haftayı izleyen hafta; 80 öğrenci iki hafta sonra, 40 öğrenci üç hafta sonra; 16 öğrenci dört hafta ve daha geç yanıtını vermiştir.

6. "Fakültenizde derslerde yapılan ara sınavlarının kullanımını değerlendirdiğinizde, hangi duruma uygun düşmektedir?" sorusuna, grubun büyük bir çoğunluğu (92 öğrenci) "öğretim üyelerinin çok azı ara sınav sonuçlarını gruba getirmektedir", seçeneğini işaretlemişler, 51 öğrenci de diğer seçeneğinde, özetle, arasınava sonuçlarının sınıfta tartışılmadığını ifade etmişlerdir.

Bigi formunun ikinci bölümünde yer alan ve araştırma boyutlarına ilişkin olarak geliştirilen sorun ifadeleri, üç temel boyutta oluşturulmuştur. Bu boyutlar sırasıyla Değerlendirme ilkeleri ile ilgili sorunlar boyutu, ölçme ölçme araç ve yöntemlerinin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili sorunlar boyutu, Puanlama ve değerlendirme ile ilgili sorunlar boyutu olarak belirlenmiştir. Bu sorun boyutlarını temsil eden maddelere (Bkz Ek1) ilişkin olarak merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış, madde puanları bakımından gruplar arası (Fen ve Sosyal) karşılaştırmalarda bağımsız ve eşit olmayan büyüklükteki örneklem grupları için t testi uygulanmıştır. Tüm maddelere ilişkin t testi karşılaştırmalarında, $\alpha = 0.05$ manidarlık düzeyi ve $sd = 155$ ile tabloda verilen $t = 1.96$ kritik değer esas alınmıştır.

Tablo 1'de, ilk 7 maddeye ait merkezi eğilim ölçüleri ve t istatistikleri verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Sertifikası Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Boyutundaki Sorunların Sıklığına İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve t Değerleri

Madde No	Program	X	Ss	Medyan	t
01	Fen(F)	4.08	1.37	5	
	Sosyal(S)	3.18	1.43	5	3.58*
	Dil(D)	4.03	1.32	5	
02	F	1.93	1.42	1	
	S	3.46	1.40	5	6.06*
	D	3.41	1.45	4	
03	F	4.12	6.74	5	
	S	3.69	1.50	5	0.48
	D	3.93	1.44	4.50	
04	F	3.92	1.33	5	
	S	3.66	1.20	5	1.12
	D	4.27	1.13	5	
05	F	3.60	1.43	5	
	S	3.2	1.09	3	1.75
	D	3.79	1.18	4	
06	F	2.45	1.25	2	
	S	2.97	1.31	2	2.26*
	D	2.97	1.42	3	
07	F	3.10	1.32	3	
	S	2.71	1.45	1	1.58
	D	1.84	1.00	1.50	

* $p < .05$

1. Tablo 1'de de verilen, ilk 7 madde Değerlendirme ilkeleri ile ilgili sorunlar boyutuna işaret eden maddelerdir. Bu ilkeler sırasıyla, amaçlar ilkesi, değerlendirmenin devamlılığı, ölçme araç ve yöntemlerinde çeşitlilik, değerlendirmenin planlı olması ilkesi ve bütünlük ilkesidir. Bu ilkelerle ilgili ilk 7 madde de verilen sorunların genel olarak "orta sıklıkta" ve "çok sıklık"a yakın düzeyde gözlemlendiği her üç grup tarafından da belirtilmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilere çoğu kez ders içeriğinin ve diğer bilgilerin yazılı olarak verilmediği; öğrenci başarısını değerlendirmede az sayıda ölçmeye (sınava) dayanıldığı; proje ve ödev çalışmalarının yeterince verilmediği; sınavların daha çok öğretim yardımcılarınca değerlendirildiği söylenebilir.

Fen ve Sosyal grupları arasında, bu maddelerden, 1. ve 2. maddelerde ifade edilen sorunların gözlenme sıklığında, ilk madde için Fen grubu yönünde, 2. maddede de Sosyal grup yönünde manidar bir yükselme görülmektedir. Bu bulgulardan, her üç grupta da, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ve öğretim faaliyetlerinde, öğretim elemanlarının, yukarıda sayılan değerlendirme ilkelerini az oranda uyguladıkları, söylenebilir.

