

20996

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FIRAT ÜNİVERSİTESİ'NDE ÖĞRENCİ
BAŞARISININ ÖLÇÜLMESİNDE KULLANILAN
YÖNTEMLER İLE ÖLÇME-DEĞERLENDİRMEYE
İLİŞKİN GÖRÜŞLER

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Çetin SEMERCİ
Fırat Üniversitesi
Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Yöneticisi
Doç. Dr. Şadiye G. KÜLAHÇI

EYLÜL - 1992
ELAZIĞ



DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

(İsim)

(İmza)

Başkan :

Üye :

Üye :

Tezin Kabul Edildiği Tarih:/.../.....



ÖNSÖZ

Uzun bir sürede, birçok zorluklarla hazırlanan "Fırat Üniversitesinde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler ile Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" adlı bu tezin sonuçlanmasında çok kişinin emeği geçmiştir.

Araştırmacı olarak yetişmemde büyük etkisi bulunan danışmanım Doç. Dr. Şadiye G. KÜLAHÇI'ya, araştırmaya bakış açımı genişleten Doç. Dr. Mehmet KÜLAHÇI'ya, tezime daha fazla vakit ayırabilmem için uygun ortamı sağlayan ve maddi, manevi yardımı esirgemeyen Bölüm Başkanı Doç. Dr. Ali GÜLER'e, bilimsel araştırma teknikleri konularında her türlü yardımı esirgemeyen Prof. Dr. Müberra IŞIKSOLUĞU'na, sürekli olarak yanlarına gidip tezimle ilgili soru sorabildiğim Y. Doç. Dr. Abdullah DİKİCİ'ye, Y. Doç. Dr. Mualla BİLGİN'e, Y. Doç. Dr. Vehbi ÇELİK'e, doktora öğrencileri Mehmet GÜROL'a, Hilal KAZU'ya, tezim boyunca karşılaştığım zorlukları aşmamda yardımcı olan Mehmet TAŞPINAR'a, moral kaynağım Nuriye SEMERCİ'ye, araştırma anketimi cevaplayan Fırat Üniversitesi öğretim elemanları ve öğrencilerine teşekkür ederim.

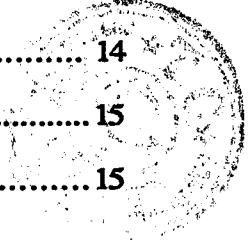
EYLÜL - 1992

Çetin SEMERCİ

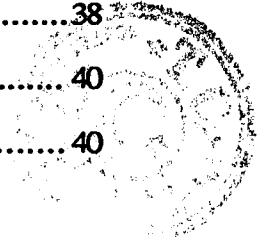


İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VII
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
Öğrenci Başarısı.....	3
Öğrenciden Kaynaklanan Durumlar.....	3
Çevreden Kaynaklanan Durumlar.....	3
Programdan Kaynaklanan Durumlar.....	4
Öğretmenden Kaynaklanan Durumlar.....	4
Öğrencilerle İlgili Kararlar.....	5
Problem Cümlesi.....	6
Alt Problemler.....	6
Tanımlar.....	7
Kısaltmalar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ.....	8
Ölçme ve Değerlendirmenin Kuramsal Temelleri.....	8
Ölçme.....	8
Değerlendirme.....	11
Ölçme ve Değerlendirme.....	12
Ölçmeyi Gerektiren Nedenler.....	12
Hazır Oluş Düzeyleri.....	13
Davranışların Önceden Öğrenilmemesi.....	13
Öğrenmelerin izlenmesi.....	14
Öğrenme Düzeyi.....	14
Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler.....	15
Geçerlik.....	15



	V
Kapsam Geçerliği.....	16
Yordama Geçerliği.....	16
Farazi Yapı Geçerliği.....	17
Görüntü Geçerliği.....	17
Güvenirlik.....	18
Kullanışlılık.....	19
Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler.....	20
Yazılı Yoklama.....	20
Kısa Cevaplı Testler.....	21
Sözlü Sınavlar.....	22
Eşleştirmeli Sorular.....	23
Doğru-Yanlığ Testler.....	24
Çoktan Seçmeli Testler.....	24
Ödev ve Projeler.....	26
Başarının Değerlendirilmesi.....	27
Not verme.....	27
Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler.....	28
Yüksek öğretimde Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri.....	31
Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları.....	32
Kanun ve Yönetmelikler.....	32
Fırat Üniversitesi'ne İlişkin Kanun ve Yönetmeliklerde Yapılan Değişiklikler.....	37
Öğrenim Süresi.....	37
Sınav Sayısı.....	37
Sınav Yüzde Değerleri.....	38
YÖK Ara Sınav Yönetmeliği.....	40
Sınav Şekli.....	40



	VI
Sınav Dönemleri.....	41
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	42
BÖLÜM III: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	48
Evren ve Örneklem.....	48
Veri Toplama Araçları.....	49
Verilerin Toplanması.....	49
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	50
BÖLÜM IV: BULGU ve YORUMLAR.....	53
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	53
Öğretim Elemanlarına İlişkin Kişisel Bilgiler.....	53
Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	54
Başarı Ölçmenin Gerekçesine İlişkin Bilgiler.....	55
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular.....	57
Ölçme Aracı ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular.....	60
Sınavlar ve Uygulamalara İlişkin Bulgular.....	93
Puanlama ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular.....	98
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Kursla İlgili Bulgular.....	112
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bazı Önerilere İlişkin Bulgular.....	113
BÖLÜM V: ÖZET, SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	114
ÖZET, SONUÇ ve TARTIŞMA.....	114
ÖNERİLER.....	124
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	131



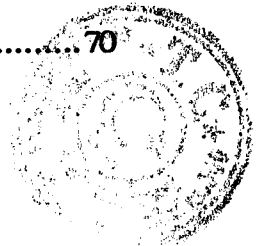
TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

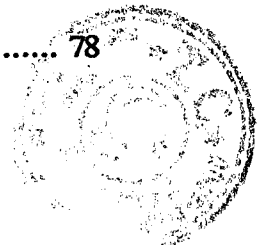
1. Öğrencilere İlişkin Evren-Örneklem Göstergeleri..... 51
2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Evren-Örneklem Göstergeleri..... 52
3. Öğretim Elemanlarının Fakültelere Göre Dağılımı..... 54
4. Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı..... 54
5. Genelde Her Dönem Alt Sınıflardan Ders Almış ve Almakta Olanların Fakültelere Göre Dağılımı..... 55
6. Başarı Ölçmenin Gerekçesinin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 56
7. Başarı Ölçmenin Gerekçesinin EÖD Dersini Alan ile Almayan Öğrencilerle ve Ö.Ser Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 57
8. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farka İlişkin Görüşlerin Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 58
9. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farka İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ile Almayan Öğrenciler arasında ve Ö. Ser. Alan ile Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 59
10. Yazılı Yoklamaların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 60
11. Yazılı Yoklamaların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ile Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 61
12. Yazılı Yoklamalarda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 62
13. Yazılı Yoklamalarda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 62



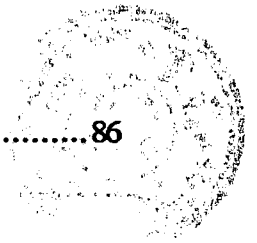
14. Yazılı Yoklamaların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 63
15. Yazılı Yoklamaların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....64
16. Yazılı Yoklamaların Yaygın Kullanılmasının En Önemli Sebebine İlişkin Görüşlerin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 65
17. Yazılı Yoklamaların Yaygın Kullanılmasının En Önemli Sebebine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 65
18. Yazılı Sınavların Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....66
19. Yazılı Sınavların Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 67
20. Kısa Cevap Gerektiren soruların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....68
21. Kısa Cevap Gerektiren soruların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 69
22. Kısa Cevap Gerektiren Sorularda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı 69
23. Kısa Cevap Gerektiren Sorularda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....70



24. Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....71
25. Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....72
26. Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ve Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 73
27. Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö.Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 73
28. Kısa Cevap Gerektiren Soruların En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....74
29. Kısa Cevap Gerektiren Soruların En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 75
30. Objektif Soru Tiplerinin (Test) Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....76
31. Objektif Soru Tiplerinin (Test) Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 76
32. Objektif Soru Tiplerinin (Test) Sorularında Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....77
33. Objektif Soru Tipi (Test) Sorularında Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 78

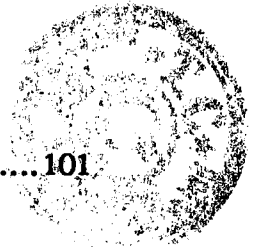


34. Objektif Soru Tipi (Test) Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....79
35. Objektif Soru Tipi (Test) Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....80
36. Çoktan Seçmeli Sorulardan Oluşan Bir Ölçme Aracı Kullanmak İsteyipte Kullanamamanın Sebebine İlişkin Olarak O. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....80
37. Çoktan Seçmeli Soruların Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 81
38. Çoktan Seçmeli Soruların En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....82
39. Sözlü Soruların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....82
40. Sözlü Soruların Kullanılma Durumunun, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....83
41. Sözlü Sınavlarının Kullanılabilirliğinin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 84
42. Sözlü Sınavların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 85
43. Açık Kitap Sınavı Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 85
44. Açık Kitap Sınavı Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.....86



45. Açık Kitap Sınavı Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 87
46. Açık Kitap Sınavı Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 88
47. Ödev ve Projelerin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 88
48. Ödev ve Projelerin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 89
49. Ödev ve Projelerin Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 90
50. Ödev ve Projelerin En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 91
51. Doğru-Yanlış Sorularının Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 91
52. Doğru-Yanlış Sorularının Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 92
53. Sınav Sorularının Tek Tip Olmasına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 93
54. Sınav Sorularının Tek Tip Olmasına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 94

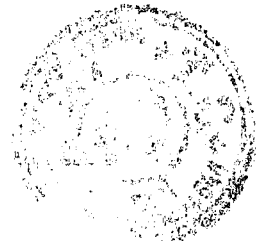
55. Sınav Sorularını Tek Tipten Oluşturan Öğretim Elemanlarının "Neden" Sorusuna Verdikleri Cevapların Fakültelere Göre Dağılımı..... 94
56. Soru Hazırlarken Dersin Kapsadığı Konularla İlişkili Olarak İzlenen Yol Bakımından Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 95
57. Soruların Güçlük Dereceleri Bakımından Kullanılan Ölçütle İlgili, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı..... 96
58. Aynı Dersi Birden Fazla Gruba (Sınıfa) Verilmesi Halinde Sınavın Nasıl Yapılacağıyla İlgili, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Dağılımı..... 96
59. Bir Sınavda Sorulan Sorunun Bir Başka Sınavda Sorulması ile İlgili Görüşlerin Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 97
60. Sınav Sorularında, Öğrencinin Sınıf Geçebilmesi İçin Baraj Koyulmasına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 97
61. Sınav Soruların Ait Puan Takdir Etme Yoluna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler ile Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 98
62. Sınav Kağıtlarını Puanlarken İzlenen Yolla İlgili Görüşlerin, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 99
63. Sınav Kağıtlarını Okuma Şekli ile İlgili Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 99
64. Sınav Kağıtlarını Puanlama ile İlgili Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 100
65. Sınav Sorularının Cevaplarını Puanlarken Başkalarından Yardım Alma Konusunda, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 100
66. Sınav Sorularının Cevaplarını Puanlarken Başkalarından Nasıl Yardım Alındığıyla İlgili Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı..... 101



67. Puanlama Taktiği ile İlgili, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 101
68. Sınav Değerlendirmesinin Yapılmasıyla İlgili Olarak Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 102
69. Sınav Sorularının Bir Önceki Sorunun Cevabına Bağlı Olmasıyla İlgili Öğrencilerin Dağılımı..... 102
70. Öğrencinin Sınıf Geçmesi Hakkında Karar Verirken Sınav Dışındaki Faktörlerin Etkisinin Olması ile İlgili Olarak Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 103
71. "Sınıf Geçmede Sınav Dışındaki Faktörlerin Etkisi Var" Cevabını Verenlerin, Bunların Neler Olduğuna İlişkin Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı 103
72. Ders Dışındaki Faktörlerin Yüzde Olarak Etki Oranına Göre, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 104
73. Ders Sorumlusunun Öğrenci Başarısını Değerlendirirken Hata Yapabileceğine İnanması ile İlgili Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 104
74. Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Hata Yapılabileceğine İnananların, Bu Konuda Önlem Alıp Almadıklarıyla İlgili Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 105
75. Öğrenci Başarısı Değerlendirilirken Hata Yapılmaması İçin Alınan Önlemlere İlişkin Olarak, Ö. Ser. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 105
76. Sınıfta Öğrencilerin Büyük Çoğunluğunun Düşük Not Almasının Sebebine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 106
77. Yıl İçi Başarı Puanı Çok Düşük Olan Bir Öğrencinin Genel veya Bütünleme Sınavındaki Geçme Şansına İlişkin, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 107



78. Ara Sınavlarla İlgili Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 107
79. Yönetmeliğe Göre, Başarı Puanı Ara Sınavın % 40, Genel Sınavın % 60'ı Alınarak Belirlenmesine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 108
80. Sınavlar İçin Genelde İki Hafta Süre Verilmektedir. Bu sınav Programları ile İlgili Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 108
81. Fırat Üniversitesi'nde Yapılan Sınavların Tarihleri Arasındaki Süreyle İlgili Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 109
82. Telafi Sınavından Alınan Notun Değerlendirilmesiyle İlgili Olarak Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 110
83. Bütünleme Sınavlarının Yapılmasına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 110
84. Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmenin Kurallara Uygun Olarak Yapıldığına İnanmayla İlgili Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 111
85. Üniversitemiz İçinde Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Bir Kurs-Seminer Açılmasını Yararlı Bulma Konusunda, Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 112
86. Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Kursu Açılırsa, Bu Kursta Katılma Konusunda Öğretim Elemanlarının Dağılımı..... 112
87. Aşağıdaki Önergelerle İlgili Olarak Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 113



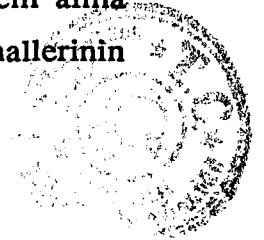
BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim-öğretim toplumların ve ülkelerin kalkınmasında önemli bir unsurdur. Eğitim ve öğretimin toplum katmanlarına yaygınlaştırılması ve başarı oranının artırılması çağdaşlığın göstergesidir.

İlkelle-çağdaşlık arasındaki köprü okullarda verilen bilgi, beceri ve alışkanlıkların sayesinde kurulur. Ülkelerin kalkınmışlık düzeylerini belirleyen normların başında okuma-yazma düzeyi, okullaşma oranı, kağıt tüketimi, demir-çelik tüketimi gibi toplumu ilgilendiren konular esas alınır. Kalkınmış ülkelerde okuma-yazma oranı yüzde 95-99'dur. Bunun yanında okulların niteliği ve başarı oranı da önemli bir faktördür. Eğitim-öğretimde, kalitenin yükseltilmesi, zorunlu öğrenim süresinin artırılması ve ülkenin sosyo-ekonomik yapılarına uygun elemanlar yetiştirmesi istenmektedir. Bunların sağlanması okul, aile, çevre faktörlerinin sağlıklı ve düzenli işleyişiyle mümkün olup her ülkenin eğitim-öğretim amaçlarını belirleyen programlarla yapılır. Programların 8-10 yıllık süreler içinde geliştirilmesi, geliştirmelerin öğretmenlere duyurulması istenilen amaca yaklaştırır. Öğretmenler programlarını çeşitli yöntem ve teknikler doğrultusunda kullandıkları araç gereçlerle uygulamaya çalışır. Eğitim ve öğretimin en önemli aşaması uygulamadır (Türkeli, 1987, s.44). Uygulamanın sonuçlarını değerlendirmesi de sürecin bir halkasını oluşturur.

Bir eğitim programı denendikten sonra bunun başarılı olup olmadığını, başarılı ise derecesi ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi gerekir. Eğitim-öğretim devam ederken başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınmasıyla önlem alma işlemi kolaylaşır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık hallerinin



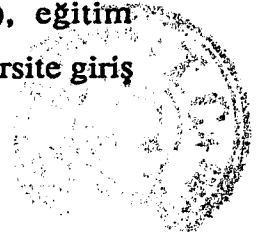
ortaya çıkarılması ileride girişilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder. Fakat, başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur. Bu nedenle ölçme-değerlendirme eğitimin çok önemli bir ögesini oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirmenin önemi, eğitimin teorik bir bilim olma gayretleri yanında, pratik kararlarda değer yargılarına dayanak sağlamasından gelir (Turgut., 1984, s.7). Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır.

Ölçme ve değerlendirmenin objektif olarak yapılması, eğitim-öğretim çalışmalarının aksamasını, öğrencilerin başarısız ve mutsuz olmalarını azaltır. Ayrıca öğrenci, öğretmen, idareci ve veliler arasında çözümlenmesi güç problemlerin ortaya çıkmasını önler (Çağlar, 1970, s.VI; Yıldırım, 1983, s.IX).

Bunun yanında öğrencilerin değerlendirilmesi ve not verilmesi ile ilgili memnuniyetsizliğin 30 yıldan daha uzun süredir sorun olarak karşımıza çıkması (Hadley and Vitale, 1985, s.4) konunun eğitimin her düzeyinde incelenmesi ihtiyacının bir başka kanıtı olarak görülmektedir.

Başarı kavramı son derece göreceli bir kavramdır. Çok çalışarak başarılı olan yada kopye çekerek başarı sağlayan öğrenciye gerçek anlamda başarılı demek mümkün değildir. Bu sorun yanında UNESCO istatistiklerine göre Türkiye, sınıfta kalmadan liseyi bitirme oranı bakımından dünyanın en geri ülkelerinden biridir (Örneğin, Cezayir yüzde 29.7, Kongo yüzde 16.1, Madagaskar yüzde 22.7, İran yüzde 56.1, İtalya yüzde 48.5, Fransa yüzde 47.9, Türkiye yüzde 13.9). Bu kolektif başarısızlığın gerçek nedeni olarak ölçme ve değerlendirme sisteminin bozuk oluşu (Ankay, 1990, s.23) gösterilmektedir. Ortaöğretimde yılda 1.300.000 öğrencinin sınıfta kalması (Tekışık, 1991, s.4), eğitim sistemimizde bazı aksaklıklar olduğunun kanıtıdır. Ayrıca üniversite giriş sınavındaki başarı durumu da bir başka göstergedir.



Genelde ölçme, sınavlar yolu ile yapılır. Bu nedenle değerlendirme ile sınavlar arasında da sıkı bir ilişki vardır (Hesapçıoğlu, 1988, s.332). Öğrenci özelliklerinin yani başarılarının ölçülmesi sınavlarla olmaktadır. Bu sınavlardan alınan notlara dayanılarak öğrenciler hakkında değerlendirmeler yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme konusunda sınavların geçerliği ve güvenilirliği, hazırlanması ve uygulaması gibi etkenler önemli rol oynamaktadır. Eğitim-öğretim ile sınavlar arasındaki ilişkinin varlığı ölçme ve değerlendirme konusunda çeşitli araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Öğrenci Başarısı

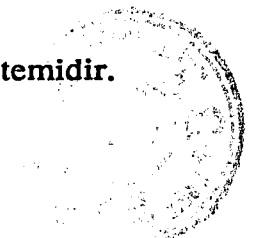
Ölçme ve değerlendirme sisteminde başarıyla başarısızlık önemli iki kavramdır. İstenilen davranış başarıdır ama bazen başarıya giderken başarısızlıkla da karşılaşılabilir (Kılıç, 1992, s.39). Turgut (1986, s.27), öğrencilerdeki başarısızlık nedenlerini, (1) öğrencilerden kaynaklanan durumlar, (2) çevreden kaynaklanan durumlar, (3) programdan kaynaklanan durumlar, (4) öğretmenden kaynaklanan durumlar olmak üzere dört grupta toplamaktadır.

Öğrenciden Kaynaklanan Durumlar

- a. Öğrenciler, yeterli çalışmadıkları ve iyi yetiştirilmedikleri için bilgi düzeyleri noksandır. Bu yüzden ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye ve liseden üniversite ve yüksekokula yeterli bilgi ve beceri ile geçememekte ve başarısız olmaktadır.
- b. Geç gelme ve devamsızlık da başarısızlığın bir başka nedenidir.
- c. Ayrıca öğrenciler verimli çalışma yollarını bilmemektedir. Kaynaklar hakkında bilgileri yoktur.

Çevreden Kaynaklanan Durumlar

- a. Başarısızlığa önemli bir etken de ikili öğretim sistemidir.



Çünkü, günün büyük bir kısmının okul dışında ve başıboş denecek bir tarzda geçmesi, okulu adeta unutturacak hale koymaktadır.

b. Sınıfların çok kalabalık olması başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece, yaparak yaşayarak öğretim yerine buyrukçu bir öğretim doğmaktadır.

c. Dış etkiler de öğrenci başarısızlığına neden olmaktadır. İyi seçilmemiş arkadaş, yayın, sinema, oyun vb.

d. Ailenin öğrencilere evde iyi bir çalışma ortamı ve yeri hazırlamaması, okulla iyi ilişkiler kurmaması, iyi bir veli olmamaları da başarısızlığa yol açar.

Programdan Kaynaklanan Durumlar

a. Programlar fazla yüklü ve ayrıntılıdır. Sık sık değişmekte ve öğrencilere her şeyi öğretme çabasına girilmektedir.

b. Programlar yapılırken öğrenci psikolojisi gözönünde bulundurulmamakta, ilk ve ortaokul çocuklarının "toplu öğretim" metodu ile öğrenmelerinin onların psikolojik yapılarına uygun olduğu unutulmakta, bütünden, üniteden hareket edilerek, ayrıntılardan kaçınılmaktadır.

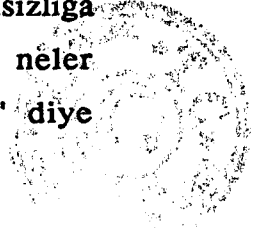
Öğretmenlerden Kaynaklanan Durumlar

a. Dersi dersanede öğretmek gibi bir azimlerinin olmayışı başarıyı etkileyen faktördür.

b. Öğrencilerin bilgi düzeyleri hakkında durum tespitinde bulunmamaları da başarıyı etkiler.

c. Ayrıca bireysel farklar psikolojisine gereken önem verilmemektedir.

d. Değerlendirmeye gereken önemin verilmemesi de başarısızlığa bir nedendir. Her dersin sonunda "neler yaptık, neler öğrendik, ne gibi beceriler kazandık, kazandırdık" diye



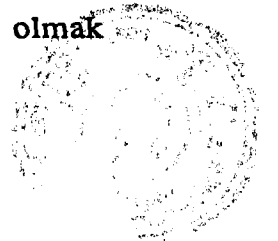
değerlendirme, tekrar kontrol yapılmalıdır. Öğrenilen her konunun veya ünitenin sonunda bu yapılırsa öğrenme verimli olur. Değerlendirme yalnızca sınav değildir. Deney, gözlem, gezi bilgilerinin rapor edilmesi, sergi, yarışma, vb. faaliyetler de değerlendirmeye girer. Ancak bunlar özenle yapılmamakta ve öğretimde ölçme ve değerlendirmeye gereken önem verilmemektedir. Bu yüzden de başarısızlıklar olmaktadır.

Öğrencilerle İlgili Kararlar

Kararlara öğrencilerle ilgili işlemler açısından bakılınca, değerlendirmenin en az iki görevi ortaya çıkar. Bu görevlerden biri öğrencileri başarılarına göre sınıflamaktır (geçti-bütünmeli-kaldı vb). İkinci görev öğrenciyi tanımaya yardımcı olmaktır. Öğrenciyi tanıma daha çok rehberlik amaçlarına hizmet ettiğinden, bu göreviyle değerlendirme, öğrencinin eksik yönlerini, kuvvetli olduğu alanları, özel yeteneklerini, öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmaya çalışır.

Öğrenciler hakkındaki eğitim kararları, başarının yanında başka değer yargılarına ve verilere de dayanmak zorundadır. Fakat, öğrenci başarısı hakkındaki değer yargıları, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için, öğrenci başarısı hakkında yeterince doğru bir değer yargısına ulaşılması istenir. Bu değer yargısının zorluğu ise, hem dayandığı gözlem veya ölçmelerin doğruluğuna, hem de seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır. Eğer ölçme ve değerlendirme esasları bilinmez ise ölçme sonuçları ile ölçütlerin birbiri ile karşılaştırılmasında yetersiz dayanaklarla isabetsiz kararlar verilmesine sebep olabilir (Turgut, 1984, s.2-3).

Derslerin daha verimli olabilmesi için, öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Böyle durumlarda öğretim elemanlarına önemli sorumluluklar düşer. Gerçekten, bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir derste başarıları ölçülüp değerlendirilecekse, o dersin öğretim elemanı, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapacak en yetkili kimsedir.



Ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerini kazanmış bir öğretim elemanı ile, bu bilgileri kazanmamış bir öğretim elemanı arasında önemli farklar beklenir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretim elemanı, hem daha az hatalı değer yargılarına ulaşmış olur, hem de kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir. Çünkü iyi bir ölçme, ders programının ve öğrenme sürecinin, ayrıntılarına kadar analiziyle başlar. Bu analiz, öğretim elemanının kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine de yardım eder. Bunlara bağlı olarak öğretim elemanlarının öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgili bazı önemli sorumluluklar yüklenmeleri istenir. Bu sorumlulukların gerektirdiği görevler ise, ancak bu alana özgü bazı bilgi ve becerileri kazanmış öğretim elemanları tarafından gerçek anlamda yerine getirilebilir. Öğretim elemanlarının bu konudaki sorumlulukları, öğrenci başarısının belirleyicisi olarak ne gibi davranışların ölçüleceğini tayin etmekten, ölçme araçlarının geliştirilip uygulanmasına, ölçme sonuçlarının yorumlanıp değerlendirilmesine ve ilgililere bildirilmesine kadar uzanır.

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yer tutması nedeniyle ve bu konudaki sorunların oldukça yoğun ve önemli olması, araştırma probleminin oluşmasında temel olmuştur.

Problem

Eğitim ve öğretimde çok önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme ile ilgili bu araştırmada:

"Fırat Üniversitesi'nde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler İle Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" in belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Mevcut uygulamalarda ne tür ölçme araçları kullanılmaktadır?



2. Öğretim elemanları ile öğrencilerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlik sertifikası alan ile almayan öğretim elemanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ölçme ve Değerlendirme dersini alan ile almayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tanımlar

Araştırmada önemli olan kavramlar aşağıda verilmiştir.

1. Ölçme: Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1984, s.12).
2. Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işlemidir (Turgut, 1984, s.224).
3. Test: Herhangi bir ölçme aracıyla yapılan sınavdır.
4. Ölçüt: Bir iş, olgu ya da nesneyi değerlendirmede başvurulan esas veya ölçüdür (Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.25).
5. Ölçüm: Ölçme sonucu elde edilen değerdir (Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.27)

Kısaltmalar

- FB : Fen Bilimleri
 SB : Sosyal Bilimler
 MF : Mühendislik Fakültesi
 TEF : Teknik Eğitim Fakültesi
 EÖD : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
 Ö.SER : Öğretmenlik Sertifikası
 Öğ : Öğrenci
 Ö.El : Öğretim elemanı.

Sınırlılıklar

Araştırma, anketin uygulandığı Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin 1991-1992 öğretim yılında ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRMENİN KURAMSAL TEMELLERİ

Ölçme ve değerlendirme genel olarak ayrı anlam taşımaktadır. Öğretim elemanlarımızın ve üst düzeydeki bazı eğitimcilerimizin bu kavramları birbirine karıştırarak kullandıkları görülmektedir. Bu yanlışlık, bazı batı kaynaklarında değerlendirme kavramına, ölçmeyi de içine alacak kadar geniş anlam verilmesinden doğmuştur (Turgut, 1984, s.3).

Ölçme

Ölçmenin bazı tanımları şöyledir. Ölçme, bir betimleme işlemidir (Tekin, 1977, s.15). Ölçme, bir varlığı veya varlıklara ait özellikleri, uygun araçlar kullanarak, bir birim cinsinden sayı ile ifade etmektir (Gümüş, 1975, s.21). Oğuzkan'ın Eğitim Terimleri Sözlüğü'ne göre (1974) ölçme, bir ya da çok kişiye ilişkin bir değişkenin niteliğini, niceliğini ya da derecesini saptama ve sayısal olarak belirtme işlemi olarak tanımlamıştır. Ölçmenin bir diğer tanımını da Turgut (1984) "bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi" şeklinde yapmıştır. Ölçme işlemi, ölçülerek niteliği gözleyip derecesini ya da miktarını belirlemedir. Bu açıdan bakıldığında ölçme, ölçülecek niteliğin nicelendirilmesidir.

Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir. Cinsiyet, medeni hal, ağırlık kişiden kişiye, sıcaklık ise zamandan zamana ya da yerden yere değişebilir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi bakımından bireyler arasında farklar vardır. Fark kavramı, ölçme için temeldir. Bir anlamda denilebilir ki, ölçme, farktan doğmuştur (Tekin, 1977, s.15). Gerçekten de bütün insanlar eşit derecede zeki olsalardı zekâ kavramı, aynı uzunlukta



olsalardı boy kavramı, her yer daima aynı sıcaklıkta olsaydı sıcaklık kavramı olmazdı ve dolayısıyla bunların ölçülmesi diye bir şey de sözkonusu olmazdı.

Eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin çok azı doğrudan gözlenebilir. Sözel geliş, el ile yapılan işler dışında, yanlışsız ve güzel okuyabilme, iyi konuşabilme gibi bazı özellikler de doğrudan gözlenebilir. Bunlarda, ölçme konusu olan davranışla gözlenen davranış aynıdır, özdeştir. Fakat eğitimde genellikle, ölçme konusu olan davranış değil de, onunla ilgili olduğu sanılan davranışlar gözlenip gözlem sonucu asıl ölçme konusu olan davranışa atfedilir. Sözelimi, öğretim elemanlarının sınıfta, öğrencilerine, belli durumlarda belli biçimde davranmaları istenilir. Bir öğretmen adayının böyle durumlarda nasıl davrandığını gözlemek için, onu gerçek yaşam durumuna sokmak masraflı ya da olanaksız olabilir. Onun için ileride ders verecek öğrencilere "sınıfta şöyle bir durumla karşılaştığınızda nasıl davranırsınız?" gibi sorular sorularak onun sözel tepkisi alınır. Öğrencinin cevabı, onun böyle bir durumda nasıl davranacağına bir işareti olarak kabul edilir (Tekin, 1977, s.16). Bu dolaylı ölçme özelliği nedeniyle eğitimdeki ölçmeler oldukça zordur. Bu ölçmelerin genellikle dolaylı olarak yapılması eğitimdeki ölçme sonuçlarına daha çok hata karışması olasılığını da artırır.

Ölçmede "miktarca var olan bir şeyin ölçülebileceği" temel ilkesi vardır. Eğitim, temelde henüz var olmayan bir şeyle, öğrencinin geleceğe dönük büyüme ve gelişmesiyle ilgilidir. Ayrıca, eğitim sonuçları üzerinde, niceliğe bağlı olarak kesin karar verebilme, tutarlılığa yani tekrardaki eşitliğe ve tam benzerliğe (uniformity) bağlıdır. Buna karşın üniversitede, bireysel farklılıklarla dolu öğrenciler bulunmaktadır. Herhangi iki öğrenci tam olarak birbirine benzemediği gibi hiçbir öğrencinin de günler boyunca aynı kaldığı söylenemez. Açık edim (performans) veya tepkilerin birbirine benzer görüldüğü durumlarda bile insan, doğa ve yaşantısının karmaşıklığı, öznel süreçlerin aynı olmasına imkân vermez (Brubacher, 1988, s.23). Bu da ölçme işleminin çok titiz bir biçimde yapılmasını gerektirmektedir.