2. İkinci boyut, ölçme araç ve yöntemlerinin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlara işaret eden ifadelerden oluşmuştur. Bu boyut, 8. madde ile 26. maddeler arasındaki maddelerle ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde;

Tablo 2. Ölçme Araç ve Yöntemlerinin Geçerlik ve Güvenirliliği İle İlgili Sorunların Sıklığına İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve t Değerleri

Madde No	Program	X	Ss	Medyan	t
08	F	3.63	1.18	5	
	S	3.69	1.04	4	0.27
	D	3.93	1.22	4	
09	F	3.93	0.90	4	
	S	4.09	1.07	4	0.90
	D	3.93	1.22	4	
10	F	3.17	1.10	4	
	S	3.29	1.35	5	0.52
	D	3.38	1.24	4	
11	F	2.93	1.11	2	
	S	2.93	1.06	3	0.05
	D	3.07	1.25	3	
12	F	3.57	1.01	4	
	S	3.28	1.23	4	1.44
	D	3.07	1.44	3	
13	F	3.57	1.23	4	
	S	3.48	1.15	4	0.38
	D	3.72	1.03	4	
14	F	2.98	1.06	4	
	S	2.81	1.17	2	0.86
	D	2.80	1.35	3	
15	F	2.71	1.07	2	
	S	2.92	1.19	2	1.04
	D	3.03	1.30	3	

* p< .05

Madde No	Program	X	Ss	Medyan	t
16	F	2.50	1.02	2	
	S	2.97	1.01	2	2.58*
	D	3.14	1.12	3	
17	F	1.98	1.14	1	
	S	2.11	1.17	1	0.60
	D	2.07	1.40	1	
18	F	2.23	1.34	1	
	S	3.00	1.34	2	3.18*
	D	2.80	1.23	3	
19	F	2.81	1.07	2	
	S	3.05	1.25	3	1.11
	D	3.03	1.15	3	
20	F	2.52	1.34	2	
	S	2.58	1.47	1	0.24
	D	2.52	1.74	1	
21	F	3.64	1.37	5	
	S	3.52	1.30	5	0.50
	D	3.93	1.36	5	
22	F	1.70	0.97	1	
	S	1.62	0.94	1	0.44
	D	1.70	1	1	
23	F	2.57	1.04	2	
	S	2.46	1.08	2	0.56
	D	2.31	1.07	2	
24	F	3.42	1.08	4	
	S	3.11	1.23	4	1.48
	D	3.07	1.33	3	
25	F	3.16	1.21	2	
	S	3.39	1.14	3	1.02
	D	3.07	1.36	3	
26	F	2.08	1.19	1	
	S	2.24	1.10	2	0.74
	D	2.55	1.38	2	

* $p < .05$

a. Tablo 2'ye göre, sınavlarda kapsamı yeterince yoklayacak sayıda soru sorulmaması (madde 8, 9) her üç grupta "çok sıklıkta" gözlenen bir sorun olarak işaretlenmiştir. Bu sorular açısından iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, sınavların kapsam geçerliği konusunda yetersizlikler olduğunu düşündürmektedir.

b. Sınav sorularının, daha alt düzeydeki bilişsel ürünleri ölçtüğüne ilişkin sorunlar, (madde no: 10-13) genelde "orta sıklıkta" gözlenen sorunlardır. Bu bulgu her iki grup için aynıdır. Bir başka deyişle, sınav sorularının, daha çok bilgi, kavrama gibi alt düzey bilişsel alan ürünlerini ölçtüğü söylenebilir.

c. Soruların tekniğine uygun yazılması, puan ağırlıkları ile güçlük düzeylerinin tutarlı olması ile ilgili sorunları ifade eden maddelerde (madde no: 14, 15, 16), sorunların gözlenme sıklığının "orta" düzeye yakın olduğu belirtilmiştir. 16. madde de belirtilen sorunun sıklığı bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre, sınav sorularının puan değerlerinin güçlük düzeyleri ile uyumlu görünmemesi, Sosyal grupta, Fen grubuna göre daha fazla sık gözlenen bir sorundur.

d. Sınav sorularının uygulanmasından önce hazırlanması ve uygulama koşulları ile ilgili sorunlar, 17. madde ile 22. maddeler arasında yer almıştır. Tablo 2 incelendiğinde genelde, 21. maddede belirtilen sorun hariç, diğer maddelerde belirtilen sorunların "az sıklıkla" gözlendiğini; bir başka deyişle, sınav sorularının büyük ölçüde önceden hazırlandığı, sınavla ilgili malzemelerin yeterli miktarda hazırlandığı belirtilmiştir. Buna karşın, sınav süresinin yetmemesi, sınav kağıdına sınav ile ilgili bir açıklamanın yer almaması gibi sorunların biraz daha sık gözlendiği belirtilmiştir. 18. maddede belirtilen sorun bakımından Fen ve Sosyal grupları arasında, Sosyal grup yönünde anlamlı bir fark çıktığını söyleyebilir. Bulgular genel olarak ele alındığında, burada verilen sorunların, Sosyal grupta "biraz daha fazla sıklıkla" gözlendiği "orta" sıklığa yaklaştığı söylenebilir.

e. Sınavın başlamasından sonra, sınav sırasında karşılaşılabilen sorunlar 24. , 25. , ve 26. maddelerde ifade edilmiştir. Tablo 2'den de görüleceği gibi bunlardaki sorunlar her iki grupta da "orta sıklıkta" gözlenmektedir. Bunlar içinde 24. maddedeki "kopya çekme olaylarının" yaşanması en fazla sıklığa sahip olmaktadır. Bu durum ise, sınavların geçerlik ve güvenilirliğini etkileyen olumsuz faktörlerden birisi olarak sıkça yaşandığını göstermektedir.

3. Üçüncü Boyut, Puanlama ve Değerlendirme ile ilgili sorunlar boyutudur. Bu boyutta iki alt grupta ele alınmıştır.

Tablo 3. Puanlama ve Değerlendirme İle İlgili Sorunların Sıklığına İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve t Değerleri

Madde No	Program	X	Ss	Medyan	t
27	F	2.87	1.37	2	
	S	3.33	1.26	4	1.87
	D	3.42	1.36	4	
28	F	2.63	1.02	2	
	S	2.70	1.13	2	0.35
	D	3.03	0.22	3.50	
29	F	2.32	1.08	2	
	S	2.82	1.20	2	2.49*
	D	3.14	1.38	3	
30	F	3.90	1.11	5	
	S	4.23	0.85	5	1.87
	D	3.96	1.03	4	
31	F	3.58	1.08	4	
	S	3.30	1.01	3	1.44
	D	3.07	1.41	3	
32	F	3.73	1.01	4	
	S	3.61	1.10	4	0.63
	D	3.50	1.03	3.50	
33	F	3.33	1.02	3	
	S	3.62	1.13	4	1.51
	D	3.50	1.03	4	
34	F	3.98	1.01	5	
	S	3.92	1.18	5	0.30
	D	3.61	1.28	4	
35	F	3.15	1.23	2	
	S	3.33	1.45	5	0.76
	D	3.54	1.40	4	

* $p < .05$

a. Tablo 3 incelendiğinde, değerlendirmede kullanılan ölçüt ve yaklaşımlara ilişkin sorunlar, 27. ve 30. maddeler arasında ifade edilmiştir. Bu maddelerde ifade edilen sorunların her iki grupta da "orta'ya yakın sıklıkta" gözleendiği söylenebilir. 29. maddede ifade edilen sorun Sosyal grupta Fen grubundakinden daha fazla sıklıkla gözlenen bir sorun durumundadır. Bir başka deyişle, öğrencilere göre, öğretim elemanlarının sınav sorularını puanlarken, puanlanacak davranışlardan, başka davranışları

"az" veya "orta"ya yakın sıklıkta puanlamaya karıştırmaktadırlar. Bu sorun, Dil programlarında da sıkça yaşanan bir sorun durumundadır. Ayrıca her üç grupta da aynı günde birden çok sınavın yapılması "çok" sık gözlenen bir sorundur.

b. Değerlendirme sonuçlarının kullanımı ve duyurulması ile ilgili sorunlar, 31. ve 35. maddeler arasında ifade edilmiştir. Bu kısımdaki sorunların gözlenme sıklığı, genelde "orta"nın üzerinde, "çok" kategorisine yakındır. Bir başka deyişle, öğrenciler, öğretim üyelerinin öğrenci başarısını değerlendirme bilgi ve becerisine sahip olmamalarını orta ve çok sıklıkta gözledikleri bir sorun olarak ifade etmişlerdir.