Öte yandan, özgül (spesifik) becerilerin veya özel bir takım olguların öğrenilmesi durumunda olduğu gibi eğitici, sürece ilişkin etmenleri tek tek ayrılabilirdiği zaman niceliksel ölçmenin çok başarılı sonuçlar verdiği dikkati çekmek gerekir. Değişkenlerin ayrılabilir olması, bilimsel denetimin temelidir. Fakat bu etmenler veya değişkenler ne kadar çok ve birbirlerine bağlı olursa onları ayırma ve geçerli biçimde ölçme imkânı o ölçüde azalır. Ölçme işiyle uğraşanlardan birçoğu, bu sınırlılığın farkındadır. Bu kimseler testlerinin nesnel ve güvenilir olması yanında geçerli olması gerektiğini de bilirler. Testler, ölçülmesi amaçlanan şeyleri ölçmelidir. Eğer bu mümkün olmaz ise bir testle elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler o verilerin geçerliğine bir katkıda bulunamaz. Değişkenlerin karmaşık bir biçimde birbirlerine bağlı olduğu durumlarda karşılaşılabilecek ilk tehlike, geçerlik uğruna, yalnız ölçülebilen şeylerin ölçülmesine çalışılması ve dolayısıyla öğretmenlerin sadece ölçülebilen şeyleri yani tek tek ele alınabilen olgu ve becerileri öğretmeleridir. Ancak, olgu ve becerilerin dışında öğretilmesi gereken pek çok şey vardır (Brubacher, 1988, s.25).

Eğitimciler bugün öğrenmeyi, bilgileri yazılı sınav veya sözlü yoklama sırasında aktarılacak üzere biriktirip saklama başarısı olarak değil de daha çok yaşantılara yeni bir biçim verme süreci olarak düşünmektedirler. Sınav sırasında öğrencinin biriktirip sakladığı şeyleri olduğu gibi ortaya koyup koymadığına bakmamaktadırlar. Daha çok öğrencinin edindiği bilgilerle bir şey yapıp yapamadığına, onun bu bilgilerle önceden bildiği başlıca şeyler arasındaki tutarlılığı veya tutarsızlığı kavrayıp kavramadığına, hatta kendisine ait bir özgünlükle bu bilgileri geliştirip geliştiremediğine bakmaktadırlar. Bu nedenle artık öğretmen, öğrenmenin sonucunda yalnız yeni bir yaşantının oluşmasını değil, aynı zamanda bu yaşantının öğrencinin sonraki yaşantılarında da rol oynamasını ve o yaşantılara biçim vermesini beklemektedir. Fakat, eski yaşantıların yalnız sözlü yoklama veya tartışma sırasında değerlendirilmesini öğrenmek yeterli değildir, okul dışındaki hayatın da dikkate alınması gerekir; çünkü insan gerçekten sadece yaşadığı şeyleri öğrenir (Brubacher, 1988, s.26).

Eğitimdeki ölçme, şu ögelere ayrılabilir (Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.7-8):

1. Nitelik (boyut-büyüklik): Nitelik olmadan ölçme sözkonusu olamaz. Bir öğrencinin fizik ya da matematik bilgileri ve benzer nitelikler ölçmeye konu olur.

2. Ölçü aracı: Nerede bir ölçme varsa, orada bir ölçü aracı bulunduğu söylenebilir. Bir kumaşın metre ile elmanın terazi ile, sınavların da ölçme yöntemleri (yazılı, sözlü sınav) ile ölçülmesi gibi.

3. Birim: Ölçme araçları genellikle birimlerden oluşur. Birim, boyutları belirli ve tanımlanmış büyüklüklerdir. Birim, ölçü aracına evrensellik kazandırır. Yani herkes tarafından aynı şekilde anlaşılır ve yorumlanır.

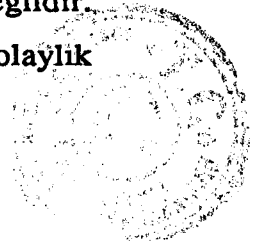
4. Ölçen kişi: Ölçmenin bir başka ögesi ölçme aracını kullanan kişidir. Bu olmadıkça ölçme yapılamaz.

Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işlemidir (Turgut, 1984, s.224). Değerlendirme öğrencinin daha önce saptanmış eğitim hedefine ne ölçüde erişmiş olduğunu, yani istenen davranışı ne derece öğrenmiş olduğunu belirlemektedir. Böylece, bir veya bir grup davranışı tam olarak öğrenmiş olanlar başarılı, eksik veya hatalı olarak öğrenmiş olanlar, başarısız sayılır. Ancak bunu yapabilmek için yeterli bir öğrenme ortamı sağlamak öğrencilerin herbirini çok iyi tanımak ve niteliklerine uygun yöntemlerle öğretmek gereklidir (Kuzgun, 1985, s.4).

Değerlendirmenin başlıca üç ögesinin olduğu söylenebilir (Gümüş, 1975, s.45; Turgut, 1984, s.224):

1. Ölçüm: Ölçüm olmadan değerlendirme sözkonusu değildir. Ölçme sonuçlarının sayısal değerlerle ifade edilmesi işlemlerde kolaylık sağlar.



2. Ölçüt: Ölçüt bir tane ya da takım olabilir. Ölçümler ölçütlerle kıyaslanarak bir anlam kazanır. Seçilen ölçütler yanlış ise bu ölçüte dayanılarak varılan yargı ve ona dayalı karar da yanlış olur.

3. İşlemler: İşlemler kağıt-kalem ve makina kullanılarak yapıldığı gibi, bazen düşüncel de olabilir. Adı geçen işlemler ölçümlerle ölçütleri kıyaslamada kullanılan her türlü işlemi kapsar. Derece sayısını, yüzdeyi, ortalamayı, ortalamadan olan farkı vb. bulma birer işlemdir.

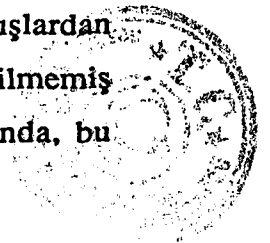
Ölçme ve Değerlendirme

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi ölçme ile değerlendirme birbirinden bağımsız iki ayrı kavram değildir. Değerlendirme, ölçmeden daha geniş bir kavramdır. Ölçmeyi de kapsar. Her ölçme çoğu zaman bir değerlendirmeye hizmet eder, değerlendirmenin temelidir. Ölçümler değerlendirme ile anlam kazanır. Diğer taraftan ölçme sonuçlarına dayanmayan bir değerlendirmeye güvenilemez. Ancak ölçümlerin de doğru olması gerekir.

Ölçme bir niteliğin miktarını belirtmekle yetinir. Değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını veya çok olduğu hakkında bir değer yargısına varmaya çalışır. Miktarın az veya çok olduğunu, yeterli olup olmadığını tespit etmek için elde bir ölçüt (kıstas, kriter) bulunması gerekir. Ölçüt, bir iş, olgu ya da nesneyi değerlendirmede başvurulan esas veya ölçüdür (Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.25). İşlem karar verme ile, yani değerlendirme ile tamamlanır.

Ölçmeyi Gerektiren Nedenler

Yükseköğretimde öğrenilen bilgi ve becerileri ölçme nedenleri dört temel grupta toplanabilir: (a) Öğrencilerin bir derse hazır oluş düzeylerini belirleme, (b) derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptamak, (c) her öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde planlanmış olan davranışlardan hangisinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarma ve (d) dersi belli dönemlerinin sonunda, bu



dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen amaçlarla tutarlı öğrenme düzeyini belirleme (Özçelik, 1981, s.5).

a. Hazır Oluş Düzeyleri

Bir dersi alacak olan öğrencilerin, bu derste gerçekleşmesi beklenen öğrenmeler için, ne derecede hazır olduklarının bilinmesinde yarar vardır. Bu konuda Özçelik (1989, s.232) şöyle demektedir:

"Öğretme-öğrenme sürecinin başında, öğrencilerin bazı yönlerden tanınmalarına ihtiyaç vardır. Örneğin bir ders başlamadan önce bu dersi alacak olan öğrencilerin, gerek bu derste gerçekleşmesi gereken öğrenmelerle ilgili özgeçmişleri gerekse bu derste öğrenmelerini etkileyebilecek güçte olan kişisel ve toplumsal özellikleri yönünden tanınmaları, öğrenmeyi zorlaştırıcı engellerin ortadan kaldırılması veya öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alınması konularında yardımcı olur. Genellikle okulların, sınıfların, derslerin ve çalışmaların başlangıç dönemlerinde, öğrencileri tanıma yolunda çaba gösterilmesi ve bu çabalarla toplanan bilgilerden uygun şekilde yararlanılması öğretme-öğrenme sürecinin etkililik ve verimini önemli ölçüde artırabilir".

b. Davranışların Önceden Öğrenilmesi

Bir derste öğretilmesi planlanmış olan yeni davranışların, bu dersi alacak olan öğrenciler tarafından daha önceden öğrenilmiş olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu davranışlardan bazıları daha önceden öğrenilmiş olabilir. Böyle davranışları da öğrenilmemiş sayarak yeniden öğretmeye kalkışmak sadece bir alıştırmadan öteye geçmeyebilir. Ön inceleme yapılmadan verilen bir karar, zaman ve emek israfına yol açabilir. bir derste öğretilmesi planlanmış olan bütün yeni davranışlar böyle bir ayıklamadan geçirilince geriye, dersin bu gruptaki işlenişinde öğretilmesi gereken davranışlar kalır. Böyle bir ayıklamada henüz öğrenilmemiş olduğu görülen davranışlar, bu dersin sözkonusu gruptaki işlenişleriyle ilgili hedefleri oluşturur ve bu dersin böyle bir gruptaki işleniş sırasında sadece bu davranışların öğretilmesine çalışılır (Özçelik, 1981, s.5). Ancak bunu gerçekleştirmek de çok kolay değildir.



c. Öğrenmelerin izlenmesi

Bir dersin her konusunun (ünite) bitiminde, o konuda öğretilmesi planlanmış olan hedef davranışların tümü yoklanmalı, bunlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmesi eksik kalmış ve hangilerinin ise hiç öğrenilmemiş olduğu meydana çıkarılmalıdır. Özellikle öğrenilmesi eksik kalmış ya da hiç öğrenilmemiş olduğu görülen davranışların öğrenilmeyiş nedenlerine de inilmeye çalışılmalıdır. Bu yapılmadıkça, bir konuda öğretilmesi planlanmış olan davranışların tümü öğrenilemeyecek, öğrenme eksiklerini bilerek onları tamamlamak isteyen öğrencilerin eksiklerinin neler olduğunu bilinemeyeceğinden bu öğrencilere, öğrenme eksiklerini tamamlamada yardımcı olunamayacak, bu konuda öğrenilenlere dayalı olarak dersin daha sonraki konularında öğrenilecek olan yeni davranışların öğrenilmesi güçleşecektir (Özçelik, 1981, s.6).

d. Öğrenme Düzeyi

Özçelik'in (1981, s.6) belirttiği gibi;

"Bir öğrenciye belli bir öğrenme ünitesinde öğrenilmesi beklenen davranışların ne kadarının öğrenilmiş olduğunun bildirilmesi yetmez. Öğrenciye, öğrenme ünitesindeki eksiklerinin neler olduğu da bildirilmelidir. Bunu gözönüne alarak, eksiklerini nasıl tamamlayabileceğini bilen bir öğrenci, öğrenme eksiklerini tamamlayarak tam öğrenme düzeyine erişebilecektir. Ayrıca, dersin belli bir ünitesinde öğretilmesi planlanan bazı kavram, genelleme vb. bu dersin daha sonraki ünitelerinin öğretilmesi sırasında birer araç olarak kullanılacaktır. Bu tür eksiklikler zamanında giderilmezse öğrencilerin ilerdeki öğrenmeleri zorlaşacaktır. Bu nedenle öğrenme eksikleri daha ileri öğrenmeleri engellemeden giderilmelidir. Daha çok öğrenme eksikliğiyle bir sonraki üniteye geçen öğrencilerin, sonraki üniteleri öğrenme şansı kaybolmaya yüz tutacaktır. Yukarıda sözü edilen oranın, matematik ve mantık gibi üniteleri sıkı sıkıya birbiri üzerine kurulan öteki dersler için de yüzde yetmiş-seksen beşdir. Fizik, kimya ve biyoloji gibi üniteleri bir dereceye kadar aşamalılık gösteren dersler için yüzde altmış-yetmiş beş, üniteleri arasında daha az aşamalılık bulunan öteki dersler için ise yüzde elli-altmış beş dolaylarında olduğunu gösteren kanıtlar vardır".



Bir dersin yarısı ve bitiminde, öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerinin yoklanması gerekir (Özçelik, 1981, s.6). Bu amaçla kullanılacak ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Böyle araçlar yardımı ile, gelişme olması beklenenler özel hedef doğrultusundaki ilerleme derecelerinin ölçülmesi ve bu ölçülerde yansıyan gelişmenin yeterli olup olmadığına karar verilmesi gerekmektedir (Özçelik, 1989, s.246).

Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

Bir ölçme aracının kullanılış amacına uygunluğunu tayin eden birçok faktör vardır. Bu faktörler aracın kendi niteliklerinden doğduğu gibi, uygulanış koşullarından, üzerinde ölçme yapılan kişilerin niteliklerinden de doğabilir (Turgut, 1984, s.27). Ölçme araçlarının özelliklerini geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik kavramları altında gruplamak gelenekselleşmiştir (Seifert, 1983, s.360).

a. **Geçerlik:** Eğitimde kullanılan araç ve yöntemlerle ölçülmek istenen değişkenler bireylerin bazı nitelikleridir. Bu nitelikler, çoğu halde, öğrenci başarısı bireyin yetenekleri gibi deyimlerle tanımlanmaya çalışılan değişkenlerdir. Aracın veya yöntemin, ölçülmek istenen değişkenin ölçüsü olabilecek bir puan vermesi, bu ölçüyü başka puanlarla karıştırmaması beklenir. Bir araç ve yöntem bu niteliği sağlayabileceği derecede geçerli puanlar verir.

Ölçme araç ve yöntemleriyle elde edilen ölçümler bazı amaçlarla kullanılır (Klausmeier, 1985, s.465). Ölçümlerin amaca hizmet edebilmesi, araç veya yöntemin ölçülmek istenen değişkenin ölçüsü olabilecek ölçümler vermesine, bu değişkeni ölçülmek istenmeyen değişkenlerle karıştırmamasına bağlıdır. Turgut'un (1989, s.1) belirttiği gibi geçerliğin sözel tanımı "bir ölçme aracının yada yönteminin ölçmek istediği değişkeni ölçebilme derecesi" olarak yerleşmiştir. Bu tanımı açmak istersek, bir ölçümün geçerliği, onun sözkonusu değişkeni ne derecede ölçtüğü gibi bir ifadeye gelinir. sözkonusu değişken, örneğin "zekâ" ise, zekâ ölçümü olarak elde edilen puanlar sadece zekâ ölçüyor, onu başka değişkenlerle karıştırmıyor ve onu tam güvenirlilikte ölçüyorsa ölçme geçerliği mükemmeldir.

Ölçme geçerliğinin, ölçümlerdeki çeşitleri hatalar yanında ölçümlerin kullanılış amacına da bağlı oluşu, geçerlik kavramının puanları kullanılış amacına göre özel amaçlar kazanmasına yol açmıştır. Ayrıca, geçerliği kanıtlamada ve ölçümlerin geçerliğini nicelemede kullanılan yollar da birbirinden farklı geçerlik ölçülerinin geliştirilmesine yol açmıştır. Ölçme araç ve yöntemlerinde geçerliğin kanıtlanması, bir yandan başvurulmuş deneysel araştırmanın desenine, öte yandan geçerlik kanıtı olarak elde edilen sonuçların mantıksal tutarlığına bağlıdır. Bu sebeple geçerliğin kanıtlanması hem bir mantıksal düşünceler zinciri kurulmasını, hem de sonuçlarına güvenilebilir deneysel bulgular elde edilmesini gerektirir. Çoğu halde, bu tür kanıtlar ölçme aracının yapımından sonra ve pahalı araştırmalarla elde edilebilir (Turgut, 1989, s.2). Aşağıda geçerlik türleri üzerinde durulmaktadır.

1. Kapsam Geçerliği: Bir desteki başarıyı ölçmek için düzenlenen bir sınavın o dersin hedeflerini ve içeriği yeterince kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorundur (Tekin, 1977, s.28). Ölçme araç ve yöntemlerinin içeriklerine bakılarak varılan geçerlik yargılarına kapsam geçerliği denir (Turgut, 1984, s.39). Bir ölçme aracının kapsamı, onun geçerliğini yükseltecek biçimde seçilebilir. Hazırlanması bitmiş bir aracın da kapsamına ve içeriğine bakılarak geçerliği kestirilebilir.

Sınavda sorulacak soruların derste öğretilmiş konuları öğrenmeden de cevaplandırılabilir nitelikte olması, sınav sorularının derste işlenen konuların tümünü içine almaması veya dengeli olarak kapsamaması, kopya yapılmış olması, puanlamada yanlış davranılması; puanlamanın güvenilir olmaması, vb. gibi birçok etken bir sınavdan elde edilecek puanların geçerliğini düşürür (Turgut, 1984, s.38).

2. Yordama Geçerliği: Ölçme sonuçlarının çok kullanıldığı yerlerden biri, kişilerin, bir öğrenim programı veya işteki başarılarının programa veya işe girişte kestirilmesidir (Turgut, 1989, s.2). Yordama, bir tahmindir. Ne var ki, her tahmin bir yordama değildir. Bir tahmin bir yordama olabilmesi için, onun geleceğe dönük olması ve belli bilgiler

temelinde bazı teknikler kullanılarak yapılmış olması gerekir. Buna göre yordama, "istatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanılarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir" diye tanımlanabilir. Yordama için kullanılacak istatistiksel teknik, regrasyondur (Tekin, 1977, s.32).

3. Farazi Yapı Geçerliği: Farazi yapı (hypothetical construct) "zihni bir sentez sonunda meydana getirilen karmaşık bir düşünce sistemi" olarak tanımlanır. Bu tanıma göre, testlerde ölçülmek istenen "genel yetenek", "kişilik", "problem çözme gücü" vb. gibi terimlerle adlandırılan değişkenler kuramsal olarak ele alındıklarında birer farazi yapı haline getirilebilirler. Test geçerliğiyle ilişkili olarak farazi yapı deyimi şu anlamda kullanılır: Bir farazi yapı, insanların testi cevaplandırmada yansıtacakları farzedilen farazi niteliklerdir (Turgut, 1989, s.7).

Farazi yapı kurma, o yapıdan hipotezler çıkarma ve hipotezleri çeşitli deneylerle yoklama basamaklarından oluşan geçerlik kanıtlama işlemi, sadece bir değil birkaç hipotez üzerinde yürütülür. Çok sayıda hipotez çeşitli durumlarda yoklanıp doğrulanmadıkça, hem farazi yapının doğruluğu hem de araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliği kanıtlanmış olmaz. Cronbach farazi yapı geçerliğini kanıtlamak için şu yollara başvurulabileceği söyler: 1. Test maddelerin uzman kişilerce incelenmesi, 2. Test maddeleri uygulandıktan sonra cevaplayıcıların her maddeyi nasıl cevaplandırıdıklarının kendi ağızlarından dinlenmesi (Turgut, 1989, s.8).

4. Görünüş Geçerliği: Bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği, o testin, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliği olan bir test, kapağında ne yazılı ise, onu ölçüyor görünür. Örneğin, kapağında "Fizik Testi" yazılı olan bir testin içinde fizikle ilgili sorular varsa, sözkonusu testin görünüş geçerliği vardır denir (Tekin, 1977, s.37).

Testin bütünü için sözkonusu edilen görünüş geçerliği, testteki her bir soru için de sözkonusudur. Testteki herbir soru da, görünüş geçerliğine sahip olmak için, ölçmek isteğini şeyi ölçüyor görünmelidir.

Öte yandan, bir testin görünüş geçerliğini bazı durumlarda yükseltmek, bazı durumlarda ise gizlemek gerekir. Eğer bir test piyasaya kabul ettirilmek isteniyorsa, o testin görünüş geçerliği yükseltilmelidir. Bunun tersine, kişilik testlerinin ve kişilik testlerindeki maddelerin görünüş geçerlikleri gizlenmelidir. Değilse, kişiler, maddelere doğru cevap vermekten çekinebilirler.

b. Güvenirlik: Güvenilir bir test doğru ölçen bir araçtır. Her uygulamışta tam anlamıyla aynı şekilde ölçüyor ve test puanlarına tesir eden faktörler de her verilişte aynı tesiri gösteriyorsa, o teste "güvenilir" denilebilir (Micheels; Karnes, 1968, s.110).

Güvenirlik, üç nitelikten oluşmaktadır: (1) Duyarlılık, (2) tutarlılık (Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.50), (3) kararlılık (Baykul, 1987, s.7). Demek ki, duyarlı, tutarlı ve kararlı olan bir ölçme, hatası en az olan ölçmedir. Eğitimdeki ölçmeler hiç hatasız olamayacağına göre tam güvenilir ölçme de olamaz. Ancak; (1) hata minimuma indirilmişse güvenilirlik artar, (2) hata sabitleşmişse güvenilirlik yine artar (Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.53).

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerin güvenirliliğini artırmak için alınabilecek tedbirler şunlardır:

1. Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenirliliği de artar...
2. Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenirliliğini arttırır...
3. Bir sınavda cevaplıcalar her soruyu dikkatle ve hızla cevaplandırmaya teşvik edilmelidir...
4. Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır...
5. Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru cevaplandırılacak güçlükte olmalıdır...

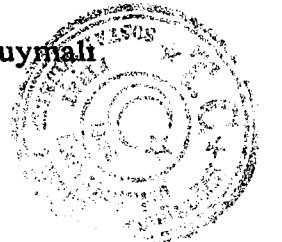


6. Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir...
7. Ölçme işleminin herhangi bir basamağında yapılan dikkatsizlik hataları, tıpkı puanlama hatalarında olduğu gibi, çoğu halde tesadüfî hata türündedir ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğini düşürür...
8. Duyarlılığı yüksek bir araç veya yöntem daima güvenilirliği yüksek sonuçlar verir...
9. Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin elverdiği duyarlılıkla kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır (Turgut, 1984, s.36-37)...

Geçerli olan her ölçme aracı güvenilir demektir. Fakat güvenilir olan her araç geçerli olmayabilir. Ölçmek istediğimizi en doğru şekilde ölçebilen araç geçerlidir. Araç en doğru şekilde ölçtüğüne göre, aynı şartlarda hep aynı sonucu verecektir. Bu bakımdan da güvenilir demektir. Aynı veya benzer şartlarda hep aynı sonucu veren (güvenilir) araç, ölçmek istediğimizi doğru olarak ölçmeyebilir. Bir test, öğrencilerin coğrafya bilgilerini ölçmek üzere her uygulandığında, öğrenciler hemen hemen aynı puanları alıyorsa, bu test güvenilir demektir. Fakat bu test, öğrencinin coğrafya bilgisini tam olarak ölçmeyebilir. Belki de, daha çok tarih bilgisini ölçüyordur. Ölçmek istediğimiz coğrafya bilgisini, doğru olarak ölçemediği için de geçerli değildir (Gümüş, 1975, s.88).

c. Kullanışlılık: Ölçme aracının kullanışlı olması, aracı kullanırken bir takım kolaylıkların bulunmasıdır. Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığı hakkında bir yargıya varılırken şu noktaların dikkate alınması gereklidir (Gümüş, 1975, s.91):

1. Uygulanması kolay olmalıdır.
2. Puanlaması kolay olmalı, uzun zaman almamalıdır.
3. Kolay okunmalı, yanlış anlamaya fırsat vermemelidir.
4. Aracın düzeni ve soruların yerleştirilmesi iyi olmalıdır.
5. Ayrı cevap kağıdı varsa, test defteri ile ikisi birbirine uymalı karışıklığa meydan vermemelidir.



6. Araç veya yöntem, maliyet yönünden ekonomik olmalı, öğretim elemanına, öğrenciye, yönetime ağır mali külfet yüklememelidir (Turgut, 1984, s.44).

7. Öğrencilere sınav için verilen zaman az veya çok olmamalı, süre ayarlaması iyi yapılmalıdır.

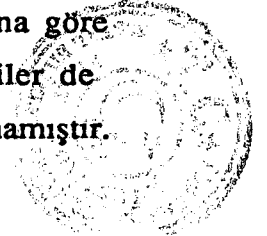
Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler

Eğitim-öğretimde başarıyı ölçmeyi sağlayan pek çok araç vardır. Bunları yerli yerinde kullanmak ve geçerlik, güvenirliklerini sağlamak belli bir bilgi birikimini gerektirir (Terwilliger, 1988, s.3).

Yazılı Yoklama

Yazılı yoklama özellikle ülkemizde, öğretim elemanları içinde en çok tanınan ve sıkça kullanılan ybir test türüdür. Onun öğretim elemanları tarafından yaygın olarak kallanılmakta oluşu, şu iki nedene bağlı olarak açıklanabilir: (1) Objektif test maddeleri, özellikle bir grupta yer alan diğer madde tiplerine kıyasla, önemli teknik üstünlükleri olan çoktan seçmeli maddelerin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Buna rağmen maddelerin geliştirilmesi, madde yazma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayı gerekli kıldığından öğretim elemanlarının, eskiden bu yana alışıp kullanageldikleri yazılı yoklamaları kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir, (2) ayrıca bazı öğretim elemanları ve test geliştiriciler de, objektif test maddelerinin sadece bilgi düzeyindeki davranışları ölçebildiği, oysaki yazılı sınav sorularıyla bilgi düzeyinin üstündeki daha karmaşık ve önemli davranışların ölçüldüğü kanısındadır (Tekin, 1977, s.95).

Yazılı yoklamaların geçerliği ve güvenirliği daima tartışma konusu olmuştur. Turgut'un (1984, s.53) belirttiği gibi; Ömer Mart, Tiegs, Thorndike ve Hagen'in yaptıkları araştırmalarda, yazılı sınav kağıtları öğretmenlere puanlatılmıştır. Bu puanlama sonuçlarına göre kalması gereken öğrenciler geçmiş, geçmesi gereken öğrenciler de kalmıştır. Diğer araştırmalarda bu derece kötü sonuçlar bulunmamıştır.



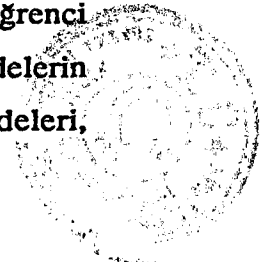
Yazılı sınavlar, ayrıntılı bir anahtarla puanlanarak güvenilirliği yüksek olan sonuçlara ulaşılmıştır.

Yazılı yoklamalarda güvenilirlik ve geçerlilik soru yapısına da bağlıdır. Araştırmalarda bu kanıyı doğrulayan sonuçlar bulunmuştur. Finlayson, cevabı sınırlandırılmamış sorularda puanlayıcılar arasındaki puan farklarının çok büyük olduğunu bildirmiştir. Bazı araştırmalar, yazma ve kompozisyon becerilerinde, dil yeteneklerinde üstün olan öğrencilerin cevaplarına, sınavın amacı, bu beceri ve yetenekleri ölçmek olmadığı halde, gerçek değerlerinden yüksek puan takdir edildiğini göstermiştir (Turgut, 1984, s.54).

Coffman, yazılı yoklamalarla ölçülen başarı ile diğer başarı ölçüleri arasında ilişkiler arayarak, klasik sınavların geçerliği incelenmiş; sorular, müfredatı yeterince temsil ettiği ve puanlama objektifliği sağlandığı takdirde, yazılı sınav geçerliğinin tatmin edici bir dereceye çıkarılabileceğini görmüştür (Turgut, 1984, s.54).

Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testler, öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşur. Kısa cevaplı maddeler, cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan maddeler grubunda yer alır. Bu madde türü, sözü edilen özelliğiyle yazılı yoklamalara yakın düşer. Öte yandan kısa cevaplı maddeleri, öğrencinin aklının estiği cevabı yazmasına izin vermeyecek şekilde oldukça iyi yapılmıştır (Tekin, 1977, s.125). Bu nedenle bu maddeleri cevaplandırılan bir cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısadır. İstenen cevapların kısa ve belirgin olması, öğretim amaçlarına ulaşmak için etkili olması (Scannel and Tracy, 1975, s.84), kısa cevaplı testlerin puanlanmasını, tam olamasa da oldukça nesnel yapar. Kısa cevaplı testler, bu yönüyle de objektif testler grubunda düşünülebilir. Hatta belki denilebilir ki, kısa cevap maddesi, cevap maddesi, cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan tek objektif madde tipidir. Bu tür maddelerin çeşitli biçimleri ve sayısız uyarlamaları vardır. Kısa cevap maddeleri,



soru cümlesi yada eksik cümle yapısında olabileceği gibi, tanımlama yada tanımayı gerektiren bir yapıda olabilir (Tekin, 1977, s.125).

Kısa cevaplı testlerin sınırlılıklarından bazıları şunlardır (Gümüş, 1975, s.190):

1. Genel olarak örnekleme ve ayırtetme özellikleri azdır.
2. Puanlaması objektif değildir.
3. Soruların cevabı her zaman kesin olarak sınırlanamaz.

Kısa cevaplı soruların başlıca özellikleri şunlardır (Özçelik, 1991, s.290):

1. Soru ile yoklanmaya çalışılan davranış önemli bir davranış olmalıdır.

2. Hazırlanan sorunun cevaplanabilmesi, bu soru ile yoklanan davranışın istenen derecede öğrenilmiş olmasını gerektirmelidir.

3. Soruda, yoklanan davranışı öğrenmiş olanların cevabı bulabilmeleri için gerekli bilgiler eksiksiz verilmiş olmalı; cevap için gerekli olmayan bilgiler verilmemelidir.

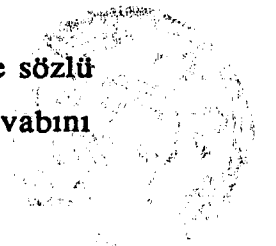
4. Sorunun kesin ve tek, yani sadece bir tane doğru cevabı olmalıdır.

5. Soru, açık seçik ve kolay anlaşılır bir anlatımla sunulmalıdır.

6. Bir ünitadaki öğrenme eksiklerini veya bir dönem içindeki öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir testteki sorular, birbirinin cevabının ne olacağını belirtmemeli, birbirinin cevaplanmasını kolaylaştırıcı ipucu olmamalıdır.

Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavların başlıca özelliği, bu sınavlarda öğrenciye sözlü olarak, konuşma dilinde soru sorulması ve ondan, sorunun cevabını



düşünüp bularak sözlü biçimde ifade etmesinin istenmesidir. Sözlü sınavın en yaygın şekli, soru sorma ve cevaplamanın diğer öğrenciler önünde yapıldığı şekildir. Sözlü sınavın bir kurul (jüri) tarafından, öğrencilerin tek tek sınava alınmasıyla yapılan şekli de vardır (Özçelik, 1991, a, s. 277).