Özetle, öğrencilere göre, sınav sonuçlarının, özellikle arasınavları, öğrencilerin eksikliklerini gösterme boyutunda kullanılması, sonuçların zamanında duyurulması konusundaki sorunlar dikkate değer biçimde sık yaşanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğrenci gözüyle, üniversitede öğrenci akademik başarısının değerlendirilmesinde, gözlenen sorunları ve bunların sıklığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş bir araştırmadır.

Çağdaş üniversiter eğitim ve öğretim, bireylere yeni davranışlar kazandırma, bu davranışların hangi düzeyde kazanıldığını bilimsel temellere uygun biçimde ölçme ve değerlendirmede, konu ile ilgili yönetmelik ve kurallar yetmemekte, konunun önemine uygun olarak bilimsel ilke, yöntem ve yaklaşımların kullanılması zorunludur. Bunun gerçekleşmesi ise, araştırma etkinlikleri yanında, eğitim-öğretimi de sürdürmekle görevli öğreticilik rolünü üstlenmiş olan öğretim elemanlarının, bu konudaki bilgi ve becerilerle donanık olmalarına ve bunları etkili biçimde kullanmalarına bağlıdır. Makalenin giriş kısmındaki tartışmalardan da anlaşılacağı gibi, ülkemizde üniversite öğretim üyelerinin "öğreticilik" bilgi, beceri ve bu yöndeki ihtiyaçlarına dönük araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırma, öğretim elemanlarının bu konudaki çeşitli bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıklarını, öğrencinin bakış açısından ortaya koymuştur. Araştırmada ortaya çıkan tipik görüşlere göre, özellikle sınavların (ölçme araçlarının) öğrenci başarısını geçerli ve güvenilir biçimde ölçecek niteliğe sahip olmadığı; sınav sonuçlarının öğrenci eksiklerini gösterme ve öğrenciyi öğrenmeye motive etme yönünde yeterince kullanılmadığı; öğrenci

başarısını değerlendirmede kullanılan ölçmelerin yeterli sıklıkta ve çeşitlilikte yapılmadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yürütülen “Ankara Üniversitesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın temel bulgularından biriyle paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, öğretim üye ve yardımcılarının, öğreticilik işlevi boyutunda karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin olarak geliştirilen önerileri (Öğrenci başarısı geçerli, güvenilir ve objektif yöntemlerle değerlendirilmeli; Öğretim üyeliğine geçişte deneme dersi verilmeli; Bilim adamı olma, yalnız araştırma yapma ile sınırlı tutulmamalı; Öğretime üyelerine pedagojik formasyon kazandırılmalı) "Çok önemli" öneriler olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgu, öğretim üyelerinin bu boyuttaki ihtiyacını açıkca ortaya koymaktadır.

Yurtdışı yazında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde doğrudan üniversite öğretim üyelerinin temel görev ve işlevlerine odaklanan araştırmalara rastlanılmamıştır. Yurt dışı yazında, Ölçme ve Değerlendirmenin önemine özellikle, bizdeki öğretmenlik sertifikası programına benzeyen “Öğretmenler için Hizmet Öncesi ve İleri Öğretmenlik Eğitimi” adlı programlarda dikkat çekilmektedir (Schafer, 1991; Stiggins, 1991; Whittington, 1999). Whittington (1999), ölçme ve değerlendirme ile ilgili kursların, öğretmen eğitimi programlarının kritik bir ögesi olduğunu belirtmiştir. Whittington, bu önemin, 1990’lı yıllar boyunca geliştirilen standartlarla ortaya konduğunu belirtmiştir. Buna göre, Öğretmen Eğitimi Ulusal Denklik Komisyonu (The National Council for Accreditation of Teacher Education), öğretmen yetiştirme programlarının denkliğini saptamada 18 standart, 94 ölçüt geliştirilmiştir. Örneğin standart ID2, “Öğretmen adayları, öğrencinin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirmede, formel ve formel olmayan stratejileri anlamalarını ve kullanmalarını sağlayacak iyi planlanmış derslere ve uygulamalara katılmış olmalıdır” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, şunlar önerilebilir:

1. Bu konu, daha geniş örneklemelere dayalı olarak, üniversite öğretim elemanlarının da görüşlerinin alınacağı araştırmalarla, daha kapsamlı olarak incelenmelidir.

2. Üniversite öğretim elemanlarının, sadece bilim insanı yönünü değil, öğreticilik yönünü de destekleyecek tutarlı ve sürekli çalışmalara gidilmelidir. Bu çalışmalar, üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde, öğretim elemanlarının akademik işlerinin daha az yoğun olduğu dönemlerde paket programlar halinde yürütülebilir. Bu programların geliştirilmesinde eğitim bilimlerinin değişik alanlarındaki uzmanların bilgi ve deneyimine başvurulmalıdır.

3. Akademik yükseltmelerde, ikinci maddede belirtilen türde bir programa katılma ve bunu belgelendirme ek puanla ödüllendirilmeli, giderek ilk defa öğretim üyesi atanacaklarda bu türden bir belge zorunlu hale getirilmelidir.

KAYNAKLAR

DPT (1979). 4. Beşyılık kalkınma planı 1979-1983. Yayın No: DPT 1664, Ankara.

Güçlüoğlu, Kemal (1988). Yükseköğretimde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, Yükseköğretimde Değişmeler: N. Koç ve Ö. Demirel (Ed.). TED XII. Eğitim Toplantısı, (s. 227-272). Ankara.

Korkut, Hüseyin (1986). Toplumun mimarları olan öğretmenlere sahip çıkın. Eğitim ve Bilim, 10(59), s. 25-27.

Özoğlu, S. Çetin ve Koç, Nizamettin (1995). Çağdaş üniversitede öğrencinin akademik başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Yayını, Ankara : Ankara Üniversitesi basımevi.

Schafer, J. K. (1991). Essential assesments skills in professional education of teachers. Educational Measurement: Issues and Practice, 10(1), 7-12.

Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assesment training for teachers. Educational Measurement: Issues and Practice. 10(1), 13-17.

Taymaz, Haydar (Ed.). (1996). Ankara Üniversitesi etkinliklerinin değerlendirilmesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayın No-1, Ankara: Ankara Üniversitesi basımevi.

Uysal, Şefik (1977). Sosyal bilimler öğretimi: Lisans seviyesine ilişkin sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No-37, Ankara.

Whittington, D. (1999). Making room for values and fairness: Teaching reliability and validity in the classroom context. Educational Measurement: Issues and Practice. 18(1), 14-22.

BİLGİ TOPLAMA FORMUNDA YERALAN MADDELER

1. Dersin amacını, kapsamını, öğrenciden beklenenler ve ders kaynaklarını gösteren yazılı bir "ders programı"nın dönem başında verilmemesi
2. Sınav dönemlerinde öğretime ara verilmesi
3. Öğrenci başarısının az sayıda ölçme durumuna (bir arasınava bir dönemsonu sınavı) dayalı olarak değerlendirilmesi
4. Ağırlıklı olarak, sınavlarda değişik ölçme yöntem tekniklerin (çoktan seçmeli, tamamlamalı, kısa cevaplı soruların) kullanılmaması
5. Derslerdeki başarının yazılı sınavlar yanında çeşitli ödev ve proje çalışmalarına dayalı olarak değerlendirilmemesi
6. Sınavlarda sorulan sorular ile birlikte soruların puan değerlerinin verilmemesi
7. Sınav kağıtlarının puanlanmasının dersi yürüten öğretim üyesi dışındaki kişiler (Ar.Gör. vb.) tarafından yapılması
8. Sınavlarda, ölçme konusu alanı ve konuları yeterince temsil eden sayıda soru sorulmaması
9. Yazılı yoklama yapılırken, kısa cevaplı çok sayıda soru yerine, uzun cevaplı az sayıda soru ile yetinilmesi
10. Sınavlarda, derslerde kazanılan bilgi ve becerileri yoklayan sorular yerine, derslerde cevaplanmış olan soruların tekrar sorulması (ezbere bilgilerin yoklanması)