Sözlü sınavlar çok eskiden beri kullanılmış olmalarına rağmen, eğitimde önemli araştırmalara konu olmamıştır. Sözlü sınavları şu niteliklerinden dolayı savunulmaktadır: (1) Sözlü sınav, öğretim elemanı ile öğrenci arasında karşılıklı etkileşim içinde cerayan eder, (2) sözlü sınavda, öğretmen, bir cevabın açıklanmasını, genişletilmesini, cevapta ileri sürülen bir düşüncenin gerekçelerle savunulmasını isteyebilir. Böylece, öğrenci daha tam bir cevap verebilir. Öğretmen de onun bilgilerini istediği derinlikte yoklayabilir, (3) klasik sınavlarda görülen kopya, cevabı gereksizce şişirme ve başka yana çekme olayları sözlü sınavlarda kolayca önlenir, (4) sözlü sınav, öğretim elemanı ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşim yarattığı için, sınav tecrübeleriyle öğrenmeye daha fazla imkân verir, (5) sözlü sınav sırasında öğrencilerin klasik sınavlarla ölçülemeyen genel görünüş, sözlü ifade yeteneği, konuşma etkililiği, vb. kişisel nitelikleri de gözlenip ölçülebilir (Turgut, 1984, s. 111).

Sözlü sınavları, ayrıntılı düşünmeyi ve uzun, karışık cevapları gerektiren sorularda uygulamak uygun değildir (Hesapçioğlu, 1988, s.340). Ayrıca sözlü sınavlar ortaöğretimde yer yer kullandırılmasına karşın üniversitelerde kullanılmadığı söylenebilir.

Eşleştirmeli Sorular

Bu tip sorular iki grup halinde verilmiş bilgi faktörlerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. En çok kullanılan eşleştirmeli sorular, iki sütun halinde verilmiş kelimelerden ibarettir. Öğrenciden, sütunlardan birindeki her kelimeyi, diğer sütundakilerden en yakın ilişkisi olanla eşleştirmesi istenir. Açıkça söylemek gerekirse, eşleştirmeli sorular çoktan seçmeli soruların değişik bir şeklidir (Binbaşıoğlu, 1983, s. 48 ve Micheels; Karnes, 1968, s. 206).

Eşleştirmeli testlerin üstünlükleri (Binbaşıoğlu, 1983, s.50):

1. Az bir yerde çok soru sorulabilir.
2. Ekonomiktir.
3. Hazırlanması ve puanlaması kolaydır.

Eşleştirmeli testlerin sınırlılıkları da şöyledir (Binbaşıoğlu, 1983, s. 50):

1. Ezberciliğe teşvik eder.
2. Küçük sınıflar anlayamaz.
3. Az sorulu olursa yanıt kolay bulunur.

Doğru-Yanlış Testleri

Temelde, doğru-yanlış testleri, ya doğru ya da yanlış olan bir ifade veya durumdan ibarettir. Öğrenciden, ifadenin doğru olup olmadığını işaretlemesi istenir. Bu tip soruların çok yaygın olarak kullanıldığı (Micheels; Karnes, 1968, s.184; Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s.119) söyleniyorsa da günümüzde pek az kullanılmaktadır.

Sorunun yapısı ve cevaplandırılışı basit olduğu için her seviyeye göre hazırlanabilir. Erdoğan ve Diğerleri (1984, s. 119) bunun yanı sıra, belleğe dayanan bilgi yanında açıklama, karşılaştırma, yorumlama, genelleme ve uygulama güçlerini de ölçebileceğini söylemektedirler. Oysa ileri düzeyde olan kavrama, uygulama, analiz ve sentez düzeyinde bilgileri, özellikle doğru-yanlış testleri ile ölçmek oldukça zordur. Bu tip soruların en büyük sınırlılığı, doğru cevabı bulma olasılığının yüzde 50 olmasıdır (Scannell and Tracy, 1975, s. 106).

Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli sorular, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri muhtemel cevaplardan ibarettir (Gronlund, 1985, s. 169). Bu çeşit bir soruyu cevaplandırarak öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Soru kökü genellikle soru şeklinde ifade edilir (Micheels; Karnes, 1968, s. 156).

Çoktan seçmeli testlerin özellikleri kısaca şu şekildedir (Turgut, 1984, s.98): (1) Çoktan seçmeli testlerde çoğu zaman, sorunun doğru cevabı kendi içinde verilmiştir. Cevaplayıcı, cevabını, verilen seçenekler arasından seçmek zorundadır. (2) Çoktan seçmeli testlerde doğru cevabın şansa bulunabilmesi ihtimali vardır. (3) Seçmeli testlerde maddeler yazılırken test güçlüğünü ayarlamak veya test denendikten sonra istenilen güçlükte madde seçmek mümkündür. (4) Çoktan seçmeli testlerin hazırlanması uzun zaman alır. (5) Seçmeli testler; ayrıca "okuma yeteneği" gerektirir.

Davis ve Fifer, çoktan seçmeli testlerde seçeneklerin doğru cevaba yakınlığına yani çeldiricinin güçlüğüne göre ağırlık puanları vererek soruların güvenilirliğinin önemli derecede yükseldiğini ancak geçerliğin pek değişmediğini görmüşlerdir (Turgut, 1984, s. 108).

Sınav sorularının hazırlanması sırasında, sınavdaki toplam soru sayısı ve sınav süresi önemli bir sorun teşkil eder. Öğretmenlerin hazırladığı sınavların çoğu sürat değil, bilgi sınavı olduğu için öğrencilerin yüzde 80'inin her soruyu cevaplayabileceği kadar süre verilmelidir. Soruların sayısı ve verilecek süre aşağıdaki faktörlere bağlıdır (Thorndike and Hagen, 1968, s. 11):

1. Sınavda kullanılacak soru tipi ve yöntemi.
2. Öğrencinin yaşı ve eğitim düzeyi.
3. Öğrencilerin yetenek düzeyi.
4. Soruların uzunluğu ve kompleksliği.
5. Sorunun gerektirdiği hesaplama veya düşünme zamanı.

Belirlenen süre için sınavdaki soruların toplam sayısı hakkında kesin bir kural koymak olanaksızdır. Bu konuda en iyi kararı öğrencilerin düzeyini bilen öğretmen verebilir. Yine de basit bir kural olarak, tipik bir öğrencinin, basit çoktan seçmeli bir soruyu okuyup yanıtlaması için 30-45 saniyeye, oldukça karışık ve problem çözümü gerektiren bir çoktan

seçmeli soru için 75-100 saniyeye ihtiyaç olduğu söylenebilir (Thorndike an Hagen, 1968, s. 12).

Çoktan seçmeli soruların üstünlüklerinden bazıları şunlardır (Turgut, 1984, s.87):

1. Puanlanması objektiftir ve bilgisayar ile puanlamaya kolayca adapte edilebilir.
2. Tahmin faktörü oldukça azdır.
3. Kapsam geçerliğini sağlamak kolaydır.

Çoktan seçmeli testlerin sınırlılıklarından bazıları da şöyledir (Turgut, 1984, s. 87):

1. Hazırlaması uzun zaman alır.
2. Verilen cevapların yalnız bir tanesinin doğru olarak hazırlanması zordur.
3. Soru hazırlama ile ilgili teknik bilgi gerektirir.

Ödev ve Projeler

Bunlar, başlı başına sınav yöntemleri değildir. Fakat, ödevlerdeki başarının nota katılması gelenekselleşmiştir. Eğitimin genel amaçları içinde hedef alınan davranışlar olarak, öğrencinin bir problemi ders dışında kendi çabalarıyla çözmesi, bir projeyi tasarlayıp sonuna kadar yürütmesi, bir inceleme sonucunu rapor halinde yazması vb. gösterilebilir. Ödev ve projelerdeki başarı, öğrenci başarısının önemli bir yönünü yansıtır. Ödev ve projelerin geçerliğini gölgeleyen en önemli etken, ödevi, öğrenci yerine başkasının yapması ya da öğrencinin ödevi yaparken önemli yardımlar sağlamış olmasıdır. Ödevlerde, öğrencilerin birbirinden kopye etmelerini önlemek için, ödevin tamamlanacağı süreyi kısaltmak, her öğrenciye ayrı bir ödev vermek gibi önlemler düşünülebilir. Aslında ödev ve projeler, iyi bir ölçme yöntemi olmaktan ziyade, iyi bir "kendi kendine öğrenmek" yöntemi olarak düşünülebilir (Turgut, 1984, s. 180).

Demirel (1989)'in belirttiği gibi; Di Napoli'nin 1937'de, Anderson'un 1946'da, Schain'in 1954'te ve Friesen'in 1979'da yaptıkları araştırmalarda, genel olarak, ev ödevlerinin erişimi üzerinde etkili olduğunu söylenebilir.

Ev ödevi konusunda son yıllarda özellikle ABD'nde yapılan araştırmalar ev ödevlerinin verildiği özellikle notla değerlendirildiği veya sözel olarak eleştirildiği durumlarda yüksek başarı elde edildiğini kanıtlamaktadır (Walberg, Paschal and Weinstein, 1985, s.76).

Ancak ne var ki, ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışır. En duyarlı araçlarla ve en doğru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı vardır. Ölçme hataları, ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kimseden, ölçmenin yapıldığı ortamdaki, üzerinde ölçme yapılan bireylerin bütün bu etkenlerle etkileşiminden doğabilir (Turgut, 1984, s. 27).

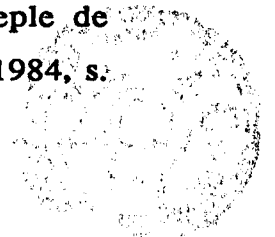
Sınıfta kullanılan ölçme araç ve yöntemleriyle elde edilen puanların geçerliği hiç bir zaman tam olmaz. Çünkü, herhangi bir derste kazandırılması amaç edinilen bilgi, beceri ve benzerlerinin ancak bir kısmı sınavlarda yoklanabilir; üstelik sınavlar hangi araç veya yöntemlerle yapılırsa yapılsın, değerlendirmeye geçersiz sayılabilecek başka etkiler de karışır (Turgut, 1984, s.51).

Başarının Değerlendirilmesi

Not Verme

Öğretim elemanlarının en güç işlerinden biri not vermedir. Öğretim elemanının geçerli ölçütlerle ve objektif yöntemlerle not verebilecek bilgilere sahip olması, onun güçlüklerini azaltır (Turgut, 1984, s. 220).

Eğitim-öğretimde notun gerekliliği, değerlendirmenin gerekliliğinden doğar. Cronbach, değerlendirmenin, bu sebeple de notların, eğitimdeki fonksiyonlarını şöyle ifade eder (Turgut, 1984, s. 220):



1. Değerlendirme, yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.
2. Değerlendirme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
3. Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceğini ve nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
4. Değerlendirme, öğretim elemanının kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardımcı olur.
5. Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Cronbach, yukarıda sıralanan maddelerde değerlendirmeye iki açıdan bakmıştır. Bunlardan birincisi, değerlendirme sonuçlarına bakarak çeşitli kararlar verme, ikincisi, öğrenciye ve diğer ilgililere öğrenci başarısı hakkında bilgi vermedir. Thorndike ve Hagen da öğrenci başarısı hakkındaki bilgilerin nerelerde kullanılabileceğini tartışmışlar ve yukarıdakilere benzer bilgiler ortaya koymuşlardır (Turgut, 1984, s.220).

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler

Değerlendirmede kullanılan ölçütler incelendiğinde, bunların iki grupta toplanabileceği görülür. Ölçütlerden bir bölümü, duruma, yere ve zamana göre değişmeyen bir koşulu belirler. Ölçütlerden diğer bir bölümü ise, öncekinden farklı olarak, duruma, yere ve zamana göre değişebilecek bir koşulu belirler. Bunlardan ilkinde mutlak, ikincisine bağlı ölçütler denir (Özcelik, 1991, b, s.348). Aşağıda bu ölçütlerin nitelikleri tartışılmaktadır.

Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan ölçütler şu şekilde sıralanabilir (Gümüş, 1975, s.159; Turgut, 1984, s.229; Erdoğan ve Diğerleri, 1984, s. 190 ve Kuzgun, 1985, s.4):

1. Öğretmenin kendi bilgisini ölçüt olarak kabul etmesi: Eski eğitim anlayışında, başarı değerlendirirken kullanılan tek ölçüt öğretmenin kendi bilgisi ve düşüncesi idi. Çağımız eğitim anlayışında

böyle bir ölçüt kabul edilmemektedir. Her öğretmenin bilgi ve düşünceleri farklıdır. Ayrıca, öğrencinin öğretmen kadar bilmesi ve aynen onun gibi düşünmesi beklenemez. Önemli olan, öğrencinin öğretmene benzemesi değil, eğitim amaçlarını kazanıp kazanmadığıdır.

2. Ders kitabının ölçüt sayılması: Bazı öğretmenler öğrencilerin başarılarını değerlendirirken ders kitabındaki bilgileri ölçüt kabul ederler. Böyle bir ölçütün, öğretmenin kendi bilgisini ölçüt saymasından hiç farkı yoktur. Çünkü, her yazar kitabında az veya çok kendi düşüncelerini yansıtır. Böyle olmasa bile öğretimde asıl olan ders kitabındaki konular değil, öğretim programıdır.

3. Sınıf seviyesinin ölçüt olarak alınması: Sınıfta en üstün durumda olan daima en başarılı, en geride olan da daima başarısız olacaktır. Sınıftaki puanlara göre ortalama puan bulunur. Her öğrencinin puanı bu ortalama puanla karşılaştırılır.

4. Öğrencideki gelişmenin ölçüt sayılması: Burada önemli olan öğrencinin iki ölçme zamanı arasında ilerleme gösterip göstermediğidir. İlerleme olmuşsa bu ilerlemenin derecesine göre başarılı, ilerleme olmamış veya gerileme olmuşsa buna göre de başarısız sayılacaktır.

5. Zekâ durumunun ölçüt kabul edilmesi: Aynı sınıfta olan öğrencilerin zekâ bölümleri farklıdır. Zekâ bölümleri farklı olan öğrencilerin aynı ölçüte vurulmaları ve hepsinin aynı derecede başarılı olmasının beklenmesi sakıncalı olmaktadır.

6. Özel yeteneklerin ölçüt sayılması: Öğrencilerde zekâ durumu gibi özel yetenekleri de farklıdır.

7. Standart ölçütlerin kullanılması: Bireysel farklılıklar ve okulların eğitim olanaklarının farklılık göstermesi bu ölçütün yetersizliğini gösterir.

8. Ölçüt olarak eğitimin amaçları: Eğitim-öğretim, önceden saptanmış bazı amaçları gerçekleştirme çabasıdır. Bu alandaki tüm

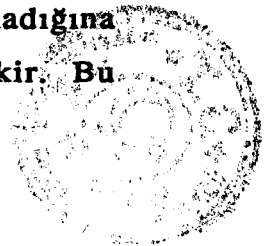


uğraşilar saptanan amaçları gerçekleştirdiği oranda başarılıdır. Değerlendirmede ölçüt olarak bu amaçlar kullanılır.

Yukarıda açıklanan ölçütlerin iyi yada kötü olması değerlendirmenin amacına göre değişir. Bir amaca uygun düşen bir ölçüt, bir başka amaca uygun düşmeyebilir. Bu nedenle öğretmen, eğitimin amaçlarını, ölçme araç ve yöntemlerin özelliklerini ve niçin değerlendirme yaptığını bilmek zorundadır. Bunları iyi bilen bir öğretmen, değerlendirmenin amacına en uygun düşen ölçütü seçebilir. Ölçütlerin kaynağının eğitim amaçları olduğu da unutulmamalıdır (Ural, 1988, s.27).

Eğitim-öğretimle belli amaçlara ulaşmak için istenilen davranışlar kazandırılır veya var olan davranışlar geliştirilir. Öğrenci başarısını değerlendirmede en akla yakın ölçüt bu amaçlarla tanımlanan davranışların tümüdür. Fakat böyle bir ölçüt iyice analiz edilip ayrıntılarıyla tanımlanmadıkça kullanışlı olamaz. Genel amaçların analizinden özel amaçlara ve onları oluşturan davranış birimlerine inebilmek kolay bir iş değildir, fakat imkânsız da değildir (Bakınız: Özçelik, 1989, s.119). Elde iyi hazırlanmış bir belirtke tablosu varsa, ondan dengeli ve sistemli bir örnekleme yoluyla sınav sorularına geçilebilir. Sınavdan elde edilebilecek en yüksek puan da ölçüt olarak kullanılabilir. Böylece, sınav sorularının tümü ölçüt alınmış olduğundan, değerlendirme mutlak bir anlam kazanır. Sınav, belirtke tablosundaki davranışları temsil ettiği geçerli, sınav puanlarına ve sınavın tümüne dayanılarak verilecek notlar da hedef davranışlardan ne kadarının gerçekleştiğini gösterdiği oranda anlamlı olur (Turgut, 1984, s. 231).

Değerlendirmeler okullardaki öğretim programlarının amaçlarına göre yapılırsa gerçek değerine ulaşır. Böyle olunca da amaç-değerlendirme arasındaki ilişki önem kazanır. Bu araştırmada Fırat Üniversitesi'nde ilgili fakültelerde yapılan değerlendirmelerin öğretim programlarının amaçlarına uygun olarak yapılıp yapılmadığına bakılmamıştır. Bu tür araştırmaların da yapılması gerekir. Bu



araştırmada, başarı ölçmenin gerekçeleri, kullanılan ve kullanılması gereken sınav türleri, değerlendirmeler, sınav süreleri vb. konularla ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır.

Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri

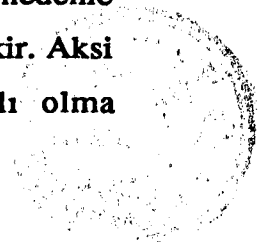
Eğitim ve öğretimde, ölçme ve değerlendirme yaparken bilinmesi ve uyulması gereken başlıca ilkeler şunlardır (Gümüş, 1975, s. 50):

1. Ölçme ve değerlendirme, üniversite programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin her kademesinde ve her anında vardır. Bu bakımdan süreklidir. Her etkinlik bir amaçla yapılır, amacın olduğu yerde de değerlendirme vardır. Eğitim ve öğretim etkinlikleri de amaçlı, planlı ve programlı olduğuna göre, her etkinlik içinde ve sonunda değerlendirme yer alır.

2. İyi bir değerlendirme, ölçme verilerinin sağlamlığına bağlıdır. Ölçme ne kadar doğru olursa, değerlendirmenin objektifliğine yaklaşma derecesi o nispette artar. Bu nedenle, ölçmenin objektif olması sağlanmalıdır.

3. Eğitim ve öğretimdeki ölçme konusu soyut olduğu için çoğunlukla objektif ölçme yapmak mümkün olmaz. Ayrıca, ölçenden, ölçme aracından, ölçülecek varlığın ve ölçenin çevre ile etkileşiminden doğan hatalar vardır. Eğitimdeki ölçmenin dolaylı, ölçme araçlarının da tam standart olmadığı dikkate alınır, ölçmenin kesinlik derecesi daha iyi anlaşılır. Bu açıklamaların ışığından hareket edilince, eğitim ve öğretimde ölçme yaparken değişik ölçme araç ve yöntemlerinden yararlanılması gerektiği ortaya çıkar. Aslında, eğitimde ölçme için tek bir araç ve yöntem yoktur. Ne kadar çok araç ve yöntemden yararlanılırsa, ölçmenin objektifliği de o derece artar. Çünkü, bir araçla ölçülemeyen özellik diğer araçlarla ölçülebilir.

4. Ölçme ve değerlendirme, özel bilgi beceri ister. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme görevi olan herkesin yetiştirilmesi gerekir. Aksi halde yapılan değerlendirme yararlı olmaktan çok, zararlı olma



durumundadır. Açılacak seminer ve kurslarla değerlendirme ile ilgili bütün personel yetiştirilmeli ve yeniliklerden haberdar edilmelidir.

5. Ölçme ve değerlendirme yalnız öğretim elemanına düşen bir görev değildir. Bir üniversitenin tüm fakültelerinde dekanından müstahdemine kadar, hepsinin bir değerlendirme görevi vardır.

Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları

Eğitimin etkili ve başarı kılınması, beklenen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen ölçme ve değerlendirme işlemlerini etkili kullanma gücüne bağlı olması nedeniyle yürürlükteki sınav düzeninin incelenmesinde yarar görülmüştür. Bunun için bu amaçla 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun kabul edilışinden (6 Kasım 1981) bu yana ölçme ve değerlendirme ile ilgili Resmi Gazete'de çıkan kanun, yönetmelik ve Fırat Üniversitesi yönetmelikleri incelenmiştir. Yıllara göre değişmeler aşağıda verilmiştir.

Kanun ve Yönetmelikler

Araştırma gereği, Yükseköğretim Kanunu ve Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümler incelenmiştir. Esas olan YÖK maddeleri olduğu gibi verilmiş diğer maddelerin de sadece içeriklerinin neler olduğu belirtilmiştir. Yapılan değişiklikler de bu bölümde incelenmiştir.

1. Yükseköğretim Kanunu (YÖK)

6 Kasım 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yükseköğretim Kanunu'nun yedinci bölümü "Öğretim ve Öğrenciler" ile ilgilidir.

"Madde 43. "a" bendi:

Yükseköğretim Kanunu esas olmak üzere her üniversite, kuruluş özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretim esaslarını, hazırlayacağı öğretim ve sınav yönetmeliğinde belirtir".



Öğrenim Süresi

Yükseköğretim Kanunu'nun öğretim süresiyle ilgili 44. maddesi ise aşağıdaki gibidir:

"Madde 44.

a. Yükseköğretim kurumlarında ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim yapan öğrencilere, bu konuda öngörülen normal eğitim-öğretim sürelerine ilaveten; ön lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapan kurumlarda bir yıl; lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapan kurumlarda ise iki yıl ek süre tanınır. Öğrenciler bu ek süreler sonunda öğrenimlerini bitirmek zorundadırlar.

Ayrıca, bir yükseköğretim kurumunun birinci sınıfında öğrenime başlayan öğrenciler, bu öğrenimin başlangıcından itibaren en çok iki eğitim-öğretim yılı içinde; sınıf geçme esasına göre öğretim yapan kurumlarda birinci sınıfta; ders geçme esasına göre öğretim yapan kurumlarda ise ilk iki yarıyılın bütün derslerinden başarılı olmaya mecburdurlar.

Yükseköğretim Kurulunca esasları belirtilen haklı ve geçerli bir neden olmaksızın yukarıdaki şartları yerine getiremeyerek öğrenimleri tamamlayamayan ya da tamamlayamayacakları anlaşılan öğrencilerin öğretim kurumları ile ilişkileri kesilir.

b. Bu kanun kapsamındaki yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrenciler, derslere devam etmek zorundadırlar. İki yarıyıldaki mazeretsiz toplam 30 günden fazla eğitim-öğretime katılmayan öğrenciler, o yılki sınav hakkını kaybederler ve sınavı başarmamış sayılırlar. Bu süreyi aşan devamsızlıklarını sağlık kurulu raporu ile kanıtlayanların devamsızlıklarını telafi etmelerine bağlı olarak sınav hakları saklıdır".

2. Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği

(Madde: 6, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17,):

Bu yönetmelikte eğitim-öğretim süresi, öğretim yılı, sınava girme hakkı, sınav dönemleri, sınav şekli ve değerlendirme konularında bilgiler verilmiştir (Resmi Gazete, 19 Şubat 1983, s. 20).



3. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun (Madde: 25):

Öğrencilere, eğitim-öğretimi bitirmede ek süre tanınması ve 1977'den 1985 yılı sonuna kadar başaramadıkları dersi olanlara açılacak sınav dönemlerinde her ders için iki sınav hakkının tanınması ile ilgilidir (Resmi Gazete, 19 Ağustos, 1983, s.13, 19).

4. Yükseköğretim Kanununa Bir Geçici Madde Eklenmesine Dair Kanun (Madde: 1):

Devam mecburiyeti olan fakülte ve yüksekokulların son sınıfında tek dersten başarısız duruma düşmüş öğrenciler devam şartı aranmaksızın sınavlara katılabileceklerine ilişkin bilgiler (Resmi Gazete, 8 Mart 1984, s. 2) vardır.

5. Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bir Ek Madde Eklenmesi Hakkında Yönetmelik (Madde: 7, 9/e, 10, 16):

Öğretim yılı, ara sınavlar, sınav dönemleri ve başarı notu ile ilgilidir (Resmi Gazete, 20 Haziran 1984, s.1).

6. Yükseköğretim Kanunu'nun 17.8.1983 Tarih ve 2880 Sayılı kanunla Değişik 44'üncü Meddesinin Değiştirilmesine ve Bu Kanuna Geçici Maddeler Eklenmesine Dair Kanun (Madde: 1):

Öğrencilerin bir dersin genel sınavına girebilme şartları ve başarısız öğrencilere sınav hakkı tanıma ile ilgilidir (Resmi Gazete, 30 Ocak 1986, s. 1).



**7. Yükseköğretim Kurumları Ara Sınav Yönetmeliği
(Madde: 4, 7, 9, 10):**

Sınavların düzenlenmesi, not ortalaması, başarı notu ve telafi sınavı ile ilgilidir (Resmi Gazete, 4 Mart 1986, s. 18).

**8. Yükseköğretim Kurumları Ara Sınav Yönetmeliğinin
Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında
Yönetmelik (Madde: 1, 2, 3, 10):**

Bu yönetmelik mazeret sınavı ve telafi sınavlarını içermektedir (Resmi Gazete, 18 Aralık 1986, s.5).

**9. Yükseköğretim Kanunu'nun 44'üncü Maddesinin
Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Ek ve Dört Geçici
Madde Eklenmesine Dair Kanun (Madde: 44):**

Öğrencilere öğrenimlerini tamamlamak üzere tanınan azami sürelerin yükseltilmesi öngörülmüştür (Resmi Gazete, 27 Aralık 1988, s.1).

**10. Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği
(Madde: 6, 7, 9):**

Bu yönetmelik eğitim-öğretim süresi, öğretim yılı ve sınavları kapsamaktadır (Resmi Gazete, 6 Mart 1989, s.9).

**11. Yükseköğretim Kurumları Ara Sınav Yönetmeliğinin
Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Yönetmelik
(Madde: 1):**

4 Mart 1986 tarih ve 19037 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Ara Sınav Yönetmeliği bütün değişiklikleri ile birlikte yürürlükten kaldırılmasını kapsamaktadır (Resmi Gazete, 16 Mart 1989, s. 11).



12. Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 6'ncı ve 10'uncu Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik (Madde: 1,2):

Öğrenimi tamamlamak için süre uzatımı, öğrencinin azami süreler içinde bir eğitim programı bitirememiş ve başarısız olduğu ders sayısı en çok üç ise birer sınav hakkı verilmesi gibi konuları içirmektedir (Resmi Gazete, 7 Mart 1991, s.7).

13. Yükseköğretim Kanunu'nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Dört Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun (Madde: 37):

1985/86-1990/91 eğitim-öğretim yıllarının sonlarında kurumlarıyla ilişkisi kesilmiş veya kesilme durumuna gelmiş olanlara sınav hakkı verilmesi ile ilgilidir (Resmi Gazete, 9 Haziran 1991, s.2).

14. Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne Geçici Bir Madde Eklenmesi Hakkında Yönetmelik (Madde: 4):

Birinci sınıfta veya mezun durumuna gelmiş fakat tek dersten başarısız durumda olanlara bir sınav hakkının verilebileceği konusundadır (Resmi Gazete, 4 Kasım 1991, s.3).

15. Yükseköğretim Kanunu'na Geçici Bir Madde Eklenmesi (Madde: 40):

1980-1981 eğitim öğretim yılından bu yana, her ne sebeple olursa olsun kurumlarıyla ilişkisi kesilmiş veya kesilme durumuna gelmiş olan öğrencilere her ders için bir sınav hakkı verilmesi ile ilgilidir (Resmi Gazete, 1 Haziran 1992, s.6).



Fırat Üniversitesine İlişkin Kanun ve Yönetmeliklerde Yapılan Değişiklikler

a. Öğrenim Süresi

Öğrenimlerini bitirme süresi dört yıl olan lisans öğrencilerine, 6 Kasım 1981 tarihinde iki yıl ek süre verilmiştir. 27 Aralık 1988 tarihinde dört yıllık lisans öğrenimini bitirme süresi, bir yıl daha uzatılarak yedi yıla çıkarılmıştır.

"Öğretim yılı güz ve bahar olmak üzere iki yarıyıldan oluşur. Her yarıyıl 16 haftadır" hükmü 19 Şubat 1983 tarihinde yürürlüğe girmiştir. bu hüküm 20 Haziran 1984 tarihinde "her yarıyıl 70 eğitim-öğretim iş günüdür" şeklinde değiştirilmiştir.

19 Ağustos 1983 tarihinde, "sınıf geçme esası uygulanan bölümlerin birinci sınıf öğrencileri ile ders geçme esası uygulanan bölümlerin öğrencilerinin ilk iki yarıyılın bütün derslerinden geçme şartı vardır" hükmü getirilmiştir. Bu hüküm halen devam etmektedir.

8 Mart 1984 tarihinde, "devam mecburiyeti olan fakülte ve yüksekokulların son sınıfında tek dersten başarısız duruma düşmüş öğrenciler, devam şartı aranmaksızın sınavlara katılabilirler" hükmü, 6 Mart 1989 ve 7 Mart 1991 tarihinde, "ilk iki yarıyıl programında belirtilen bütün dersleri en çok iki öğretim yılında bitirmek zorundadır. Bitiremezse üniversite ile ilişkisi kesilir. Ancak bu durumda başarısız bir dersi kalmış ise bu dersin açıldığı ilk genel ve bütünleme sınavlarında kullanmak üzere birer sınav hakkı verilir" hükümleri yürürlüğe girmiştir.

b. Sınav Sayısı

19 Şubat 1983 tarihinde "en az iki ara sınavı yapılacağına" dair hüküm yürürlüğe girmiştir. 6 Mart 1989 tarihinde Fırat Üniversitesi eğitim-öğretim sınav yönetmeliğiyle "en az bir ara sınavı yapılacağı, her yarıyılın son haftasında telafi sınavı açılacağı ve ara sınav ile telafi toplamının ortalaması alınacağı" maddesi işlerlik kazanmıştır.



"Telafi sınavının açılmayacağı ama iki ara sınavı olacağı", hükmü 4 Mart 1984 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ancak bu hüküm 6 Mart 1989 tarihinde bir ara sınav ve bir telafi sınavı olacağı şeklinde değiştirilmiştir.

3 Ocak 1986 tarihinde "kayı silinen ve silinme durumuna gelmiş birinci sınıf veya birinci ve ikinci yarıyıl öğrencilerinin tek dersi kalmış ise, üç ay içinde başvururlarsa o tek dersin açıldığı dönem genel sınav ve bütünleme sınavına girebilir" hükmü yer almaktadır. Yine aynı tarihte bir geçici maddeye göre "diğer sınıf öğrencileri için de üç dersi olanlara bir defaya mahsus sınav hakkı verilir" hükmü konmuştur.

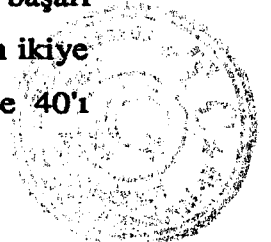
9 Haziran 1991 tarihinde "1985-86 ile 1990-91 yılları arasında disiplin suçu haricinde üniversiteden ilişiği kesilen öğrencilere genel ve bütünleme sınav hakkı verilir. Ayrıca birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerine tek dersi kalanlar haçlarını ödeyip 1995'e kadar sınava girebilirler" hükmü işlerlik kazanmıştır.

4 Kasım 1991 tarihinde de "birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerinden tek dersten belge alacak duruma gelenlere birer sınav hakkı verilebilir" hükmü konulmuştur.

1 Haziran 1992 tarihinde, halen eğitim ve öğretim yapan kurumlarda 1980-1981 eğitim-öğretim yılından bu Kanunun yayımı tarihine kadar her ne sebeple olursa olsun kurumlarıyla ilişkisi kesilmiş veya kesilme durumuna gelmiş olanlara bu kanunun yayımı tarihinden, 1991-1992 eğitim-öğretim yılı sonunda ilişiği kesilecek olanlara ilişkilerinin kesildiği tarihten itibaren iki ay içinde ilgili yükseköğretim kurumlarına başvurmaları şartıyla ilişkilerinin kesilmesine sebep olan her ders için bir sınav hakkı verilir, hükmü konmuştur.

c. Sınav Yüzde Değerleri

20 Haziran 1984 tarihli Fırat Üniversitesi Yönetmeliğinde başarı notu, birinci ara sınav notu ile ikinci ara sınav notunun toplamının ikiye bölünerek bulunan sayının yüzde 60'ı ve genel sınavın yüzde 40'ı



alınarak toplanmasıyla belirlenmiştir. 4 Mart 1986 tarihli YÖK Ara Sınav Yönetmeliğinde başarı notu, birinci ara sınav notu ile ikinci ara sınav notunun toplamının ikiye bölünmesiyle bulunan sayının yüzde 40'ı ve genel sınavın yüzde 60'ı alınarak belirlenmiştir. Aynı yönetmelik 6 Mart 1989 tarihinde ise "bir ara sınav notunun yüzde 40'ı ve genel sınavın yüzde 60'ı alınıp toplanmasıyla başarı notu bulunur" şeklinde değişikliğe uğramıştır.

19 Şubat 1983 tarihli Fırat Üniversitesi Yönetmeliğinde, iki ara sınav notunun ortalaması yüzde 40'ın altında ise, öğrenci genel sınava giremez, hükmü bulunmaktadır. Bu hüküm 16 Mart 1989 tarihinde YÖK ara sınav yönetmeliği ile birlikte kalkmıştır. Ara sınav notuna bakılmaksızın herkese genel sınav hakkı tanınmıştır. Ancak bir öğrencinin kaydolduğu bir dersin genel sınavına girebilmesi için (19 Şubat 1983):

- a. Verilen derslerin en az yüzde 70'ine devam etmesi,
- b. Dersin uygulaması varsa, yapılan uygulamaların en az yüzde 80'ine katılması,
- c. Ayrı ders niteliğindeki her türlü uygulamaların yüzde 80'ine katılması,
- d. Uygulama, ödev, proje ve benzerlerini süresi içinde başarılı olarak yapması,
- e. Sayısı ikiden az olmamak üzere yapılan ara sınavlarda ortalama olarak tam notun en az yüzde 40'ını sağlaması şarttır. Ayrıca, ayrı ders niteliğindeki proje, laboratuvar, klinik, seminer ve benzerlerinin kontrollerindeki değerlendirmeler ara sınavları yerine geçebilir.

Dersin niteliğine göre, aranılan bütün şartların yerine getirilmesi gereklidir. İstenilen şartlardan birini dahi gerçekleştiremeyen öğrenci, genel sınava girememektedir. Uygulama halen devam etmektedir.



d.YÖK Ara Sınav Yönetmeliği

4 Mart 1986 tarihli hükümde şu hususlar yer almaktadır.

1. En az iki ara sınav yapılır.
2. Bir günde en çok iki ara sınavı yapılır.
3. Ara sınav sonuçları bir sonraki ara sınav tarihinden bir hafta önce ilan edilir.
4. Ara sınavların ortalamasının yüzde 40'ı alınır.
5. Ara sınavlara katılma zorunlu ancak, ortalama yüzde 40 ise sınavların birine girmeyebilir.

18 Mart 1986 tarihli hükümde yukarıdaki hususlar şu şekilde değiştirilmiştir:

1. Son ara sınav tarihi ile sınav tarihi arasında iki haftadan fazla süre olamaz.
2. Ara sınav için mazeret sınavı açılabilir. Telafi sınavı mazereti kabul edilmez.
3. Birinci ara sınav ile ikinci ara sınav toplamının ikiye bölümünden bulunan sayı yüzde 40'ın altında ise telafi sınavı açılır.
4. Bir dersten bir yarıyıldan dört ve fazla, iki yarıyıldan sekiz ve fazla sınav varsa, ara sınav ortalamasının yüzde 90'ı genel sınavın yüzde 10'u alınır. Öğrenci genel sınava girmeyebilir.

16 Mart 1989 tarihinde YÖK Ara Sınav Yönetmeliği tüm değişikliği ile beraber kaldırılmıştır.

e. Sınav Şekli

19 Şubat 1983 tarihli yönetmelikle, sınavların genellikle yazılı olarak yapılacağı ancak, her yarıyılın başında ders sorumlusunun isteği



ve ilgili kurulların kararı ile sınavların sözlü veya hem yazılı hem sözlü olarak yapılabileceği belirtilmektedir. Uygulama halen devam etmektedir.

f. Sınav Dönemleri

19 Şubat 1983 tarihinde "her yarıyıl derslerinin bitiminde süresi iki hafta olan bir sınav dönemi olduğuna" ilişkin yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Bütünleme sınav tarihi ile genel sınav tarihi arasında en az 15 günlük süre olmasını öngören yönetmelik, bahar dönemi için 19 Şubat 1983'te daha sonra 20 Haziran 1984'de hem bahar hem güz dönemi için yürürlüğe girmiştir. Uygulama devam etmektedir.

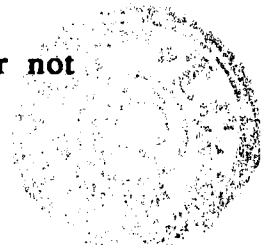
g. Başarı Notunun Gösterimi

19 Şubat 1983 tarihinde başarı notunun gösterimi şu şekilde belirlenmiş olup uygulama halen devam etmektedir.

Notlar	Harfler	Katsayılar
<u>Geçer Notlar</u>		
85-100	A (Pekiyi)	4
65-84	B (İyi)	3
50-64	C (Orta)	2
<u>Geçmez Notlar</u>		
30-49	F	
0-29	T	
<u>Akademik Ortalama</u>		
2.00-2.50	Orta	
2.51-3.25	İyi	
3.26-4.00	Pekiyi	

Sonuç olarak gerek YÖK gerekse buna bağlı olarak Fırat Üniversitesi öğretim ve sınav yönetmeliğinde:

- Ölçme ve değerlendirme ile ilgili sık sık değişikliklerin olduğu söylenebilir.
- Ayrıca sık sık çıkarılan af yasaları da oturmuş bir not sisteminin geliştirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.



Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

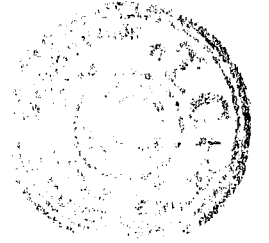
Ölçme-değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların çok fazla olmaması nedeniyle öğrenim düzeyi dikkate alınmadan ulaşılabilenlerin tümü özetlenmiştir.

1. Becker, Geer ve Hughes, 1968 yılında üzerinde çalıştıkları kolej öğrencilerinde öğrenme ile notlar arasındaki zıtlığa dikkat çekmişlerdir. Kansas Üniversitesi'nde lisans öğrenciler üzerinde yapılan iki yıllık etnografik çalışmanın bir sonucu olarak; notların, en önemli kurumsal değer olduğunu bulmuşlardır. Bazı öğrenciler için kişisel gelişme ve burslar önemliydi, fakat notlar kadar değer değildir. Bu araştırmacılar aynı zamanda öğrencilerin yeterince öğrenmeksizin de iyi notları alabildiklerini bulmuşlardır. Öğrenciler açısından, başarı iyi bir puan ortalaması ile ölçülmekteydi. Becker ve diğerleri (1968), not vermenin kişinin gelişmesini ölçmemenin, not alma hünerlerinden ziyade, gerçek öğrenmeyi ödüllendirmenin nasıl olacağı konusunda bir çıkmaz ile sonuçlandığını bulmuşlardır.

2. Ertürk'ün (1986) yaptığı araştırma "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Bugünkü Edegenliklerini Tanıma" ile ilgilidir. 1960 yılında 8135 öğretmene anket gönderilip 5072'sinden cevap alınmış ve aynı anket aynı araştırmacı tarafından 1970 yılında 5072 öğretmene gönderilmiş ve 3922 anket esas alınarak bu araştırma ortaya konulmuştur. Aşağıda anket sorularının içindeki seçeneklerin en yüksek puanlı yüzdeleri 1960 ve 1970 yıllarına göre verilmiştir.

a. Başarısızlık gösteren bir öğrenciyi daha gayretli çalışmaya yönleltmek için kendisini özellikle cesaretlendiririm (1960: %95.10, 1970: %91.27).

b. Ödev verdiğim zaman öğrencilere, ödev yaparken başkasından yardım görmeksizin bireysel olarak çalışma zorunluluğunu önemle belirtirim (1960: %60.84, 1970: %68.12).



c. Sınıf geçmede şart koştuğum standartları değişen durumların, gereğince devamlı olarak değişikliğe uğrattırım (1960: %51.05, 1970: %52.70).

d. Öğrenimin kalitesini belirtmede, öğrencinin belli bir zamandaki bilgisinden çok, ilerleyişini esas tutarım (1960: %81.82, 1970: %65.06).

e. Sınavları herşeyden önce, öğrencilerin başarı derecelerini belli kılma aracı olarak kullanırım (1960: %50.35, 1970: %46.33).

f. Sınavlarda en çok yaratıcı ve mantıklı düşünmeye önem veririm (1960: %59.44, 1970: %54.51).

g. Bütün ders saatini sözlü sınava ayırmayı bazen yeğ tutarım (1960: %58.74, 1970: %57.45).

h. Bilgi ölçen sorular için sınav kağıtlarını okumadan önce, ana hatlarıyla örnek yanıtlar hazırlarım (1960: %48.95, 1970: %52.68).

ı. Not vermek için öğrencilerin sınav kağıtlarını okurken bir sonraki öğrencinin kağıdını okumaya başlamadan önce, bir öğrencinin sınav kağıdını tamamen okuyup bitiririm (1960: %74.13, 1970: %63.07).

i. Öğrencileri değerlendirirken öğrencinin dersteki başarısının ölçüsünü diğer davranışlarının değerlendirilmesinden ayrı tutarım (1960: %46.85, 1970: %38.41).

j. Öğrenci başarısızlıklarının öğrencinin olduğu kadar benim kendi zaafarımdan da doğabileğini daima gözönünde tutarım (1960: %90.21, 1970: %69.20).

3. Kısakürek, 1985 yılında "Sınıf Atmosferin Öğrenci Başarısına Etkisi"ni araştırmıştır. Hazırladığı anketi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden toplam 846 öğrenciye uygulamıştır. Bulgularından bazıları şunlardır:

a. Öğrencilerin üçte ikisi, derslere devam etmelerinin başarılarını büyük ölçüde artırdığı görüşündedir.



b. Öğretim üyelerine sempati duyma, öğrenci başarısında oldukça etkili olmaktadır (%52).

c. Öğretim üyesinin dersin iyi anlaşılması için gösterdiği çabanın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır (%86)

d. Öğrenci başarısında, öğrencinin kendi kişisel başarı arzusunun önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır (2/3).

4. Karaca (1990), Yabancı dil sözlü sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik durumları ve bunların geçerlik ve güvenilirliklerini artırmada alınacak bazı önlemler konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, sözlü sınav not ve puanları ile bu sınavdaki davranışları içeren bir çoktan seçmeli test ve öğretmenlerin sözlü sınav sırasında etkilendikleri bazı öğrenci davranışlarını ortaya çıkarabilmek için hazırlanan bir anketten faydalanmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şunlardır:

a. Sözlü yoklama sırasında puanlama cetveli kullanma bir dereceye kadar güvenilirliği artırır ise de geçerliğine katkı getirmemiştir.

b. Öğretmenler sözlü sınav sırasında, öğrenci görüşünün temiz ve düzgün olmasından ve öğretmene karşı sempatik tavırlardan "biraz etkilenmişlerdir" seçeneği daha fazla işaretlenmiştir.

c. Öğrencinin iyi bir ödev vermesi ile sözlü sınav sonucunu "biraz etkiliyor" seçeneği daha fazla işaretlenmiştir.

5. Baykul, 1990 yılında "Test Geliştirmede Ön Denemenin Yapılamadığı Hallerde Madde Güçlük İndeksinin Kestirilmesi Üzerine Bir Çalışma" yapmıştır. Maddenin güçlük indeksi standart kayması, güvenilirlik ve geçerlik katsayıları ile diğer maddelerle ilişkilerini belirten katsayılar bir veya iki defa yapılan ön denemelerle kestirilebilir. Kestirilen bu istatistikler ve madde istatistikleri ile test istatistikleri arasındaki ilişkileri açıklayan eşitlikler yardımıyla test istatistikleri kestirilebilir. Demek ki, test geliştirmede, testin özelliklerinin kestirilmesi işi, madde istatistiklerine, madde istatistiklerinin kestirilmesi de, ön deneme sonuçlarına dayalıdır. Maddelerin gizliliğinin korunması gerektiği, fakat korumadığı, yahut gizliliğin ihlal edilmesinden endişe

duyulduğu hallerde ön deneme yapılamamaktadır. Bu halde test istatistiklerinin kestirilmesi yapılmamakta veya sadece tecrübeye dayalı olarak ortalama güçlük kabaca tahmin edilmeye çalışılmaktadır. bu durum, istenilen özelliklere sahip testleri geliştirilmesinde önemli bir engeli oluşturmakta olduğu görülmüştür.

6. Gücüm, 1990 yılında "Kriter Dayanaklı Tesler için Madde Seçiminde İki Farklı Yöntem Olarak Rash Modeli ve Yargıcı Kararlarının Karşılaştırılması" konusunu araştırmıştır. Bu araştırmada, istendik düzeyde öğrenmenin olup olmadığını yoklamak amacıyla test maddesi seçme işleminde kullanılan yöntemlerden ikisi, Rash Modeli ve Yargıcı kararları yaklaşımının karşılaştırılması yapılmıştır. Ayrıca kriter dayanaklı test maddesi için seçilen kesme puanı değiştikçe Rash modeli ve yargıcı kararları arasındaki uyumda farklılık test edilmiştir.

7. Kaptan, 1990 yılında "Ölçmede Yeni Yaklaşımlar: Bilgisayarla Adaptive Test Uygulamaları" araştırmasını yapmıştır. Araştırma göstermiştir ki, bilgisayarla adaptive test uygulamaları belirli bir düzeyde ölçme doğruluğuna ulaşmada, kağıt-kalem testi uygulamalarının gerektirdiği madde sayısından yaklaşık %40 ve uygulama zamanından yaklaşık %50 tasarruf sağlamakta, ayrıca bu uygulama ile yapılan yetenek kestirimi, örtük özellikler kuramına göre elde edilen madde parametrelerine dayandığından ölçme yapılan gruptan ve ölçekten bağımsız elde edilebilmekte ve son olarak bireyler kendi yetenekleri doğrultusunda maksimum performanslarını gösterebilmekte olduğu bulunmuştur.

8. Fidan (1986), "Öğrencilerin beşinci sınıf Fen Bilgisi dersindeki başarıları ile bu derse ait bilişsel giriş davranışları arasındaki ilişkileri" araştırmıştır. Bu problemle ilgili olarak, beşinci sınıf fen başarıları bağımlı, dördüncü sınıf fen ve matematik başarıları, dördüncü sınıf Türkçe başarıları ve genel yetenek değişkenleri ise bağımsız değişkenlerdir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, beşinci sınıf fen başarıları değişkeni ile bilişsel giriş davranışları değişkenleri

arasında pozitif ilişkilerin varlığı ortaya konulmuştur. Türkiye örneklemini üzerinde öğretmen notlarına dayalı veriler üzerinde yapılan analizlerde, beşinci sınıf fen başarısı ile en yüksek ilişkiyi dördüncü sınıf fen başarısı göstermiştir. Bu değişkenler arasında korelasyon katsayısı 0,67'dir. Bunu $r=0.59$ ile matematik başarısı, $r=0.56$ ile Türkçe başarısı ve $r=0.35$ ile genel yeteneğin izlediği görülmüştür.

9. Demirel (1989), İlkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların öğrencilerin erişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmada Türkçe Dil Yeteneği Testi, İngilizce Başarı Testi ve Ev Ödevinin Etkililiğine ilişkin Ön Deneme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bazı bulguları şunlardır:

a. Ev ödevleri öğrencinin yabancı dil erişisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

b. Ev ödevleri özellikle daha yüksek bilişsel süreçleri içeren kavrama düzeyindeki erişiler üzerinde etkilidir.

10. Koç, 1978 yılında "Liselerde öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma" yapmıştır. Amaç, liselerde, öğretmenlerin, öğrencinin akademik başarısını değerlendirme uygulamalarının, eğitim ve öğretim amaçlarına ulaşma yönünden etkililik derecesine ilişkin olgusal bilgileri ortaya koymak ve bir durum belirlemesi yapmaktır (Koç, 1978, a ve b). Araştırma bulgularından bazıları şunlardır:

a. Öğrencilerin cevaplarına göre, "ev yada sınıfta yapılan ödevlerin" kanaat dönemi sonundaki not ortalamasına katılma durumuna ilişkin olarak öğretmenler farklı uygulamalar içinde bulunmaktadırlar.

b. Liselerde öğrencilerin, sınıf geçme-sınıfta kalma durumlarını belirleyen kanaat dönemi sonu yada yıl sonu başarı notlarının büyük ölçüde yazılı sınavların bir sonucu olarak belirlendiğini ortaya koymaktadır.



c. Sosyal Bilimler derslerinde, öğretmenlerin öğrencileri klasik yazılı ve sözlü sınavların sonuçlarına göre yargılamaları daha çok subjektif olmaktadır.

d. Liselerimizde, Fen Kolu'nu seçen öğrenciler, Edebiyat Kolu'nu seçen öğrencilerden daha yetenekli ve daha başarılı görünmektedir.

e. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı görünmektedir.

Ulaşabilen araştırmalar genellikle öğrenme, test geliştirme ve öğrenci başarısı ile ilgilidir. Bu araştırma ile ise öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ile sınav uygulamaları ve değerlendirme konularındaki görüşler ortaya konularak alana bir başka boyutta katkı getirilmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, Fırat Üniversitesi'nde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ile ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşler konulu araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilen çözümlenmesi ve yorumlanması konularında bilgi verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesi (MF), Teknik Eğitim Fakültesi (TEF) ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim elemanları ile öğrencileridir. Araştırmada Fen-Edebiyat Fakültesi, Fen Bilimleri (FB) ve Sosyal Bilimler (SB) olarak iki grupta ele alınmıştır.

1991-1992 Güz eğitim-öğretim dönemi itibarı ile evrene alınan Fırat Üniversitesi Fakültelerinde 261 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğrenci grubu olarak son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bunlar da 1273 dördüncü sınıf öğrencisidir.

Örneklem seçilirken son sınıf öğrencisi olan FB'nin Biyoloji, Fizik, Kimya, Matematik; SB'nin Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili Edebiyatı (TDE); MF'nin Elektrik-Elektronik, İnşaat Jeoloji, Kimya, Makina Mühendislikleri ile TEF'nin Makina, Metal ve Yapı Eğitimi bölümleri öğrencileri ve öğretim elemanları esas alınmıştır.

Örneklem seçerken tüm bölümlerin öğrenci sayılarına göre, fakat birbirine yakın sayılarla temsil edilmesi istenmiştir. Buna dayalı olarak belirlenen sayılar Tablo-1'de gösterilmiştir. Öğretim elemanlarının seçimi için de aynı yol izlenmiştir (Tablo-2).

Örneklem olarak, 320 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bunlardan 274 adet öğrenci anketi toplanmış ancak 202 öğrenci anketi geçerli sayılmıştır. Öğretim elemanlarına ise 195 anket verilmiştir. Bunlardan 131 adet anket toplanmış ancak 115 adet öğretim elemanı anketi geçerli sayılmıştır.



Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli bilgiler, anket-tarama yöntemiyle toplanmış ve araştırma ankete dayalı veriler üzerinde yürütülmüştür. Anketin hazırlanması için ölçme ve değerlendirme konusunda bir kaynak taraması yapılmıştır. Bu taramanın sonucunda "belirtke tablosu"nun sol sütununa konular, sağ sütununa da araştırmanın alt problemleri (alt amaçları) konmuştur. Bu alt amaçları kapsayacak şekilde anket soruları oluşturulmuştur. Anket sorularının geçerliği için öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur.

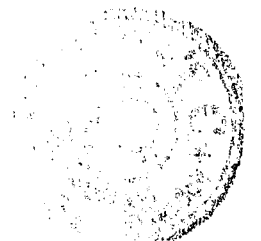
Sonuçta, öğrenci ve öğretim elemanına verilmek üzere iki takım anket taslağı elde edilmiştir. Öğrenci taslak anketi, ilgili 15 öğrenciye, öğretim elemanı taslak anketi, ilgili iki profesör, üç doçent, üç yardımcı doçent, iki öğretim görevlisi ve bir araştırma görevlisi olmak üzere toplam 11 öğretim elemanına verilerek denenmiştir. Onların cevapları ve eleştirileri dikkate alınarak anketlere son şekli verilmiştir.

Öğrenci anketi alt sorularla beraber toplam 56 sorudan ve öğretim elemanı anketi alt sorularla beraber toplam 76 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla geliştirilen anketin deneklere uygulanabilmesi için Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (Ek: 1). Anket uygulanabilmesi için alınan izin belgesi, ilgili fakültelere elden ulaştırılmıştır. Anket, bizzat araştırmacı tarafından öğrenci ve öğretim elemanlarına verilmiş ve toplanmıştır.

Anketler öğrencilerin çoğunluğuna bir arada ulaşabilmek amacıyla güz yarı yılı genel sınavları sırasında dağıtılmıştır. Örneklemin tesadüfi seçimi de öğrencilerin sınıftaki oturuş düzeyine ve öğrenci sayısına göre bir veya iki atlama yapılmak suretiyle sağlanmıştır.



Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verileri frekans yüzde, kay-kare ve aritmetik ortalama tekniklerine dayalı olarak yorumlanmıştır. Anketlerin tümü gözden geçirilerek eksik, yanlış ve gelişigüzel doldurulmuş olanlar elenmiştir.

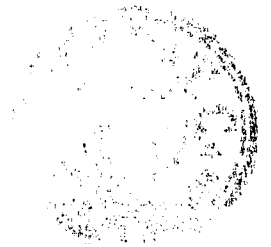
Veriler, Fırat Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'ndeki IBM'e, araştırmacının kendisi tarafından yüklenmiştir. İstatistiksel çözümlenmelerde SPSS programları kullanılmıştır.



TABLO 1. ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN EVREN-ÖRNEKLEM GÖRTERGELERİ

FAKÜLTE ve Bölüm	ÖĞRENCİ					
	N ⁽¹⁾	Örneklem Sayısı(ÖS)	Toplanan Anket (TA)	(GA/ÖS)x 100	Geçerli Anket (GA)	(GA/TA)x 100
FEN BİLİMLERİ						
Biyoloji	59	20	15	55	11	73
Fizik	95	20	18	60	12	67
Kimya	68	18	18	61	11	61
Matematik	93	20	16	65	13	81
TOPLAM	310	78	67	60	47	70
SOSYAL BİLİMLER						
Sosyoloji	51	20	19	75	15	79
Tarih	71	17	17	100	17	100
TDE	86	20	20	90	18	90
TOPLAM	208	57	56	88	50	89
MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ						
E.Elekt.M.	94	25	19	44	11	58
İnşaat M.	117	25	20	48	12	60
Jeoloji M.	106	25	22	40	10	45
Kimya M.	122	25	20	44	11	55
Makina M.	125	25	12	40	10	83
TOPLAM	565	125	93	43	54	58
TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ						
Makina Eğt.	55	20	20	90	18	90
Metal Eğt.	52	20	19	70	14	74
Yapı Eğt.	84	20	19	95	19	100
TOPLAM	191	60	58	85	51	88
GENEL TOPLAM	1273	320	274	63	202	74

(1) F.Ü. Bilgi İşlem Merkezi, 1991-92 Güz Dönemi 4. Sınıf Öğrencilerinin Listelerine Göre.



TABLO 2. ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN EVREN-ÖRNEKLEM GÖRTERGELERİ

FAKÜLTE ve Bölüm	ÖĞRETİM ELEMANI					
	N ⁽²⁾	Örneklem Sayısı(ÖS)	Toplanan Anket (TA)	(GA/ÖS)x 100	Geçerli Anket (GA)	(GA/TA)x 100
FEN BİLİMLERİ						
Biyoloji	24	15	8	40	6	75
Fizik	16	12	8	67	8	100
Kimya	22	15	9	47	7	78
Matematik	18	10	7	60	6	86
TOPLAM	80	52	32	52	27	84
SOSYAL BİLİMLER						
Sosyoloji	11	10	7	70	7	100
Tarih	14	10	9	80	8	89
TDE	12	12	10	83	10	100
TOPLAM	37	32	26	78	25	96
MÜHENDİSLİK						
FAKÜLTESİ	17	10	8	70	7	88
E.Elekt.M.	18	14	6	43	6	100
İnşaat M.	19	15	6	40	6	100
Jeoloji M.	25	15	8	47	7	88
Kimya M.	26	20	13	35	7	47
Makina M.	105	74	41	45	33	80
TOPLAM						
TEKNİK EĞİTİM						
FAKÜLTESİ						
Makina Eğt.	14	14	13	93	13	100
Metal Eğt.	17	15	11	60	9	82
Yapı Eğt.	8	8	8	100	8	100
TOPLAM	39	37	32	81	30	94
GENEL TOPLAM	261	195	131	59	115	88

(2) F.Ü. Rektörlük İstatistikleri (25.10.1991) Personel Dairesi Verileri.



BÖLÜM IV

BULGU VE YORUMLAR

"Fırat Üniversitesi'nde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ile ölçme - değerlendirmeye ilişkin görüşler" konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan deneklerle ilgili kişisel bilgiler ve Fırat Üniversitesi'nde kullanılan mevcut araç, yöntemleri ile deneklerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin sonuçları verilmiştir.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmada Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi olmak üzere toplam üç fakülte ele alınmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler olarak iki grup halinde incelenmiştir. Bu bölümdeki tüm bilgi ve istatistikler anket sorularına cevap verenleri içermektedir.

a. Öğretim Elemanlarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Öğretim elemanlarına verilen anketin ilk beş sorusu kişisel bilgilerle ilgilidir (Ek. 2). Ankete cevap veren öğretim elemanlarının 103'ü (% 89.6) erkek, 12'si (%10.4) kadın olmak üzere toplam 115'tir.

Öğretim elemanlarının fakültelere göre dağılımı Tablo - 1'de görülmektedir.



Tablo - 3 : Öğretim Elemanlarının Fakültelere Göre Dağılımı.

	Prof.	Doç.	Y.Doç.Dr.	Dr.Öğr.Gör.	Öğr.Gör.	Arş.Gör.	T.
FB	1	9	9	-	-	8	27
SB	1	5	9	3	1	7	26
MF	4	5	11	2	3	9	33
TEF	1	2	3	2	9	11	29
T	7	21	32	7	13	35	115

Araştırmada, 7 profesör, 21 doçent, 32 yardımcı doçent, 7 doktor öğretim görevlisi, 13 öğretim görevlisi ve 35 araştırma görevlisinin görüşleri ele alınmıştır. Bunların eğitim-öğretimdeki mesleki deneyimleri şöyledir : 0-5 yıl arası 35 öğretim elemanı, 6-10 yıl arası 27, 11-15 yıl arası 20, 16-20 yıl arası 17, 21-25 yıl arası 12 ve 26 yıl ve üzerinde 4 öğretim elemanının görüşleri incelenmiştir. Bu öğretim elemanlarının 59'u öğretmen olarak yetişmiş veya öğretmenlik sertifikası almıştır.

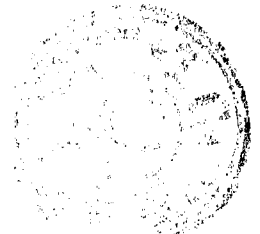
b. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Öğrencilere verilen anketin ilk altı sorusu kişisel bilgilerle ilgilidir (Ek.3). Ankete cevap veren öğrencilerin 136'sı (%67.3) erkek, 66'sı (%32.7) kızdır.

Öğrencilerin fakültelere göre dağılımı Tablo - 4'de görülmektedir.

Tablo - 4 : Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı.

	f	%
FB	47	23.3
SB	50	24.8
MF	54	26.7
TEF	51	25.2
T	202	100.0



Araştırmada Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Mühendislik Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi'nden toplam 202 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin dördüncü sınıfa kadar olan yaklaşık akademik derecelerine göre dağılımı, 7 öğrencinin pekiyi, 88 öğrencinin iyi, 106 öğrencinin orta, 1 öğrencinin zayıf şeklindedir. Bu öğrencilerden 133'ü alt sınıflardan ders almıştır veya almaktadır. 69 öğrenci başarılıdır. Alt sınıflardan ders almış veya almakta olanlara ilişkin bilgiler Tablo - 5'te verilmiştir.

Tablo - 5 : Genelde Her Dönem Alt Sınıflardan Ders Almış ve Almakta Olanların Fakültelere Göre Dağılımı.

	Cevapsız		1 - 2 Ders		3 - 4 Ders		f	T
	f	%	f	%	f	%		
FB	20	42.6	24	51.1	3	6.4	47	100.0
SB	25	49.0	25	49.0	1	2.0	50	100.0
MF	9	18.0	28	56.0	13	26.0	54	100.0
TEF	15	27.8	31	57.4	8	14.8	51	100.0
T	69	34.2	108	53.5	25	12.4	202	100.0

Genel olarak her dönem, 133 başarısız öğrenciden 108'i 1-2 dersi, 25'i 3-4 dersi alt sınıflardan almış veya almaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin 151'i "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersini almıştır, 51'i ise bu dersi almamıştır.

Başarı Ölçmenin Gerekçesine İlişkin Bulgular

Eğitimde öğrenci başarısını ölçmenin en önemli gerekçesine ilişkin soruya verilen cevaplar Tablo - 6'da özetlenmiştir. Bu tabloda yalnızca numaraları verilen gerekçeler şunlardır:



1. Öğrencileri çalışmaya yönlendirmek,
2. Öğrencileri değerlendirmek için veri toplamak,
3. Başarısız öğrencileri cezalandırmak,
4. Başarılı öğrencileri ödüllendirmek,
5. Öğrencilere ders geçme notu vermek,
6. Öğretim elemanlarının kendi öğretimlerinin etkililik derecesini kestirmek,
7. Yöneticiler ve diğer ilgililer için bilgi kaynağı oluşturmak,
8. Başka.

Tablo - 6 : Başarı Ölçmenin Gerekçesinin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1	2	3	4	5	6	7	8	T
	f	f	f	f	f	f	f	f	f
FB Öğ.	34	22	3	16	11	12	5	1	104
Ö.EI.	21	10	2	7	6	10	4	3	63
SB Öğ.	31	18	1	4	2	24	2	14	96
Ö.EI.	23	14	0	14	1	16	5	2	75
TEF Öğ.	31	32	2	16	9	20	6	4	120
Ö.EI.	23	15	4	2	9	17	4	3	177
SB Öğ.	35	20	0	9	12	12	5	5	98
Ö.EI.	24	14	0	5	4	12	2	6	67
Öğ.T	131	92	6	45	34	68	18	24	418
Ö.EI.T	91	53	6	28	20	55	15	14	282
Genel T.	222	145	12	73	64	123	33	38	710

Tablo - 6'da önemli görülen üç seçenek işaretlendiğinden toplam sayılar örneklem sayısından fazla çıkmıştır. "Öğrencileri çalışmaya yönlendirmek" seçeneği 131 öğrenci ve 91 öğretim elemanı ile en fazla işaretlenen seçenek olmuştur. Bunu "öğrencileri değerlendirmek için veri toplamak" seçeneği izlemiştir.