11. Sınavlarda sorulan soruların, derslerde kazandırılması öngörülen önemli, kritik davranışları değil de, önemli ayrıntıları ölçmeye yönelik olması

12. Sınavlarda sorulan soruların tek bir kaynağa (ders kitabına) dayalı olarak sorulması

13. Sınavlarda daha çok "bilgi-hatırlama ve kavrama-anlama düzeyindeki davranışları ölçmeye ağırlık verilmesi; UYGULAMA (Problem çözme), ANALİZ, SENTEZ VE DEĞERLENDİRME düzeylerindeki davranışların ölçülmesinde kısıtlı kalınması

14. Sınavlarda kullanılan ölçme yöntem ve araçlarının alana (programa) uygun olmaması

15. Sınavlarda kullanılan ölçme araçlarında yer alan soruların, ne istediğinin belirgin, açık olmaması

16. Sınavlarda kullanılan sorularda, sorular için verilen puan ağırlıklarının, soruların zorluk dereceleri ile uyumlu görünmemesi

17. Yazılı yoklama sınavlarında sorulacak soruların, önceden, zamanında hazırlanmayıp, sınavın geç başlaması

18. Sınav sorularının, sınav sırasında öğrenciye yazdırılmasının çeşitli karışıklıklara yol açması ve cevaplama süresini kısıtlaması

19. Sınavlarda sorulan soruları cevaplamaya yetecek kadar süre verilmemesi

20. Uygulamalı sınavlarda (labratuvar deneyi, mikroskop kullanımı, çizim vs.) öğrencilere, yeterli olacak miktarda malzemenin önceden hazırlanmaması

21. Sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının başında, sınavın amacını, soru sayısını, puanlama sistemini, cevaplama sistemini ve diğer kuralları açıklayan bir yönergenin (açıklama) yer almaması

22. Sınav kağıtlarının sınava giren öğrenci sayısına yetecek kadar çoğaltılmaması ve bu durumun karışıklıklara yol açması

23. Her yıl sorulan ara ve dönemsonu sınav sorularının aynı olması

24. Sınavlarda kopye çekme olaylarının yaşanması

25. Sınavlar sırasında , sınav salonlarında öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen durumların (sınav görevlilerinin kendi aralarında konuşmaları, öğrencilerin bireysel isteklerine yüksek sesle karşılık vermeleri, öğrencilerin sorulan sorularla ilgili olarak sınav görevlileriyle diyaloga girmeleri) gözlenmesi

26. Sınav sırasında uygulanacak kuralların (sınav başlama ve bitiş saatleri, dışarı çıkma koşulları vb.) öğrencilere duyurulmaması

27. Sınav sorularına verilen cevapları puanlarken, öğretim üyelerinin önceden__hazırlanmış bir "cevap anahtarı"ndan yararlanmamaları

28. Soruların cevaplarını puanlamada, öğretim üyelerinin öğrenci hakkındaki genel izlenimlerini puanlamaya etki ettirmeleri

29. Yazılı sınav kağıtlarının değerlendirilmesinde, ölçme konusu olmayan özellikleri de (yazı güzelliği, sayfa düzeni ve temizliği vb.) dikkate alarak puanlama yapması

30. Aynı günde birdençok sınavın yapılması

31. Üniversite öğretim üyelerinin öğrenci başarısını etkili biçimde değerlendirme bilgi ve becerisine yeterince sahip olmamaları

32. Arasınav sonuçlarının, öğrencileri derse güdüleme, öğrenciye eksikliklerini gösterme boyutlarında etkili bir biçimde kullanılmaması

33. Arasınav sonuçlarının geç duyurulması

34. Arasınav sonuçlarının sınıfa getirilerek, eksiklikler var ise, grupta bunlar üzerinde durulmaması

35. Sınav sorularına itiraz hakkının olmaması, arasınavlarda beklenen sınav sonuçlarının alınmaması durumunda öğretim üyelerinin sınav kağıdını öğrenciye gösterme konusunda açık olmamaları