Tablo - 7 : Başarı Ölçmenin Gerekçesinin EÖD Dersini Alan ile Almayan Öğrencilerle ve Ö.Ser. Alan ile Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1	2	3	4	5	6	7	8	T
	f	f	f	f	f	f	f	f	f
EÖD Dersini									
Alan Öğ.	101	72	5	41	31	43	15	10	318
Almayan Öğ.	30	20	1	4	6	25	3	14	103
T.	131	92	6	45	37	68	18	24	421
Ö.SER.Alan									
Ö.El.	52	29	5	11	12	31	8	9	157
Almayan Ö.El.	39	24	1	17	8	24	7	5	125
T.	91	53	6	28	20	55	15	14	282

Başarı ölçmenin gerekçesi olarak, EÖD dersini alan öğrencilerle, almayan öğrencilerin ve öğretmenlik sertifikasını alan öğretim elemanları ile almayanların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında da görüş farklılığı yoktur. Hepsinde "öğrencileri çalışmaya yönlendirmek" seçeneğini çoğunlukla işaretlemişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Ölçme ve değerlendirme arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo - 8'dedir.



Tablo - 8 : Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farka İlişkin Görüşlerin Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ.	30	63.8	15	31.9	2	4.3	47	100
Ö.El.	21	77.8	4	14.8	2	7.4	27	100
SB Öğ.	44	88.0	3	6.0	3	6.0	50	100
Ö.El.	23	69.7	8	24.2	2	6.1	33	100
TEF Öğ.	42	77.8	11	20.4	1	1.9	54	100
Ö.El.	26	86.7	4	13.3	-	-	30	100
SB Öğ.	40	78.4	9	17.6	2	3.9	51	100
Ö.El.	18	72.0	5	20.0	2	8.0	25	100
Öğ.T.	156	77.2	38	18.8	8	4.0	202	100
$x^2 = 11.76$		sd = 6		P > .05				
Ö.El.T.	88	76.5	21	18.3	6	5.2	115	100
$x^2 = 4.17$		sd = 6		P > .05				

Öğrenci başarısını ölçme ile değerlendirme arasındaki farkla ilgili olarak fakültelerdeki öğrencilerin kendi aralarındaki ($x^2=11.76$) ve öğretim elemanlarının kendi aralarındaki ($x^2=4.17$) görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakültelerdeki öğrenci (%77.2) ve öğretim elemanlarının görüşleri (%76.5) "evet" yönünde benzerlik göstermektedir.



Tablo - 9 : Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farka İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ile Almayan Öğrenciler arasında ve Ö.Ser. Alan İle Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

		Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	T	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	111	73.5	36	23.8	4	2.6	151	100	
Almayan Öğ.	45	88.2	2	3.9	4	7.8	51	100	
T.	156	77.2	38	18.8	8	4.0	202	100	
$\chi^2 = 15.11$		sd : 2		P < .05					
Ö.SER.Alan Ö.El.	45	76.3	12	20.3	2	3.4	59	100	
Almayan Ö.El.	43	76.8	9	16.1	4	7.1	56	100	
T.	88	76.5	21	18.3	6	5.2	115	100	
$\chi^2 = 1.07$		sd : 2		P > .05					

Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi arasında fark olup olmadığı, öğrencilerin EÖD dersini alan ve almayanlara göre test edildiğinde istatistiksel olarak bir fark olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarının öğretmenlik sertifikası alan ve almayanlara göre test edilmesiyle ise ölçme ve değerlendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi arasında "fark var" cevabını verenlerin "ne gibi farklar" olduğunun bulguları ise şu şekildedir:

Öğrenciler (%34.8) ve öğretim elemanları (%40.2) "ölçme, öğrenci başarısını sayı ile göstermedir, değerlendirme ise öğrencinin sınıf geçip geçmemesi hakkında karar vermedir" seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Fakültelere göre öğrencilerin kendi aralarında ve öğretim elemanlarının kendi aralarındaki görüşlerde bir istatistiksel olarak farklılık yoktur. Ayrıca EÖD dersini alanlarla, almayan öğrenciler arasında ve öğretmenlik sertifikasını alan öğretim elemanları ile almayanlar arasında da bir fark bulunmamıştır.



Ölçme Aracı ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Fırat Üniversitesi'nde kullanılan mevcut araç ve yöntemlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo - 10 : Yazılı Yoklamaların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	19	40.4	10	21.3	10	21.3	-	-	2	4.3	6	12.8	47	100
Ö.Eİ.	3	11.1	13	48.1	6	22.2	-	-	-	-	5	18.5	27	100
MF Öğ .	15	30.0	18	36.0	6	12.0	5	10.0	2	4.0	4	8.0	50	100
Öğ.Eİ.	7	21.2	10	30.3	10	30.3	5	15.2	-	-	1	3.0	33	100
TEF Öğ .	9	16.7	26	48.1	7	13.0	5	9.3	2	3.7	5	9.3	54	100
Ö.Eİ.	3	10.0	15	50.0	5	16.7	7	23.3	-	-	-	-	30	100
SB.Öğ .	19	37.3	16	31.4	8	15.7	3	5.9	-	-	5	9.8	51	100
Öğ.Eİ.	8	32.0	16	64.0	-	-	-	-	-	-	1	4.0	25	100
Öğ.T.	62	30.7	70	34.7	31	15.3	13	6.4	6	3.0	20	9.9	202	100
$x^2 = 20.08$	sd : 15		$P > .05$											
Ö.Eİ.T.	21	18.3	54	47.0	21	18.3	12	10.4	-	-	7	6.1	115	100
$x^2 = 35.92$	sd : 12		$P < .05$											

Yazılı yoklamaların kullanılma durumuna ilişkin görüşlerde, öğrencilerin fakültele göre görüşlerinin dağılımında ($x^2 = 20.08$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilere göre, Fen Bilimleri (%40.4) ve Sosyal Bilimler (%37.3) yazılı yoklamaları "her zaman" kullanırken, Mühendislik Fakültesi (%36.0) ve Teknik Eğitim Fakültesi (%43.1) çoğu zaman kullanmaktadırlar. Öğretim elemanlarının fakültele göre görüşlerinin dağılımında ($x^2 = 35.92$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarına göre Fen Bilimleri (%48.1), Teknik Eğitim Fakültesi (%50.0) ve Sosyal Bilimler (%64) yazılı yoklamaları "çoğu zaman" kullanmakta, Mühendislik Fakültesi "çoğu zaman" (%30.3) ve "ara sıra" (%30.3) kullanmaktadır. Fakültelerin öğrenci (%34.7) ve öğretim elemanlarına (%47.0) göre dağılımında bir fark olmayıp, her iki taraf da çoğunlukla "çoğu zaman" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 11 : Yazılı Yoklamaların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikasını Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini														
Alan Öğ.	46	30.5	53	35.1	24	15.9	8	5.3	4	2.6	16	10.6	151	100
Almayan Öğ.	16	31.4	17	33.3	7	13.7	5	9.8	2	3.9	4	7.8	51	100
T.	62	30.7	70	34.7	31	15.3	13	6.4	6	3.0	20	9.9	202	100
$x^2 = 1.86$ sd: 5 P > .05														
Ö.SER.														
Alan Ö.EI.	12	20.3	29	49.2	11	18.6	3	5.1	-	-	4	6.8	59	100
Almayan Ö.EI.	9	16.1	25	44.6	10	17.9	9	16.1	-	-	3	5.4	56	100
T.	21	18.3	54	47.0	21	18.3	12	10.4	-	-	7	6.1	115	100
$x^2 = 3.84$ sd: 4 P > .05														

Yazılı yoklamaların kullanılma durumuna göre EÖD dersini alan ve almayan öğrencilerin görüşleri test edildiğinde $x^2 = 1.86$ bulunmuş olup, görüşleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. EÖD dersini alanlar ve almayanlar "çoğu zaman" cevabını vermişlerdir. Öğretmenlik sertifikasını alan öğretim elemanları ile almayanların görüşleri ($x^2 = 3.99$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo -11).

Yazılı yoklamalarda kullanılan soru sayısına ilişkin görüşlerde, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanları, soru sayısının 1-5 arasında olması seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında incelenmesinde istatistiksel açıdan manidar bir farklılık görülmezken, öğretim elemanlarının dağılımında bu farklılık manidar bulunmuştur (Tablo-12).



Tablo - 12 : Yazılı Yoklamalarda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 40		41 ve t		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	32	68.1	11	23.4	1	2.1	-	-	1	2.1	-	-	2	4.3	47	100
Ö.EL.	16	59.3	5	18.5	-	-	1	3.7	1	3.7	-	-	4	14.8	27	100
MF Öğ .	43	86.0	3	6.0	1	2.0	1	2.0	1	2.0	-	-	1	2.0	50	100
Öğ.EL.	27	81.8	3	9.1	-	-	1	3.0	-	-	-	-	2	6.1	33	100
TEF Öğ .	45	83.3	5	9.3	-	-	-	-	1	1.9	2	3.7	1	1.9	54	100
Ö.EL.	20	66.7	7	23.3	-	-	-	-	2	6.7	-	-	1	3.3	30	100
SB.Öğ .	39	76.5	6	11.8	1	2.0	1	2.0	1	2.0	3	5.9	-	-	51	100
Öğ.EL.	19	76.0	3	12.0	3	12.0	-	-	-	-	-	-	-	-	25	100
Öğ.T.	159	78.7	25	12.4	3	1.5	2	1.0	4	2.0	5	2.5	4	2.0	202	100

$$\chi^2 = 18.37 \quad \text{sd: } 18 \quad P > .05$$

Ö.ELT.	82	71.3	18	15.7	3	2.6	2	1.7	3	2.6	-	-	7	6.1	115	100
--------	----	------	----	------	---	-----	---	-----	---	-----	---	---	---	-----	-----	-----

$$\chi^2 = 25.10 \quad \text{sd: } 15 \quad P < .05$$

Tablo - 13 : Yazılı Yoklamalarda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 40		41 ve t		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersinin Alan Öğ.	116	76.8	21	13.9	2	1.3	1	0.7	3	2.0	5	3.3	3	2.0	151	100
Almayan Öğ.	43	84.3	4	7.8	1	2.0	1	2.0	1	2.0	-	-	1	2.0	51	100
T	159	78.7	25	12.4	3	1.5	2	1.0	4	2.0	5	2.5	4	2.0	202	100

$$\chi^2 = 3.85 \quad \text{sd: } 6 \quad P > .05$$

Ö.SER. Alan Ö.EL.	35	59.3	12	20.3	3	5.1	1	1.7	3	5.1	-	-	5	8.5	59	100
Almayan Ö.EL.	47	83.9	6	10.7	-	-	1	1.8	-	-	-	-	2	3.6	56	100
T	82	71.3	18	15.7	3	2.6	2	1.7	3	2.6	-	-	7	6.1	115	100

$$\chi^2 = 10.97 \quad \text{sd: } 5 \quad P > .05$$



Yazılı yoklamalarda soru sayısına ilişkin görüşlerde EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre, Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-13).

Tablo - 14 : Yazılı Yoklamaların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	8	17.0	18	38.3	17	36.2	-	-	4	8.5	47	100
Ö.EL.	4	14.8	13	48.1	6	22.2	-	-	4	14.8	27	100
MF Öğ .	9	18.0	19	38.0	16	32.0	4	8.0	2	4.0	50	100
Öğ.EL.	3	9.1	17	51.5	9	27.3	1	3.0	3	9.1	33	100
TEF Öğ .	11	20.4	11	20.4	28	51.9	3	5.6	1	1.9	54	100
Ö.EL.	2	6.7	13	43.3	15	50.0	-	-	-	-	30	100
SB.Öğ .	6	11.8	12	23.5	29	56.9	1	2.0	3	5.9	51	100
Öğ.EL.	2	8.0	12	48.0	5	20.0	-	-	6	24.0	25	100
Öğ.T.	34	16.8	60	29.7	90	44.6	8	4.0	10	5.0	202	100
$\chi^2 = 17.89$ sd: 12 P > .05												
Ö.EL.T.	11	9.6	55	47.8	35	30.4	1	0.9	13	11.3	115	100
$\chi^2 = 16.57$ sd: 12 P > .05												

Yazılı yoklamaların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (%44.6) "sınavların bazılarında" kullanılabileninde yoğunlaşmışlardır. 10 öğrenci bu soruyu cevapsız bırakmışlardır. Öğretim elemanlarına göre dağılımda da, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının % 47.8'i "sınavların çoğunda" cevabını vermişlerdir. 13 öğretim elemanı bu soruyu boş bırakmışlardır.



Tablo - 15 : Yazılı Yoklamaların Kullanılabilirliğine ilişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikasını Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	25	16.6	42	27.8	72	47.7	4	2.6	8	5.3	151	100
Almayan Öğ.	9	17.6	18	35.3	18	35.3	4	7.8	2	3.9	51	100
T.	34	16.8	60	29.7	90	44.6	8	4.0	10	5.0	202	100

$$\chi^2 = 4.80 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Ö.SER. Alan Ö.El.	7	11.9	21	35.6	23	39.0	-	-	8	13.6	59	100
Almayan Ö.El.	4	7.1	34	60.7	12	21.4	1	1.8	5	8.9	56	100
T.	11	9.6	55	47.8	35	30.4	1	0.9	13	11.3	115	100

$$\chi^2 = 8.97 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Yazılı yoklamaların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında ve Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yazılı yoklamaların yaygın kullanılmasının en önemli sebeplerine ilişkin olarak belirlenen seçenekler şunlardır (Tablo-16):

1. Alışılmış bir teknik olması
2. Hazırlanmasının kolay olması
3. Bilgiyi daha iyi ölçmesi
4. Kopye çekme imkanının az olması
5. Sentez düzeyindeki davranışları ölçmeye elverişli olması
6. Başka

Yazılı yoklamaların yaygın kullanılmasının en önemli sebebine ilişkin görüşlerde fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin % 49'u "alışılmış bir teknik olması" cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanlarına göre dağılımda da istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının % 37.4'ü "bilgiyi daha iyi ölçmesi" cevabını vermişlerdir (Tablo-16).



Tablo - 16 : Yazılı Yoklamaların Yaygın Kullanılmasının En Önemli Sebebine İlişkin Görüşlerin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	24	51.0	10	21.3	9	19.1	2	4.3	2	4.3	-	-	-	-	47	100
Ö.EI.	4	14.8	2	7.4	9	33.3	-	-	11	40.7	-	-	1	3.7	27	100
MF Öğ .	21	42.0	4	8.0	16	32.0	1	2.0	7	14.0	1	2.0	-	-	50	100
Öğ.EI.	9	27.3	2	6.1	13	39.4	-	-	7	21.2	2	6.1	-	-	33	100
TEF Öğ .	31	57.4	12	22.2	5	9.3	1	1.9	2	3.7	1	1.9	2	3.7	54	100
Ö.EI.	5	16.7	2	6.7	12	40.0	-	-	10	33.3	1	3.3	-	-	30	100
SB.Öğ .	23	45.1	5	9.8	14	27.5	2	3.9	7	13.7	-	-	-	-	51	100
Öğ.EI.	-	-	-	-	9	36.0	-	-	13	52.0	1	4.0	2	8.0	25	100
Öğ.T.	99	49.0	31	15.3	44	21.8	6	3.0	18	8.9	2	1.0	-	-	202	100
$\chi^2 = 27.92$ sd: 18 P > .05																
Ö.EI.T.	18	15.7	6	5.2	43	37.4	-	-	4.1	35.7	4	3.5	3	2.6	115	100
$\chi^2 = 18.92$ sd: 15 P > .05																

Tablo - 17 : Yazılı Yoklamaların Yaygın Kullanılmasının En Önemli Sebebine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı

	1		2		3		4		5		6		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	78	51.7	27	17.9	28	18.5	4	2.6	11	7.3	1	0.7	2	1.3	151	100
Almayan Öğ.	21	41.2	4	7.8	16	31.4	2	3.9	7	13.7	1	2.0	-	-	51	100
T.	99	49.0	31	15.3	44	21.8	6	3.0	18	8.9	2	1.0	2	1.0	202	100
$\chi^2 = 9.55$ sd: 6 P > .05																
Ö.SER. Alan Ö.EI.	9	15.3	4	6.8	24	40.7	-	-	18	30.5	1	1.7	3	5.1	59	100
Almayan Ö.EI.	9	16.1	2	3.6	19	33.9	-	-	23	41.1	3	5.4	-	-	56	100
T.	18	15.7	6	5.2	43	37.4	-	-	41	35.7	4	3.5	3	2.6	115	100
$\chi^2 = 5.78$ sd: 5 P > .05																

Yazılı yoklamaların yaygın kullanılmasının en önemli sebebine ilişkin görüşlerin, EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında ve Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-17).

Tablo - 18 : Yazılı Sınavların Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	13	27.7	9	19.1	19	40.4	6	12.8	-	-	-	-	47	100
Ö.El.	2	7.4	9	33.3	10	37.0	3	11.1	3	11.1	-	-	27	100
MF Öğ .	4	8.0	1	2.0	29	58.0	6	12.0	10	20.0	-	-	50	100
Öğ.El.	7	21.2	5	15.2	9	27.3	6	18.2	4	12.1	2	6.1	33	100
TEF Öğ .	17	31.5	8	14.8	24	44.4	5	9.3	-	-	-	-	54	100
Ö.El.	6	20.0	-	-	19	63.3	2	6.7	2	6.7	1	3.3	30	100
SB.Öğ .	9	17.6	17	33.3	21	41.2	3	5.9	1	2.0	-	-	51	100
Öğ.El.	6	24.0	7	28.0	9	36.0	-	-	2	8.0	1	4.0	25	100
Öğ.T.	43	21.3	35	17.3	93	46.0	20	9.9	11	5.4	-	-	202	100
$\chi^2 = 52.32$ sd: 12 P < .05														
Ö.El.T.	21	18.3	21	18.3	47	40.9	11	9.6	11	9.6	4	3.5	115	100
$\chi^2 = 25.65$ sd: 15 P < .05														

Yazılı sınavların kullanılmasının en sakıncalı tarafına ilişkin seçenekler şunlardır :

1. Cevapların okunmasının çok uzun zaman alması
2. Cevabı bilmeyenlerin gereksiz şeyler yazması
3. Puanlamanın objektif yöntemlerle yapılmasının zor olması
4. Sorulabilecek soru sayısının kısıtlı olması
5. Başka.



Yazılı sınavların kullanılmasının en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerde fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenciler (%46.0) "puanlamanın objektif yöntemlerle yapılmasının zor olması" cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanlarına göre dağılımda da, istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının %40.9'u "puanlamanın objektif yöntemlerle yapılmasının zor olması" cevabını vermişlerdir (Tablo-18).

Tablo - 19 : Yazılı Sınavların Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		4		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	39	25.8	33	21.9	64	42.4	14	9.3	1	0.7	-	-	151	100
Almayan Öğ.	4	7.8	2	3.9	29	56.9	6	11.8	10	19.6	-	-	51	100
T.	43	21.3	35	17.3	93	46.0	20	9.9	11	5.4	-	-	202	100
$\chi^2 = 39.97$ sd: 4 P < .05														
Ö.SER. Alan Ö.El.	10	16.9	7	11.9	29	49.2	7	11.9	5	8.5	1	1.7	59	100
Almayan Ö.El.	11	19.6	14	25.0	18	32.1	4	7.1	6	10.7	3	5.4	56	100
T.	21	18.3	21	18.3	47	40.9	11	9.6	11	9.6	4	3.5	115	100
$\chi^2 = 6.79$ sd: 5 P > .05														

Yazılı yoklamaların en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmasına karşılık, öğretim elemanlarına göre dağılımda bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo - 20 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Arasıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	11	23.4	9	19.1	15	31.9	7	14.9	2	4.3	3	6.4	47	100
Ö.El.	1	3.7	11	40.7	6	22.2	3	11.1	-	-	6	22.2	27	100
MF Öğ .	1	2.0	13	26.0	13	26.0	9	18.0	3	6.0	11	22.0	50	100
Öğ.El.	2	6.1	7	21.2	11	33.3	4	12.1	1	3.0	8	24.2	33	100
TEF Öğ .	6	11.1	7	13.0	22	40.7	16	29.6	-	-	5	5.6	54	100
Ö.El.	-	-	6	20.0	16	53.3	5	16.7	-	-	3	10.0	30	100
SB.Öğ .	4	7.8	10	19.6	15	29.4	10	19.6	2	3.9	10	19.6	51	100
Öğ.El.	-	-	3	12.0	4	16.0	12	48.0	-	-	6	24.0	25	100
Öğ.T.	22	10.9	39	19.3	65	32.2	42	20.8	7	3.5	27	13.4	202	100
$\chi^2 = 29.46$ sd: 15 P < .05														
Ö.El.T.	3	2.6	27	23.5	37	32.2	34	20.9	1	0.9	23	20.0	115	100
$\chi^2 = 31.24$ sd: 15 P < .05														

Kısa cevap gerektiren soruların kullanılma durumuna ilişkin görüşlerin, fakültelerin hem öğrenci, hem de öğretim elemanlarına göre dağılımında (P < .05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin % 32.2'si ve öğretim elemanlarının % 32.2'si "ara sıra" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-20).

Kısa cevap gerektiren soruların kullanılma durumuna ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. EÖD dersini alan öğrenciler (%34.4) "arasıra" cevabında yoğunlaşırken, bu dersi almayan öğrenciler (%25.5) "çoğu zaman" ve (%25.5) "arasıra" cevabında yoğunlaşmışlardır. Öğretmenlik sertifikası alan ve almayan öğretim elemanlarının görüşlerinde ise bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-21).



Tablo - 21 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Arasıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	21	13.9	26	17.2	52	34.4	32	21.2	4	2.6	16	10.6	151	100
Almayan Öğ.	1	2.0	13	25.5	13	25.5	10	19.6	3	5.9	11	21.6	51	100
T.	22	10.9	39	19.3	65	32.2	42	20.8	7	3.5	27	13.4	202	100

$$\chi^2 = 11.93 \quad \text{sd: } 5 \quad P < .05$$

Ö.SER. Alan Ö.El.	-	-	13	22.0	21	35.6	14	23.7	-	-	11	18.6	59	100
Almayan Ö.El.	3	5.4	14	25.0	16	28.6	10	17.9	1	1.8	12	21.4	56	100
T.	3	2.6	27	23.5	37	32.2	24	20.9	1	0.9	23	20.0	115	100

$$\chi^2 = 5.35 \quad \text{sd: } 5 \quad P > .05$$

Tablo - 22 : Kısa Cevap Gerektiren Sorularda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 40		40 ve +		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	1	2.1	17	36.2	11	23.4	8	17.0	5	10.6	2	4.3	3	6.4	47	100
Ö.El.	2	7.4	10	37.0	2	7.4	2	7.4	2	7.4	2	7.4	7	25.9	27	100
MF Öğ .	11	22.0	18	36.0	4	8.0	2	4.0	3	6.0	1	2.0	11	22.0	50	100
Öğ.El.	7	21.2	4	12.1	1	3.0	7	21.2	-	-	-	-	14	42.4	33	100
TEF Öğ .	1	1.9	12	22.2	11	20.4	12	22.2	10	18.5	5	9.3	3	5.6	54	100
Ö.El.	2	6.7	6	20.0	7	23.3	3	10.0	5	16.7	-	-	7	23.3	30	100
SB.Öğ .	5	9.8	10	19.6	8	15.7	2	3.9	9	17.6	3	5.9	14	27.5	51	100
Öğ.El.	7	28.0	7	28.0	2	8.0	-	-	2	8.0	-	-	7	28.0	25	100
Öğ.T.	18	8.9	57	28.2	34	16.8	24	11.9	27	13.4	11	5.4	31	15.3	202	100

$$\chi^2 = 53.34 \quad \text{sd: } 18 \quad P < .05$$

Ö.El.T.	18	15.7	18	23.5	12	10.4	12	10.4	9	7.8	2	2.7	35	30.4	115	100
---------	----	------	----	------	----	------	----	------	---	-----	---	-----	----	------	-----	-----

$$\chi^2 = 37.92 \quad \text{sd: } 18 \quad P < .05$$



Kısa cevap gerektiren sorularda soru sayısına ilişkin görüşlerin, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruya cevap veren öğrencilerin % 28.2'si, kısa cevap gerektiren soruların "6-10" arasında olduğunu belirtmişlerdir. 31 öğrenci bu soruyu boş bırakmışlardır. Öğretim elemanlarına göre dağılımında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cevap verenler (%23.5) bu soruların "6-10" arasında olduğunu belirtmiştir. 35 öğretim elemanı bu soruya cevap vermemişlerdir (Tablo-22).

Tablo - 23 : Kısa Cevap Gerektiren Sorularda Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikasını Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 40		40 ve +		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	7	4.6	39	25.8	30	19.9	22	14.6	23	15.2	10	6.6	20	13.2	151	100
Almayan Öğ.	11	21.6	18	35.3	4	7.8	2	3.9	4	7.8	1	2.0	11	21.6	51	100
T.	18	8.9	57	28.2	34	16.8	24	11.9	27	13.4	11	5.4	31	15.3	202	100
$\chi^2 = 25.19$ sd: 6 P < .05																
Ö.SER. Alan Ö.El.	4	6.8	13	22.0	10	16.9	7	11.9	5	8.5	2	3.4	18	30.5	59	100
Almayan Ö.El.	14	25.0	14	25.0	2	3.6	5	8.9	4	7.1	-	-	17	30.4	56	100
T.	18	15.7	27	23.5	12	10.4	12	10.4	9	7.8	2	1.7	35	30.4	115	100
$\chi^2 = 13.33$ sd: 6 P < .05																

Kısa cevap gerektiren sorularda soru sayısına ilişkin görüşlerin hem EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre, hem de Ö.SER. Alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.



Tablo - 24 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	8	17.0	17	36.2	19	40.4	2	4.3	1	2.1	47	100
Ö.El.	3	11.1	13	48.1	6	22.2	1	3.7	4	14.8	27	100
MF Öğ .	6	12.0	12	24.0	25	50.0	-	-	7	14.0	50	100
Öğ.El.	2	6.1	11	33.3	17	51.5	1	3.0	2	6.1	33	100
TEF Öğ .	8	14.8	21	38.9	24	44.4	-	-	1	1.9	54	100
Ö.El.	2	6.7	8	26.7	17	56.7	-	-	3	10.0	30	100
SB.Öğ .	7	13.7	11	21.6	24	47.1	3	5.9	6	11.8	51	100
Öğ.El.	4	16.0	5	20.0	12	48.0	-	-	4	16.0	25	100
Öğ.T.	29	14.4	61	30.2	92	45.5	5	2.5	15	7.4	202	100
<hr/>												
$\chi^2 = 18.58$ sd: 12 P > .05												
<hr/>												
Ö.El.T.	11	9.6	37	32.2	52	45.2	2	1.7	13	11.3	115	100
<hr/>												
$\chi^2 = 13.29$ sd: 12 P > .05												
<hr/>												

Kısa cevap gerektiren soruların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soruya cevap veren öğrenciler (%45.5), "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Toplam 15 öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır. Öğretim elemanlarına göre dağılımında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%45.2) "sınavların bazılarında" cevabını vermişlerdir. Toplam 13 öğretim elemanı bu soruyu boş bırakmıştır.

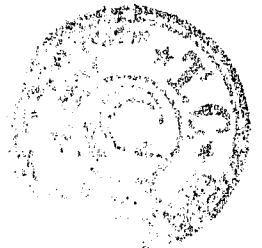


Tablo - 25 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	23	15.2	48	31.8	67	44.4	5	3.3	8	5.3	151	100
Almayan Öğ.	6	11.8	13	25.5	25	49.0	-	-	7	13.7	51	100
T.	29	14.4	61	30.2	92	45.5	5	2.5	15	7.4	202	100
$\chi^2 = 6.34$ sd: 4 P > .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	6	10.2	21	35.6	26	44.1	1	1.7	5	8.5	59	100
Almayan Ö.El.	5	8.9	16	28.6	26	46.4	1	1.8	8	14.3	56	100
T.	11	9.6	37	32.2	52	45.2	2	1.7	13	11.3	115	100
$\chi^2 = 1.38$ sd: 4 P > .05												

Kısa cevap gerektiren soruların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında ve Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo-25).

Kısa cevap gerektiren soruların kullanılmasının en önemli nedenine ilişkin görüşlerin fakültelerin, öğrencilerine göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (%27.7) "belli bir sınav süresinde çok sayıda soru sorma imkanı vermesi" cevabını vermişlerdir (Seçenekler için, öğrenci ve öğretim elemanı anketlerinin 16. sorularına bakınız). Öğretim elemanlarına göre dağılımda ise istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları (%37.4) "belli bir sınav süresinde çok sayıda soru sorma imkanı vermesi" cevabını vermişlerdir (Tablo-26).



Tablo - 26 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	11	23.4	13	27.7	7	14.9	4	8.5	12	25.5	-	-	-	-	47	100
Ö.El.	2	7.4	4	14.8	5	18.5	5	18.5	10	37.0	1	3.7	-	-	27	100
MF Öğ .	13	25.0	4	8.0	6	12.0	4	8.0	18	36.0	4	8.0	1	2.0	50	100
Öğ.El.	3	9.1	9	27.3	6	18.2	1	3.0	11	33.3	-	-	3	9.1	33	100
TEF Öğ .	9	16.7	16	29.6	6	11.1	10	18.5	12	22.2	-	-	1	1.9	54	100
Ö.El.	6	20.0	2	6.7	7	23.3	2	6.7	13	43.3	-	-	-	-	30	100
SB.Öğ .	13	25.9	13	25.9	6	11.8	2	3.9	14	27.5	3	5.9	-	-	51	100
Öğ.El.	6	24.0	5	20.0	2	8.0	-	-	9	36.0	3	12.0	-	-	25	100
Öğ.T.	46	22.8	46	22.8	25	12.4	20	9.9	56	27.7	7	3.5	2	1.0	202	100

$$\chi^2 = 25.47 \quad \text{sd: } 18 \quad P < .05$$

Ö.El.T.	17	14.8	20	17.4	20	17.4	8	7.0	43	37.4	4	3.5	3	2.6	115	100
---------	----	------	----	------	----	------	---	-----	----	------	---	-----	---	-----	-----	-----

$$\chi^2 = 32.63 \quad \text{sd: } 18 \quad P > .05$$

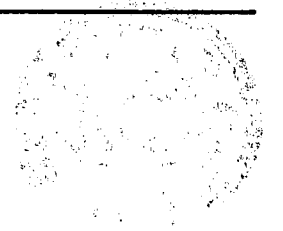
Tablo - 27 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	33	21.9	42	27.8	19	12.6	16	10.6	37	24.5	3	2.0	1	0.7	151	100
Almayan Öğ.	13	25.5	4	7.8	6	11.8	4	7.8	19	37.3	4	7.8	1	2.0	51	100
T.	46	22.8	46	22.8	25	12.4	20	9.9	56	27.7	7	3.5	2	1.0	202	100

$$\chi^2 = 13.87 \quad \text{sd: } 6 \quad P < .05$$

Ö.SER. Alan Öğ.	10	16.9	8	13.6	13	22.0	7	11.9	18	30.5	3	5.1	-	-	59	100
Almayan Öğ.	7	12.5	12	21.4	7	12.5	1	1.8	25	44.6	1	1.8	3	5.4	56	100
T.	17	14.8	20	17.4	20	17.4	8	7.0	43	37.4	4	3.5	3	2.6	115	100

$$\chi^2 = 12.70 \quad \text{sd: } 6 \quad P < .05$$



Kısa cevap gerektiren soruların kullanılmasının en önemli nedenine ilişkin görüşlerde EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında ve Ö. SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo-27).

Tablo - 28 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		7		8		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
FB Öğ.	8	17.0	5	10.6	15	31.9	8	17.0	6	12.8	3	6.4	2	4.3	-	-	-	-	47	100
Ö.EI.	2	7.4	3	11.1	9	33.3	7	25.9	2	7.4	-	-	4	14.8	-	-	-	-	27	100
MF Öğ.	6	12.0	2	4.0	14	28.0	7	14.0	7	14.0	4	8.0	7	14.0	1	2.0	2	4.0	50	100
Öğ.EI.	1	3.0	-	-	16	48.5	8	24.2	3	9.1	-	-	5	15.2	-	-	-	-	33	100
TEF Öğ.	9	16.7	7	13.0	13	24.1	4	7.4	6	11.1	7	13.0	7	13.0	-	-	1	1.9	54	100
Ö.EI.	2	6.7	4	13.3	10	33.3	8	26.7	2	6.7	3	10.0	1	3.3	-	-	-	-	30	100
SB.Öğ.	6	11.8	6	11.8	12	23.5	11	21.6	7	13.7	4	7.8	5	9.8	-	-	-	-	51	100
Öğ.EI.	2	8.0	-	-	17	68.0	1	4.0	1	4.0	2	8.0	1	4.0	-	-	1	4.0	25	100
Öğ.T.	29	14.4	20	9.9	54	26.7	30	14.9	26	12.9	18	8.9	21	10.4	1	0.5	3	1.5	202	100
$\chi^2 = 18.93$ sd: 24 P > .05																				
Ö.EI.T.	7	6.1	7	6.1	52	45.2	24	20.9	8	7.0	5	4.3	11	9.6	-	-	1	0.9	115	100
$\chi^2 = 30.72$ sd: 21 P > .05																				

Kısa cevap gerektiren soruların en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin % 26.7'si "bilginin yorumu ve uygulanmasına imkan tanımaması" cevabını vermiştir (Öğrenci anketi 17. soru). Öğretim elemanlarına göre dağılımında da istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%45.2) "bilginin yorumu ve uygulanmasına imkan tanımaması" cevabını vermiştir (Öğretim elemanı anketi 17. soru).



Tablo - 29 : Kısa Cevap Gerektiren Soruların En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		7		8		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	23	15.2	18	11.9	39	25.8	24	15.9	18	11.9	14	9.3	14	9.3	-	-	1	0.7	151	10
Almayan Öğ.	6	11.8	2	3.9	15	29.4	6	11.8	8	15.7	4	20.8	7	13.7	1	2.0	2	3.9	51	10
T.	29	14.4	20	9.9	54	26.7	30	14.9	26	12.9	18	8.9	21	10.4	1	0.5	3	1.5	202	10
$\chi^2=10.32$ sd: 8 P > .05																				
Ö.SER. Alan Ö.El.	6	10.2	5	8.5	30	50.8	6	10.2	2	3.4	3	5.1	6	10.2	-	-	1	1.7	59	10
Almayan Ö.El.	1	1.8	2	3.6	22	39.3	18	32.1	6	10.7	2	3.6	5	8.9	-	-	-	-	56	10
T.	7	6.1	7	6.1	52	45.2	24	20.9	8	7.0	5	4.3	11	9.6	-	-	1	0.9	115	10
$\chi^2=15.31$ sd: 7 P < .05																				

Kısa cevap gerektiren soruların en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşılık, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında bir farklılık bulunmuştur (Tablo-29).

Objektif soru tiplerinin kullanılma durumuna ilişkin görüşlerin, fakültelerin öğrenci ve öğretim elemanlarına göre dağılımlarında (P < .05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin % 21.8'si ve öğretim elemanlarının % 22.6'sı "arasıra" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-30).



Tablo - 30 : Objektif Soru Tiplerinin (Test) Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Arasıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	12	25.5	8	17.0	9	19.1	8	17	4	8.5	6	12.8	47	100
Ö.El.	-	-	4	14.8	5	18.5	7	25.9	2	7.4	9	33.3	27	100
MF Öğ .	5	10.0	-	-	3	6.0	12	24.0	15	30.0	15	30.0	50	100
Öğ.El.	1	3.0	3	9.1	6	18.2	2	6.1	11	33.3	10	30.3	33	100
TEF Öğ .	9	16.7	11	20.4	20	37.0	10	18.5	-	-	4	7.4	54	100
Ö.El.	2	6.7	5	16.7	8	26.7	10	33.3	-	-	5	16.7	30	100
SB.Öğ .	8	15.7	9	17.6	12	23.5	9	17.6	3	5.9	10	19.6	51	100
Öğ.El.	-	-	-	-	7	28.0	4	16.0	6	24.0	8	32.0	25	100
Öğ.T.	34	16.8	28	13.9	44	21.8	39	19.3	22	10.9	35	17.3	202	100
$\chi^2 = 57.97$ sd: 15 P < .05														
Ö.El.T.	3	2.6	12	10.4	26	22.6	23	20.0	19	16.5	32	27.8	115	100
$\chi^2 = 29.80$ sd: 15 P < .05														

Tablo - 31 : Objektif Soru Tiplerinin (Test) Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Arasıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	29	19.2	28	18.5	40	26.5	28	18.5	6	4.0	20	13.2	151	100
Almayan Öğ.	5	9.8	-	-	4	7.8	11	21.6	16	31.4	15	29.4	51	100
T.	34	16.8	28	13.9	44	21.8	39	19.3	22	10.9	35	17.3	202	100
$\chi^2 = 49.75$ sd: 5 P < .05														
Ö.SER. Alan Ö.El.	-	-	6	10.2	18	30.5	13	22.0	6	10.2	16	27.1	59	100
Almayan Ö.El.	3	5.4	6	10.7	8	14.3	10	17.9	13	23.2	16	28.6	56	100
T.	3	2.6	12	10.4	26	22.6	23	20.0	19	16.5	32	27.8	115	100
$\chi^2 = 9.74$ sd: 5 P > .05														

Objektif soru tiplerinin kullanılma durumuna ilişkin görüşlerin, EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. EÖD dersini alan öğrencilerin % 26.5'i "arasıra" cevabını verirken, bu dersi almayanlar (%31.4) "hiçbir zaman" cevabını vermişlerdir. Bu soruya 202 öğrenciden 35 öğrenci cevap vermemiştir. Öğretmenlik sertifikası alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında ise istatistiksel açıdan bir farklılık bulunmamıştır. Bu soruya 115 öğretim elemanından 32'si cevap vermemiştir (Tablo-31).

Tablo - 32 : Objektif Soru Tipi (Test) Sorularında Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 40		40 ve +		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	6	12.8	8	17.0	2	4.3	4	8.5	19	40.4	3	6.4	5	10.6	47	100
Ö.El.	2	7.4	2	7.4	-	-	1	3.7	8	29.6	2	7.4	12	44.4	27	100
MF Öğ .	13	26.0	1	2.0	1	2.0	-	-	3	6.0	-	-	32	64.0	50	100
Öğ.El.	4	12.1	1	3.0	-	-	1	3.0	3	9.1	1	3.0	23	69.7	33	100
TEF Öğ .	5	9.3	4	7.4	4	7.4	4	7.4	18	33.3	15	27.8	4	7.4	54	100
Ö.El.	3	10.0	2	6.7	3	10.0	1	3.3	11	36.7	4	13.3	6	20.0	30	100
SB.Öğ .	7	13.7	4	7.8	6	11.8	2	3.9	9	17.6	8	15.7	15	29.4	51	100
Öğ.El.	-	-	3	12.0	-	-	-	-	3	12.0	2	8.0	17	68.0	25	100
Öğ.T.	31	15.3	17	8.4	13	6.4	10	5.0	49	24.3	26	12.9	56	27.7	202	100
<hr/>																
$x^2 = 89.68$ sd: 18 P < .05																
<hr/>																
Ö.El.T.	9	7.8	8	7.0	3	2.6	3	2.6	25	21.7	9	7.8	58	50.4	115	100
<hr/>																
$x^2 = 33.10$ sd: 18 P < .05																
<hr/>																



Objektif soru tiplerinde soru sayısına ilişkin görüşlerde fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruya cevap veren öğrencilerin % 24.3'ü "21-40" arası soru sorulduğunu belirtmişlerdir. 56 öğrenci bu soruya cevap vermemişlerdir. Öğretim elemanlarına göre dağılımda da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruya cevap veren öğretim elemanlarının % 21.7'si "21-40" arası soru sorduklarını belirtmişlerdir. 58 öğretim elemanı bu soruya cevap vermemiştir (Tablo-32).

Tablo - 33 : Objektif Soru Tipi (Test) Sorularında Soru Sayısına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikasını Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 40		40 ve +		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	17	11.3	17	11.3	12	7.9	10	6.6	46	30.5	26	17.2	23	15.2	151	100
Almayan Öğ.	14	27.5	-	-	1	2.0	-	-	3	5.9	-	-	33	64.7	51	100
T.	31	15.3	17	8.4	13	6.4	10	5.0	49	24.3	26	12.9	56	27.7	202	100
$\chi^2 = 69.69$ sd: 6 P < .05																
Ö.SER. Alan Ö.EL.	2	3.4	6	10.2	2	3.4	-	-	13	22.0	7	11.9	29	49.2	59	100
Almayan Ö.EL.	7	12.5	2	3.6	1	1.8	3	5.4	12	21.4	2	3.6	29	51.8	56	100
T.	9	7.8	8	7.0	3	2.6	3	2.6	25	21.7	9	7.8	58	50.4	115	100
$\chi^2 = 10.86$ sd: 6 P > .05																

Objektif soru tiplerinde soru sayısına ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmasına karşılık, Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.



Tablo - 34 : Objektif Soru Tipi (Test) Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	12	25.5	7	14.9	20	42.6	4	8.5	4	8.5	47	100
Ö.El.	3	11.1	4	14.8	10	37.0	1	3.7	9	33.3	27	100
MF Öğ .	8	16.0	3	6.0	17	34.0	16	32.0	6	12.0	50	100
Öğ.El.	3	9.1	3	9.1	20	60.6	3	9.1	4	12.1	33	100
TEF Öğ .	12	22.2	19	35.2	22	40.7	-	-	1	1.9	54	100
Ö.El.	4	13.3	6	20.0	17	56.7	1	3.3	2	6.7	30	100
SB.Öğ .	7	13.7	13	25.5	21	41.2	3	5.9	7	13.7	51	100
Öğ.El.	1	4.0	5	20.0	6	24.0	1	4.0	12	48.0	25	100
Öğ.T.	39	19.3	42	20.8	80	39.6	23	11.4	18	8.9	202	100
$\chi^2 = 46.20$ sd: 12 P < .05												
Ö.El.T.	20	9.6	18	15.7	53	46.1	6	5.2	27	23.5	115	100
$\chi^2 = 22.56$ sd: 12 P < .05												

Objektif soru tiplerinin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruya cevap veren öğrencilerin % 39.6'sı "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Toplam 18 öğrenci bu soruya boş bırakmıştır. Öğretim elemanlarına göre dağılımında da, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının % 46.1'i "sınavların bazılarında" cevabını vermişlerdir. Toplam 27 öğretim elemanı bu soruyu boş bırakmıştır (Tablo-34).

Objektif soru tiplerinin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarına göre dağılımında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-35).

Tablo - 35 : Objektif Soru Tipi (Test) Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	31	20.5	40	26.5	6	40.4	7	4.6	12	7.9	151	100
Almayan Öğ.	8	15.7	2	3.9	19	37.3	16	31.4	6	11.8	51	100
T.	39	19.3	42	20.8	80	39.6	23	11.4	18	8.9	202	100
$\chi^2 = 34.46$ sd: 4 P < .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	7	11.9	12	20.3	26	44.1	3	5.1	11	18.6	59	100
Almayan Ö.El.	4	7.1	6	10.7	27	48.2	3	5.4	16	28.6	56	100
T.	11	9.6	18	15.7	53	46.1	6	5.2	27	23.5	115	100
$\chi^2 = 3.69$ sd: 4 P > .05												

Tablo - 36 : Çoktan Seçmeli Sorulardan Oluşan Bir Ölçme Aracı Kullanmak İsteyipte Kullanamamanın Sebebine İlişkin Olarak Ö. SER. Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	5	8.5	22	37.3	6	10.2	4	6.8	16	27.1	6	10.2	59	100
Almayan Ö.El.	4	7.1	17	30.4	6	10.7	5	8.9	19	33.9	5	8.9	56	100
T.	9	7.8	39	33.9	12	10.4	9	7.8	35	30.4	11	9.6	115	100
$\chi^2 = 1.13$ sd: 5 P > .05														

Çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanmak isteyipte kullanamamanın sebebine ilişkin olarak Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının % 33.9'u "soru hazırlamanın çok zor ve zaman alması" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 37 : Çoktan Seçmeli Soruların Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	47	31.1	73	48.3	25	16.6	3	2.0	3	2.0	151	100
Almayan Öğ.	11	21.6	23	45.1	12	23.5	2	3.9	3	5.9	51	100
T.	58	28.7	96	47.5	37	18.3	5	2.5	6	3.0	202	100

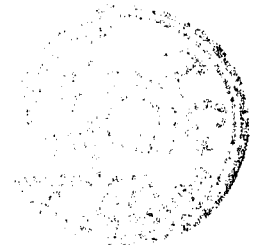
$$\chi^2 = 4.83 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Ö.SER. Alan Ö.El.	17	28.7	27	45.8	9	15.3	6	10.2	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	19	33.9	17	30.4	14	25.0	2	3.6	4	7.1	56	100
T.	36	31.3	44	38.3	23	20.0	8	7.0	4	3.5	115	100

$$\chi^2 = 9.40 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Çoktan seçmeli soruların kullanılmasının en önemli nedenine ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (% 48.3) "çeşitli soru formları ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun olması" cevabını vermişlerdir. Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (% 38.3) "çeşitli soru formları ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun olması" cevabını vermişlerdir (Tablo-37).

Çoktan seçmeli soruların en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (% 26.2) "doğru cevabı şansa bulma olasılığının bulunması" cevabını vermişlerdir. Ö.SER. alan ve almayana göre dağılımında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları (% 26.1) "doğru cevabı şansa bulma olasılığının bulunması" cevabını vermişlerdir (Tablo-38).



Tablo - 38 : Çoktan Seçmeli Soruların En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		7		8		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	37	24.5	9	6.0	28	13.5	37	24.5	16	10.6	12	7.9	11	7.3	1	0.7	-	-	151	100
Almayan Öğ.	6	11.8	-	-	8	15.8	16	31.4	2	3.9	8	15.7	5	9.8	3	5.9	3	5.9	51	100
T.	43	21.3	9	4.5	36	17.8	53	26.2	18	8.9	20	9.9	16	7.9	4	2.0	3	1.5	202	100

$$x^2=25.45 \quad sd: 8 \quad P < .05$$

Ö.SER. Alan Ö.El.	10	16.9	2	3.4	16	27.1	13	22.0	1	1.7	13	22.0	3	5.1	1	1.7	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	5	8.9	2	3.6	12	21.4	17	30.4	2	3.6	11	19.6	4	7.1	3	5.4	-	-	56	100
T.	15	13.0	4	3.5	28	24.3	30	26.1	3	2.6	24	20.9	7	6.1	4	3.5	-	-	115	100

$$x^2=4.34 \quad sd: 7 \quad P > .05$$

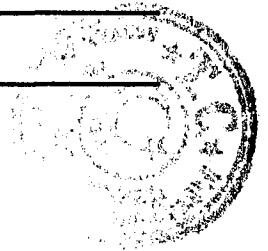
Tablo - 39 : Sözlü Soruların Kullanılma Durumuna İlişkin Görüşlerin, Faktültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Arasıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ.	4	8.5	9	19.1	8	17.0	8	17.0	9	19.1	9	19.1	47	100
Ö.El.	1	3.7	1	3.7	8	29.6	3	11.1	4	14.8	10	37.0	27	100
MF Öğ.	2	4.0	3	6.0	8	16.0	11	22.0	13	26.0	13	26.0	50	100
Öğ.El.	1	3.0	1	3.0	9	27.3	4	12.1	7	21.2	11	33.3	33	100
TEF Öğ.	-	-	3	5.6	6	11.1	19	35.2	21	38.9	5	3.3	59	100
Ö.El.	1	3.3	2	6.7	5	16.7	8	26.7	7	23.3	7	23.3	30	100
SB.Öğ.	3	5.9	1	2.0	7	13.7	8	15.7	20	39.2	12	23.5	51	100
Öğ.El.	-	-	-	-	7	28.0	3	12.0	5	20.0	10	40.0	25	100
Öğ.T.	9	4.5	16	7.9	29	14.4	46	22.8	63	31.2	39	19.3	202	100

$$x^2 = 30.14 \quad sd: 15 \quad P < .05$$

Ö.El.T.	3	2.6	4	3.5	29	25.2	18	15.7	23	20.0	38	33.0	115	100
---------	---	-----	---	-----	----	------	----	------	----	------	----	------	-----	-----

$$x^2 = 8.90 \quad sd: 15 \quad P > .05$$



Sözlü soruların kullanılma durumuna ilişkin görüşlerin, fakültelerin öğrenci ($P < .05$) dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarına ($P > .05$) göre dağılımda ise önemli bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (% 31.2) "hiçbir zaman" cevabını verirken, öğretim elemanları (%25.2) "arasıra" cevabını vermişlerdir. Öğrencilerden 39 ve öğretim elemanlarından 38 kişi bu soruyu cevapsız bırakmışlardır (Tablo-39).

Tablo - 40 : Sözlü Soruların Kullanılma Durumunun, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Her Zaman		Çoğu Zaman		Arasıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	7	4.6	13	8.6	20	13.2	36	23.8	49	32.5	26	17.2	151	100
Almayan Öğ.	2	3.9	3	5.9	9	17.6	10	19.6	14	27.5	13	25.5	51	100
T.	9	4.5	16	7.9	29	14.4	46	22.8	63	21.2	39	19.3	202	100
$\chi^2 = 2.87$ sd: 5 $P > .05$														
Ö.SER. Alan Ö.El.	1	1.7	2	3.4	14	23.7	11	18.6	10	16.9	21	35.6	59	100
Almayan Ö.El.	2	3.6	2	3.6	15	26.8	7	12.5	13	23.2	17	30.4	56	100
T.	3	2.6	4	3.5	29	25.2	18	15.7	23	20.0	38	33.0	115	100
$\chi^2 = 1.99$ sd: 5 $P > .05$														

Sözlü soruların kullanılma durumuna ilişkin görüşlerde EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında ($P > .05$) ve öğretmenlik sertifikası alan ve almayan öğretim elemanları arasında ($P > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

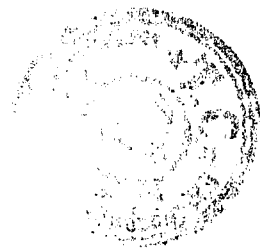


Tablo - 41 : Sözlü Sınavlarının Kullanılabilirliğinin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	4	8.5	2	4.3	14	29.8	19	40.4	8	17.0	47	100
Ö.El.	3	11.1	3	11.1	10	37.0	4	14.8	7	25.9	27	100
MF Öğ .	3	6.0	1	2.0	13	26.0	24	48.0	9	18.0	50	100
Öğ.El.	1	3.0	1	3.0	24	72.7	4	12.1	3	9.1	33	100
TEF Öğ .	1	1.9	6	11.1	16	29.6	27	50.0	4	7.4	54	100
Ö.El.	2	6.7	4	13.3	14	46.7	5	16.7	5	16.7	30	100
SB.Öğ .	2	3.9	5	9.8	17	33.3	20	39.2	7	13.7	51	100
Öğ.El.	1	4.0	1	4.0	14	56.0	1	4.0	8	32.0	25	100
Öğ.T.	10	5.0	14	6.9	60	29.7	90	44.6	28	13.9	202	100
$\chi^2 = 10.75$ sd: 12 P > .05												
Ö.EL.T.	7	6.1	9	7.8	62	53.9	14	12.2	23	20.0	115	100
$\chi^2 = 15.13$ sd: 12 P > .05												

Sözlü sınavların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında, istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soruya cevap veren öğrenciler (% 44.6) "sınavların hiçbirinde" cevabını vermişlerdir. Toplam 28 öğrenci bu soruya cevap vermemiştir. Öğretim elemanlarına göre dağılımında da, istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çoğunluk (% 53.9) "Sınavların bazılarında" cevabını vermişlerdir. Toplam 23 öğretim elemanı bu soruyu boş bırakmıştır (Tablo-41).

Sözlü sınavların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında ve Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-42).



Tablo - 42 : Sözlü Sınavlarının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	7	4.6	14	9.3	45	29.8	66	43.7	19	12.6	151	100
Almayan Öğ.	3	5.9	-	-	15	29.4	24	47.1	9	17.6	51	100
T.	10	5.0	14	6.9	60	29.7	90	44.6	28	13.9	202	100

$$x^2 = 5.65 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Ö.SER. Alan Ö.El.	3	5.1	5	8.5	32	54.2	6	10.2	13	22.0	59	100
Almayan Ö.El.	4	7.1	4	7.1	30	53.6	8	14.3	10	17.9	56	100
T.	7	6.1	9	7.8	62	53.9	14	12.2	23	20.0	115	100

$$x^2 = 0.92 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Tablo - 43 : Açık Kitap Sınavı Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	2	4.3	1	2.1	22	46.8	14	29.8	8	17.0	47	100
Ö.El.	1	3.7	-	-	17	63.0	2	7.4	7	25.9	27	100
MF Öğ .	6	12.0	13	26.0	14	28.0	10	20.0	7	14.0	50	100
Öğ.El.	-	-	6	18.2	17	51.5	2	6.1	8	24.2	33	100
TEF Öğ .	4	7.4	2	3.7	37	68.5	9	16.7	2	3.7	54	100
Ö.El.	-	-	-	-	26	86.7	2	6.7	2	6.7	30	100
SB.Öğ .	2	3.9	4	7.8	15	29.4	25	49.0	5	9.8	51	100
Öğ.El.	-	-	-	-	12	48.0	4	16.0	9	36.0	25	100
Öğ.T.	14	6.9	20	9.9	88	43.6	58	28.7	22	10.9	202	100

$$x^2 = 50.33 \quad \text{sd: } 12 \quad P < .05$$

Ö.El.T.	1	0.9	6	5.2	72	62.6	10	8.7	26	22.6	115	100
---------	---	-----	---	-----	----	------	----	-----	----	------	-----	-----

$$x^2 = 29.96 \quad \text{sd: } 12 \quad P < .05$$



Açık kitabı sınavı sorularının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruya cevap veren öğrenciler (%43.6) "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Toplam 22 öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır. Öğretim elemanlarına göre dağılımda, istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoğunluk (%62.6) "sınavların bazılarında" cevabını vermişlerdir. Toplam 26 öğretim bu soruyu boş bırakmıştır (Tablo-43).

Tablo - 44 : Açık Kitap Sınavı Sorularının Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	8	5.3	7	4.6	73	48.3	48	31.8	15	9.9	151	100
Almayan Öğ.	6	11.8	13	25.5	15	29.4	10	19.6	7	13.7	51	100
T.	14	6.9	20	9.9	88	43.6	58	28.7	22	10.9	202	100
$\chi^2 = 24.66$ sd: 4 P < .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	1	1.7	-	-	42	71.2	4	6.8	12	20.3	59	100
Almayan Ö.El.	-	-	6	10.7	30	53.6	6	10.7	14	25.0	56	100
T.	1	0.9	6	5.2	72	62.6	10	8.7	26	22.6	115	100
$\chi^2 = 9.48$ sd: 4 P > .05												

Açık kitap sınavı sorularının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımda istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarına göre dağılımda ise istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

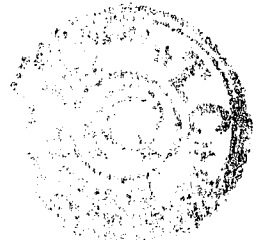


Tablo - 45 : Açık Kitap Sınavı Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	54	35.8	17	11.3	17	11.3	40	26.5	20	13.2	-	-	3	2.0	151	100
Almayan Öğ.	25	49.0	3	5.9	-	-	17	33.3	6	11.8	-	-	-	-	51	100
T.	79	39.1	20	9.9	17	8.4	57	28.2	26	12.9	-	-	3	1.5	202	100
$\chi^2=10.28$ sd: 5 P > .05																
Ö.SER. Alan Ö.El.	12	20.3	6	10.2	4	6.8	29	49.2	5	8.5	3	5.1	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	10	17.9	-	-	7	12.5	28	50.0	9	16.1	-	-	2	3.6	56	100
T.	22	19.1	6	5.2	11	9.6	57	49.6	14	12.2	3	2.6	2	1.7	115	100
$\chi^2=13.09$ sd: 6 P < .05																

Açık kitap sınavı kullanılmasını en önemli nedenine ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (% 39.1) "ezber bilgi gerektirmemesi" cevabını vermişlerdir. Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının % 49.6'sı "ezberleme yerine uygulamalara, analiz ve sentez düzeyinde ölçme yapma imkanı vermesi" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-45).

Açık kitap sınavı kullanılmasının en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin (%65.3) çoğunluğu "öğrencilerin sınava daha az hazırlıkla gelebileceklerini düşünmeleri" cevabını vermişlerdir. Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (%78.3) çoğunluğu "öğrencilerin sınava daha az hazırlıkla gelebileceklerini düşünmeleri" cevabını vermişlerdir (Tablo-46).



Tablo - 46 : Açık Kitap Sınavı Kullanılmasının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	98	64.9	36	23.8	11	7.3	6	4.0	151	100
Almayan Öğ.	34	66.7	7	13.7	5	9.8	5	9.8	51	100
T.	132	65.3	43	21.3	16	7.9	11	5.4	202	100
$\chi^2=4.54$ sd: 3 P > .05										
Ö.SER. Alan Ö.EL	45	76.3	8	13.6	5	8.5	1	1.7	59	100
Almayan Ö.EL	45	80.4	8	14.3	3	5.4	-	-	56	100
T.	90	78.3	16	13.9	8	7.0	1	0.9	115	100
$\chi^2=1.42$ sd: 3 P > .05										

Tablo - 47 : Ödev ve Projelerin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	2	4.3	7	14.9	25	53.2	5	10.6	8	17.0	47	100
Ö.EL.	-	-	5	18.5	12	44.4	-	-	10	37.0	27	100
MF Öğ .	2	4.0	5	10.0	31	62.0	2	4.0	10	20.0	50	100
Öğ.EL.	-	-	4	12.1	24	72.7	-	-	5	15.2	33	100
TEF Öğ .	12	22.2	9	16.7	31	57.4	-	-	2	3.7	54	100
Ö.EL.	3	10.0	9	30.0	12	40.0	-	-	6	20.0	30	100
SB.Öğ .	6	11.8	5	9.8	21	41.2	10	19.6	9	17.6	51	100
Öğ.EL.	3	12.0	6	24.0	10	40.0	-	-	6	24.0	25	100
Öğ.T.	22	10.9	26	12.9	108	53.5	17	8.4	29	14.4	202	100
$\chi^2=33.77$ sd: 12 P < .05												
Ö.EL.T.	6	5.2	24	20.9	58	50.4	-	-	27	23.5	115	100
$\chi^2=17.12$ sd: 9 P < .05												



Ödev ve projelerin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında, istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruya cevap veren öğrencilerin (%53.5) çoğunluğu "sınavların bazılarında" cevabını vermişlerdir. Toplam 29 öğrenci bu soruyu boş bırakmışlardır. Öğretim elemanlarına göre dağılımında da istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoğunluk (%50.4) "sınavların bazılarında" cevabını vermişlerdir. Toplam 27 öğretim elemanı bu soruyu boş bırakmışlardır (Tablo-47).

Tablo - 48 : Ödev ve Projelerin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Sınavların Hepsinde		Sınavların Çoğunda		Sınavların Bazılarında		Sınavların Hiçbirinde		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	20	13.2	20	13.2	78	51.7	14	9.3	19	12.6	151	100
Almayan Öğ.	2	3.9	6	11.8	30	58.8	3	5.9	10	19.6	51	100
T.	22	10.9	26	12.9	108	53.5	17	8.4	29	14.4	202	100
$\chi^2 = 5.30$ sd: 4 P > .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	6	10.2	13	22.0	23	39.0	-	-	17	28.8	59	100
Almayan Ö.El.	-	-	11	19.6	35	62.5	-	-	10	17.9	56	100
T.	6	5.2	24	20.9	58	50.4	-	-	27	23.5	115	100
$\chi^2 = 10.39$ sd: 3 P < .05												

Ödev ve projelerin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık olmasına karşılık Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.



Tablo - 49 : Ödev ve Projelerin Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	53	35.1	42	27.8	34	22.5	8	5.3	13	8.6	1	0.7	151	100
Almayan Öğ.	15	29.4	18	35.3	16	31.4	1	2.0	-	-	1	2.0	51	100
T.	68	33.7	60	29.7	50	24.8	9	4.5	13	6.4	2	1.0	202	100
$\chi^2 = 8.29$ sd: 5 P > .05														
Ö.SER. Alan Ö.El.	20	33.9	16	27.1	14	23.7	2	3.4	7	11.9	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	11	19.6	10	17.9	22	39.3	9	16.1	4	7.1	-	-	56	100
T.	31	27.0	26	22.6	36	31.3	11	9.6	11	9.6	-	-	115	100
$\chi^2 = 10.98$ sd: 4 P < .05														

Ödev ve Projelerin kullanılmasının en önemli nedenine ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (%33.7) "kendi kendine öğrenmeye fırsat vermesi" cevabını vermişlerdir. Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları (%31.3) "araştırma yapmaya özendirilmesi" cevabını vermişlerdir (Tablo-49).

Ödev ve projelerin en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerin, EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin (%60.9) çoğunluğu "öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına yaptırabilmesi" cevabını vermişlerdir. Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%60.0) "öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına yaptırabilmesi" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-50).



Tablo - 50 : Ödev ve Projelerin En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	96	63.6	43	28.5	8	5.3	4	2.6	151	100
Almayan Öğ.	27	52.9	15	29.4	5	9.8	4	7.8	51	100
T.	123	60.9	58	28.7	13	6.4	8	4.0	202	100
$\chi^2=4.52$ sd: 3 P > .05										
Ö.SER. Alan Ö.El.	32	54.2	22	37.3	4	6.8	1	1.7	59	100
Almayan Ö.El.	37	66.1	16	28.6	3	5.4	-	-	56	100
T.	69	60.0	38	33.0	7	6.1	1	0.9	115	100
$\chi^2=2.37$ sd: 3 P > .05										

Tablo - 51 : Doğru - Yanlış Sorularının Kullanılmasının En Önemli Nedenine İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	57	37.7	57	37.7	33	21.9	3	2.0	1	0.7	151	100
Almayan Öğ.	26	51.0	14	27.5	4	7.8	6	11.8	1	2.0	51	100
T.	83	41.1	71	35.1	37	18.3	9	4.5	2	1.0	202	100
$\chi^2=15.69$ sd: 4 P < .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	31	52.5	16	27.1	7	11.9	3	5.1	2	3.4	59	100
Almayan Ö.El.	26	46.4	17	30.4	4	7.1	8	14.3	1	1.8	56	100
T.	57	49.6	33	28.7	11	9.6	11	9.6	3	2.6	115	100
$\chi^2=3.82$ sd: 4 P > .05												



Doğru-yanlış sorularının kullanılması en önemli nedenine ilişkin görüşlerde EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenciler (% 41.4) "cevaplamanın kolay ve az zaman alması" cevabını vermişlerdir (öğrenci anketi 18. soru). Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%49.6) "cevaplamanın kolay ve az zaman alması" cevabını vermişlerdir (öğretim elemanı anketi 18. soru) (Tablo-51).

Tablo - 52 : Doğru Yanlış Sorularının En Sakıncalı Tarafına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	77	51.0	24	15.9	43	28.5	3	2.0	4	2.6	151	100
Almayan Öğ.	20	39.2	13	25.0	12	23.5	5	9.8	1	2.0	51	100
T.	97	48.0	37	18.3	55	27.2	8	4.0	5	2.5	202	100
$\chi^2=9.32$ sd: 4 P > .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	35	59.3	8	13.6	8	13.6	5	8.5	3	5.1	59	100
Almayan Ö.El.	27	48.2	12	21.4	13	23.2	4	7.1	-	-	56	100
T.	62	53.9	20	17.4	21	18.3	9	7.8	3	2.6	115	100
$\chi^2=6.06$ sd: 4 P > .05												

Doğru-yanlış sorularının en sakıncalı tarafına ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler (%48.0) "doğru cevabı bulma olasılığının yüzde 50 olması" cevabını vermişlerdir. Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%53.9) "doğru cevabı bulma olasılığının yüzde 50 olması" cevabını vermişlerdir.



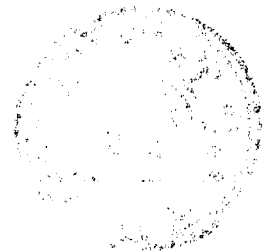
Sınavlar ve Uygulamalara İlişkin Bulgular

Tablo - 53 : Sınav Sorularının Tek Tip Olmasına İlişkin Görüşlerin, Fakültelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
FB Öğ .	19	40.4	24	51.1	4	8.5	47	100
Ö.El.	6	22.2	21	77.8	-	-	27	100
MF Öğ .	18	36.0	29	58.0	3	6.0	50	100
Öğ.El.	3	9.1	27	81.8	3	9.1	33	100
TEF Öğ .	22	40.7	26	48.1	6	11.1	54	100
Ö.El.	6	20.0	24	80.0	-	-	30	100
SB.Öğ .	30	58.8	16	31.4	5	9.8	51	100
Öğ.El.	11	44.0	13	52.0	1	4.0	25	100
Öğ.T.	89	44.1	95	47.0	18	8.9	202	100
$\chi^2 = 8.47$ sd: 6 P > .05								
Ö.ELT.	26	22.6	85	73.9	4	3.5	115	100
$\chi^2 = 14.92$ sd: 6 P < .05								

Sınav sorularının tek tip olmasına ilişkin görüşlerde, fakültelerin öğrencilere göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin %47'si "hayır" cevabını vermişlerdir. Öğretmenlik sertifikası alan ve almayanlara göre dağılımda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının (%73.9) çoğunluğu "hayır" cevabını vermişlerdir (Tablo-53).

Sınav sorularının tek tip olmasına ilişkin görüşlerde EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanların görüşleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-54).



Tablo - 54 : Sınav Sorularının Tek Tip olmasına ilişkin Görüşlerin, EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	71	47.0	65	43.0	15	9.9	151	100
Almayan Öğ.	18	35.3	30	58.8	3	5.9	51	100
T.	89	44.1	95	47.0	18	8.9	202	100
$\chi^2=3.91$ sd: 2 P > .05								
Ö.SER. Alan Ö.El.	16	27.1	40	67.8	3	5.1	59	100
Almayan Ö.El.	10	17.9	45	80.4	1	1.8	56	100
T.	26	22.6	85	73.9	4	3.5	115	100
$\chi^2=2.60$ sd: 2 P > .05								

Tablo - 55 : Sınav Sorularını Tek Tipten Oluşturan Öğretim Elemanlarının "Neden" Sorusuna Verdikleri Cevapların Fakültelere Göre Dağılımı.

	FB		MF		TEF		SB		T		Ö.SER Alan		Almayan		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Değerlendirmenin kolay olması.	4	14.8	2	6.1	1	3.3	10	40.0	17	14.8	10	16.9	7	12.5	17	14.8
2. Alışıl gelmiş bir teknik olması.	-	-	2	6.1	2	6.7	-	-	4	3.5	1	1.7	3	5.4	4	3.5
3. Hazırlanmasının kolay olması.	1	3.7	-	-	2	6.7	-	-	3	2.6	2	3.4	1	1.8	3	2.6
4. Başka	-	-	-	-	1	3.3	2	8.0	3	2.6	3	5.1	-	-	3	2.6
5. Cevapsız	22	81.5	29	87.9	24	80.0	13	52.0	88	76.5	43	72.9	45	80.4	88	76.5
T	27	100.0	33	100.0	30	100.0	25	100.0	115	100.0	59	100.0	56	100.0	115	100.0
Fakültelere Göre: $\chi^2=29.03$ sd: 12 P < .05																
Ö.SER.'na Göre : $\chi^2=4.83$ sd: 4 P > .05																



Sınav sorularını tek tipten oluşturan öğretim elemanlarının "neden" sorusuna verdikleri cevapların fakültelere göre dağılımında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu soruya cevap verenlerin % 14.8'i "değerlendirmesinin kolay olması" nedeniyle sınav sorularını tek tipten oluşturma yoluna gitmektedirler. Ö.SER. alan ve almayanlara göre dağılımda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-55).

Tablo - 56 : Soru Hazırlarken Dersin Kapsadığı Konularla İlişkili Olarak İzlenen Yol Bakımından Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	16	27.1	31	52.5	3	5.1	2	3.4	4	6.8	-	-	3	5.1	59	100
Almayan Ö.El.	23	41.1	16	28.6	-	-	1	1.8	16	25.0	1	1.8	1	1.8	56	100
T.	39	33.9	47	40.9	3	2.6	3	2.6	18	15.7	1	0.9	4	3.5	115	100

$\chi^2=16.87$ sd: 6 P < .05

Soru hazırlarken dersin kapsadığı konularla ilişkili olarak izlenen yol bakımından Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları (%40.9) "işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre soruları belirlerim" cevabını vermişlerdir (Tablo-56).



Tablo - 57 : Soruların Güçlük Dereceleri Bakımından Kullanılan Ölçütü İlgili, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	8	13.6	14	23.7	10	16.9	15	25.4	6	10.2	6	10.2	59	100
Almayan Ö.El.	11	19.6	15	26.8	12	21.4	9	16.1	9	16.1	-	-	56	100
T.	19	16.5	29	25.2	22	19.1	24	20.9	15	13.0	6	5.2	115	100

$\chi^2 = 8.72$ sd: 5 P > .05

Soruların güçlük dereceleri bakımından kullanılan ölçütü ilgili, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%25.2) "öğrencilerin çoğunluğunun cevaplayabileceği soruları sorarım" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 58 : Aynı Dersin Birden Fazla Gruba (Sınıfa) Verilmesi Halinde Sınavın Nasıl Yapılacağıyla İlgili, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	20	33.9	5	8.5	28	47.5	-	-	2	3.4	4	6.8	59	100
Almayan Ö.El.	27	48.2	2	3.6	11	19.6	2	3.6	7	12.5	7	12.5	56	100
T.	47	40.9	7	6.1	39	33.9	2	1.7	9	7.8	11	9.6	115	100

$\chi^2 = 15.27$ sd: 5 P < .05

Aynı dersin birden fazla sınıfa verilmesi halinde sınavın nasıl yapılacağıyla ilgili olarak, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ö.SER. alanlar (%47.5) "her gruba aynı soruları aynı zamanda sorarım" cevabını verirken, Ö.SER. almayanlar (%48.2) "her gruba ayrı soru sorarım" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 59 : Bir Sınavda Sorulan Sorunun Bir Başka Sınavda Sorulması İle İlgili Görüşlerin Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	7	11.9	12	20.3	34	57.6	1	1.7	3	5.1	2	3.4	59	100
Almayan Ö.El.	1	1.8	15	26.8	33	58.9	2	3.6	3	5.4	2	3.6	56	100
T.	8	7.0	27	23.5	67	58.3	3	2.6	6	5.2	4	3.5	115	100

$\chi^2=5.11$ sd: 5 P > .05

Bir sınavda sorulan sorunun bir başka sınavda sorulması ile ilgili görüşlerin Ö.SER. alan ve almayanlara göre dağılımında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (%58.3) çoğunluğu "bazı değişiklikler yaparak sorarım" cevabını vermişlerdir (Tablo-59).

Tablo - 60 : Sınav Sorularında, Öğrencinin Sınıf Geçebilmesi İçin Baraj Koyulmasına İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Evet		Bazen		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	45	29.8	71	47.0	33	21.9	2	1.3	151	100
Almayan Öğ.	12	23.5	16	31.4	21	41.2	2	3.9	51	100
T.	57	28.2	87	43.1	54	26.7	4	2.0	202	100

$\chi^2=9.32$ sd: 3 P < .05

Ö.SER. Alan Ö.El.	11	18.6	17	28.8	30	50.8	1	1.7	59	100
Almayan Ö.El.	6	10.7	15	26.8	34	60.7	1	1.8	56	100
T.	17	14.8	32	27.8	64	55.7	2	1.7	112	100

$\chi^2=1.77$ sd: 3 P > .05

Sınav Sorularında, öğrencinin sınıf geçebilmesi için baraj koyulmasına ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrencilere göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. EÖD dersini alanların % 47.0'ı "bazen" cevabını verirken, EÖD dersini almayanlar (%41.2) "hayır" cevabında yoğunlaşmışlardır. Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (%55.7) çoğunluğu "hayır" cevabını vermişlerdir (Tablo-60).

Puanlama ve Değerlendirme

Tablo - 61 : Sınav Sorularına Ait Puan Takdir Etme Yoluna İlişkin Görüşlerin EÖD Dersini Alan ve Almayan Öğrenciler İle Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EÖD Dersini Alan Öğ.	34	22.5	85	56.3	21	13.9	5	3.3	6	4.0	151	100
Almayan Öğ.	3	5.9	39	76.5	4	7.8	4	7.8	1	2.0	51	100
T.	37	18.3	124	61.4	25	12.4	9	4.5	7	3.5	202	100
$\chi^2=11.62$ sd: 4 P < .05												
Ö.SER. Alan Ö.El.	11	18.6	39	66.1	6	10.2	2	3.4	1	1.7	59	100
Almayan Ö.El.	6	10.7	46	82.1	4	7.1	-	-	-	-	56	100
T.	17	14.8	85	73.9	10	8.7	2	1.7	1	0.9	115	100
$\chi^2=5.37$ sd: 4 P > .05												

Sınav sorularına ait puan takdir etme yoluna ilişkin görüşlerin EÖD dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin (%61.4) çoğunluğu "sorunun güçlüğüne göre puan takdir edilir" cevabını vermişlerdir. Ö.SER. alan ve almayanlara göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (%73.9) çoğunluğu "sorunun güçlüğüne göre puan takdir ederim" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 62 : Sınav Kağıtlarını Puanlarken İzlenen Yolla İlgili Görüşlerin, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		7		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	8	13.6	20	33.9	15	25.4	10	16.9	4	6.8	-	-	2	3.4	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	3	5.4	21	37.5	23	41.1	8	14.3	1	1.8	-	-	-	-	-	-	56	100
T.	11	9.6	41	35.7	38	33.0	18	15.7	5	4.3	-	-	2	1.7	-	-	115	100

$\chi^2=7.93$ sd: 5 P > .05

Sınav kağıtlarını puanlarken izlenen yolla ilgili görüşlerin, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (% 35.7) "sınav kağıdında soruyu çözmek için bir uğraşı varsa, belirli bir puan veririm" cevabında yoğunlaşmışlardır.

Tablo - 63 : Sınav Kağıtlarını Okuma Şekli İle İlgili Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Dağılımı.

	1		2		3		4		Cevaplar		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	25	42.4	24	40.7	6	10.2	4	6.8	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	29	51.8	26	46.4	1	1.8	-	-	-	-	56	100
T.	54	47.0	50	43.5	7	6.1	4	3.5	-	-	115	100

$\chi^2=7.87$ sd: 3 P < .05

Sınav kağıtlarını okuma şekli ile ilgili olarak, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları (% 47.0) "bir öğrencinin kağıdının tamamını puanladıktan sonra diğerine geçerim" cevabını seçmişlerdir.



Tablo - 64 : Sınav Kağıtlarını Puanlama İle İlgili Olarak Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	25	42.4	17	28.8	9	15.3	4	6.8	2	3.4	2	3.4	59	100
Almayan Ö.El.	19	33.9	20	35.7	17	30.4	-	-	-	-	-	-	56	100
T.	44	38.3	37	32.7	26	22.6	4	3.5	2	1.7	2	1.7	115	100

$\chi^2=11.45$ sd: 5 P < .05

Sınav kağıtlarını puanlama ile ilgili olarak Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ö.SER. alanlar (% 42.4) "daima cevap anahtarı kullanırım" cevabını verirken, Ö.SER. almayanlar (% 35.7) "sorular gerektiriyorsa cevap anahtarı hazırlarım" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 65 : Sınav Sorularının Cevaplarını Puanlarken Başkalarından Yardım alma Konusunda, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	12	20.3	45	76.3	2	3.4	59	100
Almayan Ö.El.	8	14.3	48	85.7	-	-	56	100
T.	20	17.4	93	80.9	2	1.7	115	100

$\chi^2=2.82$ sd: 2 P > .05

Sınav sorularının cevaplarını puanlarken başkalarından yardım alma konusunda, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (% 80.9) çoğunluğu "hayır" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 66 : Sınav Sorularının Cevaplarını Puanlarken Başkalarından Nasıl Yardım Alındığıyla İlgili Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		7		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.EL.	5	8.5	4	6.8	4	6.8	-	-	1	1.7	-	-	-	-	45	76.3	59	100
Almayan Ö.EL.	4	7.1	1	1.8	2	3.6	1	1.8	-	-	-	-	1	1.8	47	83.9	56	100
T.	9	7.8	5	4.3	6	5.2	1	0.9	1	0.9	-	-	1	0.9	92	80.0	115	100

$$\chi^2=5.55 \quad \text{sd: } 6 \quad P > .05$$

Sınav sorularının cevaplarını puanlarken başkalarından nasıl yardım alındığıyla ilgili olarak, Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının % 7.8'i "cevap anahtarı hazırlar ve araştırma görevlilerinden yardım isterim" cevabında diğer seçeneklere göre daha fazla yığılma göstermişlerdir.

Tablo - 67 : Puanlama sistemi ile ilgili, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	1		2		3		4		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.EL.	8	13.6	7	11.9	41	69.5	1	1.7	2	3.4	59	100
Almayan Ö.EL.	5	8.9	16	28.6	34	60.7	-	-	1	1.8	56	100
T.	13	11.3	23	20.0	75	65.2	1	0.9	3	2.6	115	100

$$\chi^2=6.13 \quad \text{sd: } 4 \quad P > .05$$

Puanlama sistemi ile ilgili, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda, istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (% 65.2) çoğunluğu "hangi sınav olursa olsun alınması gereken puanı veririm" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 68 : Sınav Değerlendirmesinin Yapılmasıyla İlgili Olarak Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	1		2		3		4		5		6		7		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	39	66.1	3	5.1	4	6.8	7	11.9	1	1.7	3	5.1	-	-	2	3.4	59	100
Almayan Ö.El.	46	82.1	3	5.4	2	3.6	2	3.6	2	3.6	-	-	-	-	1	1.8	56	100
T.	85	73.9	6	5.2	6	5.2	9	7.8	3	2.6	3	2.6	-	-	3	2.6	115	100

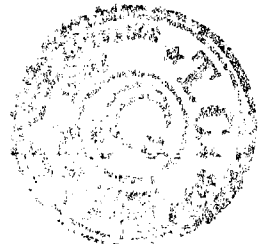
$$\chi^2=7.61 \quad sd: 6 \quad P > .05$$

Sınav değerlendirilmesinin yapılmasıyla ilgili olarak, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (% 73.9) çoğunluğu "soruları yüz üzerinden değerlendiririm" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 69 : Sınav Sorularının Bir Önceki Sorunun Cevabına Bağlı Olmasıyla İlgili Öğrencilerin Dağılımı.

	Öğrenci	
	f	%
1. Her zaman	16	7.9
2. Sık sık	26	12.9
3. Ara ara	143	70.8
4. Hiçbir zaman	14	6.9
5. Cevapsız	3	1.5
Toplam	202	100.0

Sınav Sorularının bir önceki sorunun cevabına bağlı olmasıyla ilgili olarak öğrenci görüşlerine göre istatistiksel çoğunluk (% 70.8) "ara sıra" cevabındadır.



Tablo - 70 : Öğrencinin Sınıf Geçmesi Hakkında Karar Verirken Sınav Dışındaki Faktörlerin Etkisinin Olması İle İlgili Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	38	64.4	21	35.6	-	-	59	100
Almayan Ö.El.	24	42.9	29	51.8	3	5.4	56	100
T.	62	53.9	50	43.5	3	2.6	115	100

$\chi^2 = 7.37$ sd: 2 P < .05

Öğrencinin sınıf geçmesi hakkında karar verirken sınav dışındaki faktörlerin etkisinin olduğu ile ilgili olarak, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ö.SER. alanlar (%64.4) çoğunlukla "evet" cevabını verirken, Ö.SER. almayanlar (%51.8) çoğunlukla "hayır" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 71 : "Sınıf Geçmede Sınav Dışındaki Faktörlerin Etkisi Var" Cevabını Verenlerin, Bunların Neler Olduğuna İlişkin Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarına Göre Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	15	25.4	9	15.3	3	5.1	7	11.9	4	6.8	21	35.6	59	100
Almayan Ö.El.	7	12.5	3	5.4	1	1.8	10	17.9	3	5.4	32	57.1	56	100
T.	22	19.1	12	10.4	4	3.5	17	14.8	7	6.1	53	46.1	115	100

$\chi^2 = 9.79$ sd: 5 P > .05

Sınıf geçmede sınav dışındaki faktörlerin etkisinin olduğunu söyleyen, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (% 19.1) "öğrencinin derse devamı" cevabında yoğunlaşmışlardır.



Tablo - 72 : Ders Dışındaki Faktörlerin Yüzde Olarak Etki Oranına Göre, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	0 - 10		11 - 20		21 - 30		31 ve+		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	25	42.4	7	11.9	1	1.7	3	5.1	23	39.0	59	100.0
Almayan Ö.El.	19	33.9	-	-	1	1.8	2	3.6	34	60.7	56	100.0
T.	44	38.3	7	6.1	2	1.7	5	4.3	57	49.6	115	100.0

$\chi^2=10.07$ sd: 4 P < .05

Ders dışındaki faktörlerin yüzde olarak etki oranına göre, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının % 38.3'ü "0-10" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 73 : Ders Sorumlusunun Öğrenci Başarısını Değerlendirirken Hata Yapılabileceğine İnanması İle İlgili Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	50	84.7	8	13.6	1	1.7	59	100.0
Almayan Ö.El.	45	80.4	10	17.9	1	1.8	56	100.0
T.	95	82.6	18	15.7	2	1.7	115	100.0

$\chi^2=0.41$ sd: 2 P > .05

Ders sorumlusunun öğrenci başarısını değerlendirirken hata yapılabileceğine inanıp inanmadığına ilişkin görüşlerin Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (% 82.6) çoğunluğu "evet" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 74 : Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Hata Yapılabileceğine inananların, Bu Konuda Önlem Alıp Almadıklarıyla ilgili Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Evet		Hayır		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	48	81.4	2	3.4	9	15.3	59	100.0
Almayan Ö.El.	45	80.4	1	1.8	10	17.9	56	100.0
T.	93	80.9	3	2.6	19	16.5	115	100.0

$\chi^2=0.40$ sd: 2 P > .05

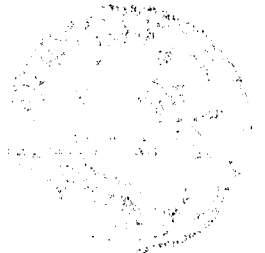
Öğrenci başarısını değerlendirmede hata yapılabileceğine inananların, bu konuda önlem alıp almadıklarıyla ilgili olarak, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının (%80.9) çoğunluğu "evet" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 75 : Öğrenci Başarısı Değerlendirilirken Hata Yapılmaması İçin Alınan Önlemlere İlişkin Olarak, Öğretmenlik Sertifikası Alan ve Almayan Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	1		2		3		4		5		Cevapsız		T	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ö.SER. Alan Ö.El.	5	8.5	14	23.7	21	35.6	5	8.5	6	10.2	8	13.6	59	100
Almayan Ö.El.	2	3.6	11	19.6	16	28.6	5	8.9	10	17.9	12	21.4	56	100
T.	7	6.1	25	21.7	37	32.2	10	8.7	16	13.9	20	17.4	115	100

$\chi^2=4.05$ sd: 5 P > .05

Öğrenci başarısı değerlendirilirken hata yapılmaması için alınan önlemlere ilişkin olarak, Ö.SER. alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanları (%32.2) "cevap anahtarı kullanırım" cevabını vermişlerdir.



Tablo - 76 : Sınıfta Öğrencilerin Büyük Çoğunluğunun Düşük Not Almasının Sebebine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Ders kitabının olmayışı	25	4.1	19	5.5
2. Öğrencilerin çalışmamaları	55	9.1	75	21.7
3. Kısa sürede çok sınav yapılmış olması	83	13.7	31	9.0
4. Öğrencilerin temel bilgiler bakımından eksiklerinin bulunması	70	11.6	60	17.4
5. Öğretim elemanının notunun çok kıt olması	56	9.2	11	3.2
6. Öğrencinin çalışma ortamının iyi olmaması	43	7.1	37	10.7
7. Öğretim elemanının öğrencilere bilgisini arttırırken iletişim kurmada problemi olabilmesi	113	18.7	39	11.3
8. Uygulanan öğretim yönteminin ve buna dayalı sınavın ezbere ağırlık vermesi	45	7.4	13	3.8
9. Başka	5	0.8	4	1.2
10. Cevapsız	111	18.3	56	16.2
Toplam	606	100.0	345	100.0

Sınıfta, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük not almasının sebebine ilişkin olarak, öğrenciler (% 18.7) "öğretim elemanının, öğrencilere bilgisini aktarırken iletişim kurmada problemi olabilmesi" cevabını verirken, öğretim elemanları (% 21.7) "öğrencilerin çalışmamaları" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-76).

Yıl içi başarı puanı çok düşük olan bir öğrencinin genel veya bütünleme sınavındaki geçme şansına ilişkin, öğrenciler (%33.2) ve öğretim elemanları (%52.2) "yüksek puan alıp geçebilir" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-77).



Tablo - 77 : Yıl İçi Başarı Puanı Çok Düşük Olan Bir Öğrencinin Genel veya Bütünleme Sınavındaki Geçme Şansına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Yüksek puan alıp geçebilir.	67	33.2	60	52.2
2. Yüksek puan alma ve başarılı olma şansı çok düşüktür.	56	27.7	27	23.5
3. Belli bir başarı düzeyi göstermiş ise öğretim elemanı kanaat kullanarak geçirebilir.	66	32.7	24	20.9
4. Başka	7	3.5	2	1.7
5. Cevapsız	6	3.0	2	1.7
Toplam	202	100.0	115	100.0

Tablo - 78 : Ara Sınavlarla İlgili Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Bir ara sınav yeterlidir.	103	51.0	46	40.0
2. En az iki ara sınav olmalıdır.	45	22.3	37	32.2
3. Her ünite sonunda bir ara sınav yapılmalıdır.	36	17.8	9	7.8
4. Ara sınavlar kalkmalı sadece genel ve bütünleme sınavları olmalıdır.	15	7.4	20	17.4
5. Başka (Lütfen yazınız)	1	0.5	2	1.7
6. Cevapsız	2	1.0	1	0.9
Toplam	202	100.0	115	100.0

Ara sınavıyla ilgili görüşlerde, öğrencilerin (% 51.0) çoğunluğu ve öğretim elemanlarının % 40'ı "bir ara sınavı yeterlidir" cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin % 22.3'ü ve öğretim elemanlarının % 32.2'si "en az iki ara sınav olmalıdır" cevabında birleşmişlerdir. Öğrencilerin % 7.4'ü ve öğretim elemanlarının % 17.4'ü ise "ara sınavlar kalkmalı sadece genel ve bütünleme sınavları olmalıdır" cevabında yığılma göstermişlerdir.

Tablo - 79 : Yönetmeliğe Göre ; Başarı Puanı Ara Sınavın % 40'ı, Genel Sınavın % 60'ı Alınarak Belirlenmesine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Aynen kalmalı	77	38.1	63	54.8
2. Ara sınavın %50'si, genel sınavının %50'si alınmalı.	63	31.2	23	20.0
3. Ara sınavın %30'u, genel sınavının %70'i alınmalı.	32	15.8	16	13.9
4. "Ara sınavda en az 30 alan genel sınavına girebilir" koşulu konulmalıdır.	17	8.4	12	10.4
5. Başka	10	5.0	1	0.9
6. Cevapsız	3	1.5	-	-
Toplam 202 100.0 115 100.0				

Yönetmeliğe göre, başarı puanı ara sınavın %40'ı, genel sınavın %60'ı alınarak belirlenmesine ilişkin görüşlerde, öğrenciler (%38.1) ve öğretim elemanları (%54.8) "aynen kalmalı" cevabını vermişlerdir (Tablo-79).

Tablo - 80 : Sınavlar İçin Genelde İki Hafta Süre Verilmektedir. Bu Sınav Programları ile İlgili Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Mevcut uygulama devam etmeli	57	28.2	33	28.7
2. Sınıftaki öğrencilerin görüşü alınarak sınav günü ve saati belirlenmeli	63	31.2	22	19.1
3. Sınav günü ve saati öğretim elemanı tarafından belirlenmeli	8	4.0	21	18.3
4. Sınav günleri derslerin ağırlığı gözönüne alınarak bölüm tarafından belirlenmeli	57	28.2	36	31.3
5. Başka	14	6.9	3	2.6
6. Cevapsız	3	1.5	-	-
Toplam 202 100.0 115 100.0				



Sınavlar için genelde iki hafta süre verilir. Bu sınav programları ile ilgili görüşlerde öğrenciler (%31.2) "sınıftaki öğrencilerin görüşü alınarak sınav günü ve saati belirlenmeli" cevabını verirken, öğretim elemanları (%31.3) "sınav günleri derslerin ağırlığı gözönüne alınarak bölüm tarafından belirlenmeli" cevabını vermişlerdir (Tablo-80).

Tablo - 81 : Fırat Üniversitesi'nde Yapılan Sınavların Tarihleri Arasındaki Süreyle İlgili Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.
(H=Hafta)

	1H		2H		3H		4H		5H ve t		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ara Sınavı-telafi sınavı														
Öğ.	60	29.7	93	46.0	29	14.4	14	6.9	1	0.5	5	2.5	202	100
Ö.EI.	9	7.8	54	47.0	21	18.3	23	20.0	6	5.2	2	1.7	115	100
2. Telafi sınavı-Genel Sınav														
Öğ.	25	12.4	101	50.0	50	24.8	14	6.9	2	1.0	10	5.0	202	100
Ö.EI.	14	12.2	47	40.9	32	27.8	15	13.0	6	5.2	1	0.9	115	100
3. Genel Sınav-bütünleme sınavı														
Öğ.	69	34.2	84	41.6	26	12.9	6	3.0	5	2.5	12	5.9	202	100
Ö.EI.	36	31.3	44	38.3	18	15.7	7	6.1	9	7.8	1	0.9	115	100

Fırat üniversitesi'nde yapılan sınavların tarihleri arasındaki süreyle ilgili görüşlerde, ara sınavı- telafi sınavı arasındaki süre, öğrenciler (%46.0) ve öğretim elemanları (%47.0) "2 hafta" olmalıdır, cevabında yoğunlaşmıştır. Telafi sınavı - genel sınav arasındaki süreye ilişkin görüşlerde öğrenciler (%50) ve öğretim elemanları (40.9) "2 hafta" cevabını vermişlerdir. Genel sınav-bütünleme sınav tarihleri arasındaki süreye ilişkin olarak öğrenci (%41.6) ve öğretim elemanları (%38.3) "2 hafta" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 82 : Telafi Sınavından Alınan Notun Değerlendirilmesiyle İlgili Olarak Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Yönetmelikteki uygulama aynen devam etmeli	53	26.2	78	67.8
2. Sadece telafi sınavının notu geçerli sayılmalı	40	19.8	11	9.6
3. Hangisinden daha yüksek not almış ise o geçerli sayılmalı	100	49.5	18	15.7
4. Başka	5	2.5	8	7.0
5. Cevapsız	4	2.0	-	-
Toplam 202 100.0 115 100.0				

Telafi sınavında alınan notun değerlendirilmesiyle ilgili olarak öğrenciler (%49.5) "hangisinden daha yüksek not almış ise o geçerli sayılmalı" cevabını verirken, öğretim elemanlarının (%67.8) çoğunluğu "yönetmelikteki uygulama aynen devam etmeli" cevabını vermişlerdir.

Tablo - 83 : Bütünleme Sınavlarının Yapılmasına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Öğ.		Ö.El.	
	f	%	f	%
1. Yararlı buluyorum	96	47.5	73	63.5
2. Öğretim elemanının tercihine bırakılmalı, isterse bütünleme sınavı yerine öğrencisine ek çalışma yapma imkanı verebilmeli.	52	25.7	23	20.0
3. Dönem içi başarı düzeyinin artırılması için çalışmalar yapıldıktan sonra bütünleme sınavı kaldırılmalı	35	17.3	15	13.0
4. Başka	11	5.4	4	3.5
5. Cevapsız	8	4.0	-	-
Toplam 202 100.0 115 100.0				



Bütünleme sınavlarının yapılmasına ilişkin görüşlerde, öğrenci (%47.5) ve öğretim elemanları (%63.5) "yararlı buluyorum" cevabında yoğunlaşmışlardır (Tablo-82).

Tablo - 84 : Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmenin Kurallara Uygun Olarak Yapıldığına İnanmayla İlgili, Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Ö.El.	
	f	%
1. Evet	70	60.9
2. Hayır	43	37.4
3. Cevapsız	2	1.7
Toplam	115	100.0

Öğretim elemanlarının (% 60.9) çoğunluğu, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak yapıldığını belirtmişlerdir (Tablo-84). Buna rağmen öğretim elemanları (% 69.6) üniversitemiz içinde, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilgili bir kurs-seminer açılmasını yararlı bulmaktadır (Tablo-85).



Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Kurs

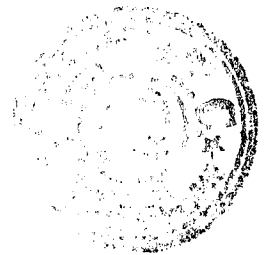
Tablo - 85 : Üniversitemiz İçinde Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Bir Kurs - Seminer Açılmasını Yararlı Bulma Konusunda Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Dağılımı.

	Ö.El.	
	f	%
1. Evet	80	69.6
2. Hayır	35	30.4
3. Cevapsız	-	-
Toplam	115	100.0

Tablo - 86 : Ölçme ve Değerlendirmeyle ilgili Bir Hizmet İçi Eğitim Kursu Açılırsa, Bu Kursa Katılma Konusunda Öğretim Elemanlarının Dağılımı.

	Ö.El.	
	f	%
1. Evet	65	56.5
2. Hayır	47	40.9
3. Cevapsız	3	2.6
Toplam	115	100.0

Öğretim elemanlarının (%56.5) çoğunluğu, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bir hizmet içi eğitim kursu açılırsa, bu kursa katılacaklarını belirtmişlerdir.



Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Bazı Önermelere İlişkin Bulgular

Tablo - 87 : Aşağıdaki Önermelerle İlgili Olarak Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.

	Öğ. \bar{X}	Ö.El. \bar{X}
1. Sınav türleri içinde en geçerli ve güvenilir olanı uzun cevap gerektiren sorular (klasik sınav)'dır.	1.65	1.81
2. Tüm sınavlar çoktan seçmeli sorulara dayandırılmalıdır.	1.58	1.10
3. Öğrenciye her dersten bir dönem ödevi veya projesi verilmeli ve not ortalamasına belli oranda katılmalıdır.	1.68	1.79
4. Sınavda alınan puan hiçbir şekilde değiştirilmemelidir.	1.56	1.87
5. Öğrenci 48-49 gibi sınırda bir puan almış ise dersteki genel başarısı ve diğer derslerdeki başarısı dikkate alınarak sınıf geçirilmelidir.	2.67	2.48

Sınav türleri içinde en geçerli ve güvenilir olanı uzun cevap gerektiren sorular olduğu, görüşüne öğrenci ($\bar{X}=1.65$) ve öğretim elemanları ($\bar{X}=1.81$) "çok az katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

Tüm sınavların çoktan seçmeli sorulara dayandırılması, görüşüne öğrenciler ($\bar{X}=1.58$) "çok az katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları ($\bar{X}= 1.10$) "hiç katılmıyorum" cevabını vermişlerdir.

Öğrenciye her dersten bir dönem ödevi veya projesi verilmeli ve not ortalamasına belli oranda katılmalı, görüşüne öğrenciler ($\bar{X}= 1.68$) ve öğretim elemanları ($\bar{X}=1.79$) "çok az katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

Sınavda alınan puan hiçbir zaman değiştirilmemeli, görüşüne öğrenciler ($\bar{X}=1.56$) ve öğretim elemanları ($\bar{X}=1.87$) "çok az katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

Öğrenci 48-49 gibi sınırda bir puan almış ise dersteki genel başarısı ve diğer derslerdeki başarısı dikkate alınarak sınıf geçirilmeli, görüşüne öğrenciler ($\bar{X}= 2.67$) " çoğunlukla katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları ($\bar{X}=2.48$) "çok az katılıyorum" cevabını vermişlerdir.



BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

ÖZET, SONUÇ ve TARTIŞMA

Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretimi doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Eğitim-öğretim de ülke kalkınmasında rol oynayan bir süreçtir.

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin teorik bir bilim olma gayretleri yanında, pratik kararlarda değer yargılarına dayanak sağlamasında önemlidir. Ölçme ve değerlendirmenin objektif olarak yapılması, öğrenci-öğretmen-idareci-veli arasında çözümlenmesi güç problemlerin ortaya çıkmasını önler.

Ölçme ve değerlendirme genel olarak ayrı anlam taşımaktadır. Ölçme, bir betimleme, sayısallaştırma işlemidir. Değerlendirme, betimlenen ölçüm sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırarak karar verme durumudur. Değerlendirme, ölçmenin ayrılmaz bir parçası olup, onun devamını teşkil eder.

Ölçme araçlarının etkililik dereceleri farklıdır. Her ölçme aracının kullanılabileceği uygun dersler (konular, üniteler) vardır. Önemli olan derse en uygununu seçmektir. Bu da belli bir bilgiyi gerektirir.

Öğretmenler, eğitim-öğretimde, ölçme ve değerlendirmenin etkin kullanılmasında anahtar rolü oynamaktadırlar. Bu sebeble öğretmen, ölçme ve değerlendirme kurallarını çok iyi bilmek zorundadır. Çünkü, ölçme ve değerlendirme kurallarını bilmeyen bir öğretmenin çabalarıyla eğitim-öğretimin istenilen kaliteye ulaşması uzak görünmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, Fırat Üniversitesi'nde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ile ölçme ve değerlendirmeyle ilişkin görüşleri saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmaya çalışılmıştır.



1. Mevcut uygulamalarda ne tür ölçme araçları kullanılmaktadır?
2. Öğretim elemanları ile öğrencilerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlik sertifikası alan ve almayan öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ölçme ve değerlendirme dersini alan ve olmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın evrenini, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Mühendislik Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ile bu grupların öğrencileridir. Örnekleme ise, Fırat Üniversitesi FB'nin Biyoloji, Fizik, Kimya, Matematik; SB'nin Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı; MF'nin Elektrik-Elektronik, İnşaat, Jeoloji, Kimya, Makina Mühendislikleri ile TEF'nin Makina, Metal ve Yapı Eğitimi bölümlerinin dördüncü sınıf öğrencileri ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenci ve öğretim elemanlarına anket uygulanmış ve araştırma, öğrenci ve öğretim elemanlarının ankete verdikleri cevapları ve bunların yorumu ile sınırlı tutulmuştur.

Öğrenci anketi, ilk altı soru kişisel bilgiler olmak üzere toplam 56 sorudan oluşmaktadır. Öğretim elemanı anketinde ise ilk beş soru kişisel bilgiler olmak üzere toplam 76 soru bulunmaktadır.

Toplanan verilerin işlenmesi ve istatistiksel çözümlenmesi Fırat Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'nde SPSS programları kullanılarak yapılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemek için frekans dağılımları, yüzde, aritmetik ortalama ve X^2 (kay-kare) testi kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık için 0,05 düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmanın elde edilen bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Gerekli görülen maddeler tartışılmıştır.



A. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

a. Öğretim Elemanlarına İlişkin Kişisel Bilgiler

1. Ankete cevap veren öğretim elemanlarının %89,6'sı erkek, %10,4'ü kadındır.

2. Öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri, 0-5 yıl arası 35 öğretim elemanı, 6-10 yıl arası 27, 11-15 yıl arası 20, 16-20 yıl arası 17, 21-25 yıl arası 12 ve 26 yıl ve üzerinde 4 öğretim elemanı şeklindedir.

3. Öğretim elemanlarının %51,3'ü öğretmen olarak yetişmiş veya öğretmenlik sertifikası almıştır.

b. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

1. Ankete cevap veren öğrencilerin %67,3'ü erkek, %32,7'si kızdır.

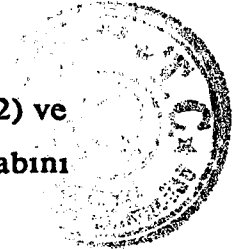
2. Ankete cevap verenlerin %23,3'ü Fen Bilimleri, %24,8'i Sosyal Bilimler, %26,7'si Mühendislik Fakültesi, %25,2'si Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileridir.

3. Öğrencilerin akademik dereceleri, 7 öğrencinin pekiyi, 88 öğrencinin iyi, 106 öğrencinin orta, 1 öğrencinin zayıf şeklindedir. Bu öğrencilerin 133'ü alt sınıflardan ders almıştır veya almaktadır. 69 öğrenci başarılıdır.

B. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

1. Öğrenciler (131 kişi) ve öğretim elemanlarının (91 kişi) çoğunluğu başarı ölçmenin gerekçesi olarak "öğrencileri çalışmaya yönlendirmek" cevabını vermişlerdir. Bu soruya cevap vermede EÖD dersini alma veya öğretmenlik sertifikasına sahiplik bir farklılık yaratmamıştır.

2. Ölçme ve değerlendirme arasında, öğrencilerin (% 77.2) ve öğretim elemanlarının (% 76.5) çoğunluğu fark vardır cevabını



vermişlerdir. Öğretim elemanlarının yaklaşık % 25'i ölçme ve değerlendirmenin farklı kavramlar olduğunu bilmemektedir.

C. Ölçme Aracı ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular

1. Fırat Üniversitesinde öğrenciler (% 34.7) ve öğretim elemanları (% 47) yazılı yoklamaları "çoğu zaman" kullanmakta olduğunu bildirmişlerdir. İkinci sırada, öğrencilerin % 30.7' si ve öğretim elemanlarının % 18.3'ü yazılı yoklamaların her zaman kullanıldığını ve öğretim elemanlarının diğer % 18.3'ü de yazılı yoklamaları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilimlerde öğretim elemanlarının % 37.3'ü yazılı yoklamaları her zaman kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının % 48'i yazılı yoklamaların çoğu zaman kullanılması gerektiği cevabında yoğunlaşmışlardır. % 20'si de sınavların bazılarında kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilimlerdeki öğretim elemanlarının % 24'ünün objektif soru tiplerini (test) hiçbir zaman kullanmadıkları da gözönüne alınırsa, Sosyal Bilimlerde yazılı yoklamalardan vazgeçme eğiliminin az olduğu düşünülebilir ve dolayısıyla objektif soruların (test) hazırlanmasının bilinmemesi gibi düşünceler akla gelebilir.

2. Yazılı yoklamalarda soru sayısına ilişkin cevaplarda ise öğrencilerin % 78.7'si ve öğretim elemanlarının % 71.3'ü yazılı sınavlarda "1-5" arasında soru sorulduğu belirtmişlerdir. Genelde yazılı yoklamaların soru sayısının sınırlı olduğu düşünülürse Ö.SER. alan 3 öğretim elemanı yazılı yoklama sorusu olarak "21-40" arası soru sorduklarını belirtmeleri dikkat çekicidir.

3. Öğrencilerin (% 44.9), yazılı yoklamaları "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini, öğretim elemanları (% 47.8) ise "sınavların çoğunda" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. 11 öğretim elemanı "sınavların hepsinde" kullanılabileceği belirtirken, 1 öğretim elemanı da "sınavların hiçbirinde" kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir.

4. Öğrenciler (% 49.0) yazılı yoklamaların yaygın kullanılmasının en önemli sebebi olarak "alışılmış bir teknik olması" derken, öğretim

elemanları (% 37.4) "bilgiyi daha iyi ölçmesi" cevabını vermişlerdir.

5. Öğrenciler (% 46.0) ve öğretim elemanları (% 40.9) yazılı yoklamaların en sakıncalı tarafı "puanlamanın objektif yöntemlerle yapılmasının zor olması" olarak belirtmişlerdir.

6. Öğrenciler (% 32.2) ve öğretim elemanları (% 32.2) kısa cevap gerektiren soruları 'ara sıra" kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının % 20'sinin bu soruya cevap vermemesi, bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaları yönünde dikkat çekicidir.

7. Soruya cevap veren öğrenciler (% 28.2) ve öğretim elemanları (% 23.5) ve öğretim elemanları (% 45.2) kısa cevap gerektiren soruların "6-10" arasında olduğunu belirtmişlerdir.

8. Öğrenciler (% 45.5) ve öğretim elemanları (%45.2) kısa cevap gerektiren soruların "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

9. Öğrenciler (% 27.7) ve öğretim elemanları (% 37.4) kısa cevap gerektiren soruların kullanılmasının en önemli nedeni olarak " belli bir sınav süresince çok sayıda soru sorma imkanı vermesi" ni göstermişlerdir.

10. Öğrencilerin (% 26.7) ve öğretim elemanları (% 45.2) kısa cevap gerektiren soruların en sakıncalı tarafını "bilginin yorumu ve uygulanmasına imkan tanımaması" olarak belirtmişlerdir.

11. Objektif soru tiplerini, öğrenciler (% 21.8) ve öğretim elemanları (% 22.6) "ara sıra" kullanıldığını belirtmişlerdir.

12. Öğrenciler (% 24.3) ve öğretim elemanları (% 21.7) objektif soru tiplerinde (test) "21-40" arası soru sorulduğunu belirtmişlerdir.

13. Öğrenci (% 39.6) ve öğretim elemanları (46.1) objektif soru tiplerinin "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir.



14. Öğretim elemanları (% 33.9) çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanmak isteyipte kullanamamanın sebebi olarak "soru hazırlamanın çok zor ve zaman alması"nı göstermişlerdir.

15. Öğrenci (% 48.3) ve öğretim elemanları (% 38.3) çoktan seçmeli soruların kullanılmasının en önemli nedeni olarak "çeşitli soru formları ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun olması" nı göstermişlerdir.

16. Öğrenci (% 26.2) ve öğretim elemanları (% 26.1) çoktan seçmeli soruların kullanılmasının en sakıncalı tarafını "doğru cevabı şansla bulma olasılığının bulunması" olarak belirtmişlerdir.

17. Sözlü soruları, öğrenciler (% 31.2) "hiçbir zaman" kullanılmadığını belirtmişlerdir. Soruya cevap veren öğretim elemanları (% 25.2) "ara sıra" kullanıldığını belirtmişlerdir.

18. Sözlü soruların kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerde, öğrenciler (% 44.6) "sınavların hiçbirinde" kullanılmaması gerektiğini belirtirken öğretim elemanları (% 53.9) "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Toplam 7 öğretim elemanı "sınavların hepsinde" kullanılabilceğini belirtmişlerdir.

19. Öğrencilerin (% 43.6) ve öğretim elemanları (% 62.6) açık kitap sınavı sorularının "sınavların bazılarında" kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Toplam 10 öğretim elemanı "sınavların hiçbirinde" kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

20. Açık kitap sınavı kullanılmasının en önemli nedeni olarak öğrenciler (% 39.1) "ezber bilgi gerektirmemesi" derken, öğretim elemanları (% 49.6) "ezberleme yerine uygulamalara, analiz ve sentez düzeyinde ölçme yapma imkanı vermesi" olarak belirtmişlerdir.

21. Öğrenci (% 65.3) ve öğretim elemanlarının (% 78.3) çoğunluğu, açık kitap sınavı kullanılmasının en sakıncalı tarafını "öğrencilerin sınava daha az hazırlıkla gelebileceklerini düşünmeleri" olarak belirtmişlerdir.



22. Öğrenci (% 53.5) ve öğretim elemanlarının (% 50.4) çoğunluğu, ödev ve projelerin "sınavların bazılarında" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca 24 öğretim elemanı "sınavların hepsinde" kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ev ödevlerinin erişimi üzerinde etkili ve kendi kendine öğrenme yöntemi olduğu gözönüne alındığında bazı öğretim elemanlarının bu konuda bilgi eksiklikleri olduğu düşünülebilir.

23. Ödev ve projelerin kullanılmasının en önemli nedenini öğrenciler (% 33.7) "kendi kendine öğrenmeye fırsat vermesi" olarak gösterirken, öğretim elemanları (% 31.3) "araştırma yapmaya özendirilmesi" olarak belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar, ev ödevlerinin erişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

24. Öğrencilerin (% 60.9) ve öğretim elemanlarının (% 60.0) çoğunluğu ödev ve projelerin en sakıncalı tarafını "öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına yaptırabilmesi" olarak belirtmişlerdir.

25. Öğrenciler (% 41.1) ve öğretim elemanları (% 49.6) doğru-yanlış sorularının kullanılmasının en önemli nedenini "cevaplamanın kolay ve az zaman alması" olarak belirtmişlerdir.

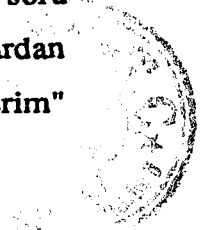
26. Öğrenciler (% 48.0) ve öğretim elemanları (% 53.9) doğru yanlış sorularının kullanılmasının en sakıncalı tarafını "doğru cevabı bulma olasılığının yüzde 50 olması" olarak belirtmişlerdir.

D. Sınavlar ve Uygulamalara İlişkin Bulgular

1. Öğrenciler (% 47) ve öğretim elemanları (% 73.9) sınav sorularının tek tip olmadığını belirtmişlerdir.

2. Sınav sorularını tek tipten oluşturan öğretim elemanları (% 14.8) "değerlendirmenin kolay olması" nedeniyle bu yolu seçmişlerdir.

3. Ö.SER alan öğretim elemanlarının (% 52.5) çoğunluğu soru hazırlarken dersin kapsadığı konularla ilişkili olarak "işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre soruları belirlerim"



cevabını vermişlerdir. Ö.SER olmayan öğretim elemanları (% 41.1) sınıfta işlenen tüm konulardan soru sorduklarını belirtmişlerdir.

4. Öğretim elemanları (% 25.2) soruların güçlük dereceleri bakımından kullanılan ölçütü ilgili olarak "öğrencilerin çoğunluğunun cevaplayabileceği soruları sorarım" cevabını vermişlerdir.

5. Aynı dersin birden fazla sınıfa verilmesi halinde sınavın nasıl yapılacağıyla ilgili olarak, Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanlarına göre dağılımda istatistiksel olarak ($\chi^2=15.27$), 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ö.SER alanlar (% 47.5) "her gruba aynı soruları aynı zamanda sorarım" cevabını verirken Ö.SER olmayanlar (% 48.2) "her gruba ayrı soru sorarım" cevabını vermişlerdir. Her gruba ayrı soru sorarak, bu grupları karşılaştırmak oldukça güçtür.

6. Öğretim elemanları (% 58.3) bir sınavda sorulan sorunun bir başka sınavda sorulması ile ilgili olarak "bazı değişiklikler yaparak sorarım" cevabını vermişlerdir.

7. Öğretim elemanlarının (% 55.7) çoğunluğu sınav sorularında, öğrencinin sınıf geçebilmesi için baraj koyulmasına "hayır" cevabını vermişlerdir.

E.Puanlama ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

1. Öğretim elemanlarının (% 73.9) çoğunluğu, sınav sorularına ait puan taktir etme yoluna "sorunun güçlüğüne göre puan takdir ederim" cevabını vermişlerdir.

2. Öğretim elemanları (% 35.7) sınav kağıtlarını puanlarken, izlenen yollardan "sınav kağıdında soruyu çözmek için bir uğraşı varsa, belirli bir puan veririm" yolunu seçmektedirler.

3. Öğretim elemanları (% 47.0) sınav kağıtlarını okuma şekli ile ilgili "bir öğrencinin kağıdının tamamını puanladıktan sonra diğerine geçerim" cevabını vermişlerdir. Bu sonuç, Ertürk'ün (1986) yaptığı araştırmayı desteklemektedir (1960 : % 74.3, 1970 : % 63.07). Oysa söz

konusu sınav özellikle yazılı yoklama ise her öğrencinin ilk sorusu, sonra ikinci soruları vb. puanlama daha objektif olabilecektir.

4. Sınav kağıtlarını puanlama ile ilgili olarak Ö.SER alan ve almayan öğretim elemanları arasında istatistiksel olarak ($\chi^2=11.45$), 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ö.SER. alanlar (% 42.4) "daima cevap anahtarı kullanırım" cevabını verirken, Ö.SER. almayanlar (% 35.7) "sorular gerektiriyorsa cevap anahtarı hazırlarım" cevabını vermişlerdir.

5. Öğretim elemanlarının (% 80.9) çoğunluğu, sınav soruların puanlarken başkalarından yardım almadıklarını belirtmişlerdir.

6. Öğretim elemanlarının(% 65.2) çoğunluğu, puanlama tekniği konusunda "hangi sınav olursa olsun alınması gereken puanı veririm" cevabını vermişlerdir.

7. Öğretim elemanlarının (% 73.9) çoğunluğu sınav değerlendirmesinin yapılmasıyla ilgili olarak "soruları yüz üzerinden değerlendiririm" cevabını vermişlerdir.

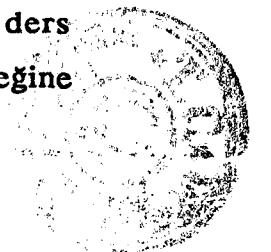
8. Öğrencilere (% 70.8) göre, genelde sınav soruları bir önceki sorunun cevabına bağlıdır.

9. Öğrencinin sınıf geçmesi hakkında karar verirken sınav dışındaki faktörlerin, Ö.SER. alan öğretim elemanlarına (% 64.4) göre etkisi varken, Ö.SER. almayanlara (% 51.8) göre etkisi yoktur.

10. Öğretim elemanları (% 19.1) sınıf geçmede karar verirken, sınav dışındaki bir faktör olarak "öğrencinin derse devamı"nı belirtmişlerdir.

11. Öğretim elemanlarına (% 38.3) göre, sınıf geçmede ders dışı faktörler "yüzde 0-10" arasında etki etmektedir.

12. Öğretim elemanlarının (% 82.6) çoğunluğu, ders sorumlusunun öğrenci başarısını değerlendirirken hata yapabileceğine inanmaktadır.



13. Öğretim elemanlarının (% 80.9) çoğunluğu, öğrenci başarısını değerlendirmede hata yapılabileceğine inananlar, bu konuda önlem almaktadırlar.

14. Öğretim elemanları (% 32.2) öğrenci başarısını değerlendirirken hata yapılmaması için cevap anahtarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

15. Sınıfta, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük not almasının sebebini, öğrenciler (% 18.7) "öğretim elemanının, öğrencilere bilgisini aktarırken iletişim kurmada problemi olabilmesi" olarak belirtirken, öğretim elemanları (% 21.7) "öğrencilerin çalışmaması" olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler, düşük not almanın sebebini öğretim elemanlarını gösterirken, öğretim elemanlarının da öğrencileri göstermesi dikkat çekicidir.

16. Öğrenci (% 33.2) ve öğretim elemanları (% 52.2) yıl içi başarı puanı çok düşük olan bir öğrencinin genel veya bütünleme sınavında "yüksek puan alıp geçebilir" cevabını vermişlerdir.

17. Öğrenci (% 51.0) ve öğretim elemanları (% 40.0) ara sınavıyla ilgili olarak "bir ara sınavı yeterlidir" cevabını vermişlerdir.

18. Öğrenci (% 38.1) ve öğretim elemanları (% 54.8) yönetmelikteki, başarı puanı ara sınavın % 40'ı, genel sınavın % 60'ı alınarak belirlenmesi hükmünün aynen kalmasında yoğunlaşmışlardır.

19. Sınavlar için genelde iki hafta süre verilir. Bu sınav programları ile ilgili olarak, öğrenciler (% 31.2) "sınıftaki öğrencilerin görüşü alınarak sınav günü ve saati belirlenmeli" cevabını verirken, öğretim elemanları (% 31.3) "sınav günleri derslerin ağırlığı gözönüne alınarak bölüm tarafından belirlenmeli" cevabını vermişlerdir.

20. Fırat Üniversitesi'nde yapılan sınavların tarihleri arasındaki süreyle ilgili olarak, ara sınavı-telafi sınavı arasındaki süre, öğrenci (% 46.0) ve öğretim elemanlarına (% 47.0) göre "2 hafta" olmalıdır. Telafi sınavı-genel sınav arasındaki süre için, öğrenci (% 50) ve öğretim



elamanları (% 40.9) "2 hafta" olarak belirtmişlerdir. Genel sınavı-bütünleme sınavı tarihleri arasındaki süre için, öğrenci (% 41.6) ve öğretim elemanları (% 38.3) "2 hafta" cevabını vermişlerdir.

21. Telafi sınavından alınan notun değerlendirilmesiyle ilgili olarak öğrenciler (% 49.5) "hangisinden daha yüksek not almış ise o geçerli sayılmalı" cevabını verirken, öğretim elemanlarının (% 67.8) çoğunluğu "yönetmelikteki uygulama aynen devam etmeli" cevabını vermişlerdir.

22. Öğrenci (% 47.5) ve öğretim elemanları (% 63.5) bütünleme sınavlarını yararlı bulmaktadır.

F. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Kursla İlgili Bulgular

1. Öğretim elemanlarının (% 60.9) çoğunluğu öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin kurallara uygun olarak yapıldığını belirtmelerine rağmen öğretim elemanları (% 69.6) üniversitemiz içinde, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bir kurs-seminer açılmasını yararlı bulmaları bazı bilgi eksikliklerinin varlığını gösteren bir ipucu olarak kabul edilebilir.

2. Öğretim elemanlarının (% 56.5) çoğunluğu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu açılırsa, bu kursa katılacaklarını belirtmişlerdir.

G. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Bazı Önermelere İlişkin Bulgular

1. Öğrenci ($\bar{x}=1.65$) ve öğretim elemanları ($\bar{x}=1.81$), genel olarak sınav türleri içinde en geçerli ve güvenilir olanı uzun cevap gerektiren sorular olduğu görüşüne çok az katılmaktadırlar. Buna karşın yine en çok kullanılan sınav türü budur. Eğer uzun cevap gerektiren sorulardan vazgeçilemiyorsa mutlaka müfredatı yeterince temsili ve puanlama objektifliği sağlanmalıdır.



2. Tüm sınavların çoktan seçmeli sorulara dayandırılması görüşüne, öğrenciler ($\bar{x}=1.58$) çok az katılmakta, öğretim elemanları ($\bar{x}=1.10$) hiç katılmamaktadır. Oysa kullanımı giderek yaygınlaşan çoktan seçmeli soruların benimsenmesi gerekir.

3. Öğrenci ($\bar{x}=1.68$) ve öğretim elemanları ($\bar{x}=1.79$), öğrenciye her dersten bir dönem ödevi veya projesi verilmeli ve not ortalamasına belli oranda katılmalı görüşüne çok az katılmaktadır. Ödev ve projeler öğrenci başarısında önemli rol oynar. Bu nedenle konuyla ilgili görüşler daha olumlu olmalıydı.

4. Öğrenci ($\bar{x}=1.56$) ve öğretim elemanları ($\bar{x}=1.87$), sınavda alınan puan hiçbir zaman değiştirilmemeli görüşüne çok az katılmalarına rağmen öğrenci 48-49 gibi sınırdaki bir puan almış ise dersteki genel başarı ve diğer derslerdeki başarısı dikkate alınarak sınıf geçirilmeli görüşüne, öğrenciler ($\bar{x}=2.67$) çoğunlukla katılmakta, öğretim elemanları ($\bar{x}=2.48$) ise çok az katılmaktadır.

ÖNERİLER

1. Araştırmanın literatür bölümü hazırlanırken, yasa değişikliklerinin, araştırmalara dayalı olarak yapılmadığı gözlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olan yasa değişiklikleri, belli araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılmalıdır.

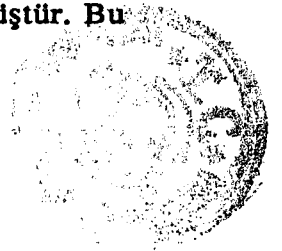
2. Üniversitelerde ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak;

a. Ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliği,

b. Sınav türleri ve sıklığı ile başarı arasındaki ilişki ve,

c. Değerlendirme yöntemlerine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

3. Üniversitemizde ölçme ve değerlendirme konularında eksik ve yanlış bilgiye sahip öğretim elemanlarının bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle bu konularda seminerler düzenlenmelidir.



KAYNAKÇA

- Akhun, i. (1981), **İstatistiksel Formüller ve Tablolar, 2. Baskı**
Ankara.
- Ankay, A. (1990). **Başarısız Öğrencilerin Sorunları, Çağdaş Eğitim, 15**
(158): 22-24
- Baykul, Y. (1987), **Test Geliştirme Ders Notu, Hacettepe**
Üniversitesi, Ankara .
- Baykul, Y. (1990), **Test Geliştirmede Ön Denemenin Yapılamadığı**
Hallerde Madde Güçlük İndeksinin Kestirilmesi Üzerine Bir
Çalışma, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi,
(24-28 Eylül) Bildiri Özetleri, Ankara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Fakültesi, Tekışık Matbaası, Ankara.
- Becker, H.S., Geer, B., and Hughes, E. (1968), **Making the Grade,**
New York: John Wiley and Sons Inc.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,**
Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Brubacher, J.S. (1988), **Ölçme ve Değerlendirme, (Çev: Dr.A.)**
Ferhan Oğuzhan), **Eğitim ve Bilim, (67): 21-26.**
- Çağlar, D. (1970), **Başarının Ölçülmesi ve İstatistik Metotlarla**
Değerlendirme, Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Demirel, M. (1989), **İlkokul Beşinci Sınıf Yabancı Dil**
Öğretiminde Ev Ödevi Olarak Verilen Alıştırmaların
Öğrencilerin Erişisine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi,
Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, H.; Ural, M.; Tüzün, M(1984), **Eğitiminde Ölçme ve**
Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı) Emel Matbaacılık
Ankara.
- Ertürk, S.(1986), **Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları üzerine**
Düşünceler, Gül Yayınevi, Ankara.
- Fırat Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi, (1991-1992), **Güz Dönemi**
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Listesi, Elazığ.

- Fırat Üniversitesi Rektörlük İstatistikleri, (1991), Personel Dairesi Verileri, 25 Ekim, Elazığ.**
- Fidan, N. (1986), Okulda Öğrenme ve Öğretme, Kadioğlu Matbaası, Ankara.**
- Gücüm, B. (1990), Kriter Dayanlı Testler için Madde Seçiminde İki Farklı Yöntem Olarak Rash Modeli ve Yapıcı Kararları Yaklaşımının Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**
- Gümüş, B. (1975) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kalite Matbaası, Ankara.**
- Gronlund, N.E. (1985), Measurement and Evaluation in Teaching, 5 th Edition, Macmillan Publishing Company, New York.**
- Hadley, M.; Vitale, P. (1985), Evaluating Student Achievement, EDRS Price-MF01/PC01, USA.**
- Hesapçıoğlu, M.(1988), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul**
- Kaptan, F. (1990), Ölçmede Yeni Yaklaşımlar: Bilgisayarla Adaptive Test Uygulamaları, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi (24-28 Eylül) Bildiri Özetleri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Tekışık Matbaası, Ankara.**
- Karaca, s. (1990), Yabancı Dil Sözlü Sınavlarının Geçerliği ve Güvenirliği, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**
- Kılıç, M. (1992), Eğitimde Başarıyı Artırma ve Öğrenciyi Tanıma Teknikleri, Çağdaş Eğitim, 17 (174): 39-41.**
- Kısakürek, M.A. (1985), Sınıf Atmosferinin öğrenci Başarısına Etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları, No:144, Ankara**
- Klausmeier, H.J. (1985), Educational Psychology, Fifth Edition, Harper and Row, Publishers, New York**

- Koç, N. (1978), Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma, *Eğitim ve Bilim*, 3 (14): 28-36.
- Koç, N. (1978), Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine ilişkin Bir Araştırma, *Eğitim ve Bilim*, 3(15): 17-26.
- Kuzgun, Y. (1985), Okullarda Başarının Değerlendirilmesi Üzerine, *Eğitim ve Bilim*, 9 (54): 4-6.
- Micheels, W.j. ; Karnes, M.R. (1968), *Eğitimde Başarının Ölçülmesi* (Çev: İbrahim Yurt), Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları: 8, Ankara.
- Oğuzkan, A.F. (1974), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1981) *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*, ÖSYM-Eğitim Yayınları: 3, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1989), *Eğitim Programları ve Öğretim*, ÖSYM Eğitim Yayınları: 8, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1991, a) *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Bilişsel Öğrenmeleri Ölçme Araç ve Yöntemleri*, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 203, Eskişehir.
- Özçelik, D.A. (1991,b) *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi*, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 203, Eskişehir.
- Resmi Gazete*, (6 Kasım 1981), Yükseköğretim Kanunu, sayı: 17506.
- Resmi Gazete*, (19 Şubat 1983), Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği, sayı: 17964.
- Resmi Gazete*, (19 Ağustos 1983), 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun, sayı: 18140.
- Resmi Gazete*, (8 Mart 1984), Yükseköğretim Kanununa Bir Geçici Madde Eklenmesine Dair Kanun, Sayı: 18335.



Resmi Gazete, (20 Haziran 1984), Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin değiştirilmesi ve Bir Ek Madde Eklenmesi Hakkında Yönetmelik, Sayı: 18437.

Resmi Gazete, (3 Ocak 1986), Yükseköğretim Kanununun 17.8.1983 Tarih ve 2880 Sayılı Kanunla Değişik 44'üncü Maddesinin Değiştirilmesine ve Bu Kanuna Geçici Maddeler Eklenmesine Dair Kanun, Sayı:18977.

Resmi Gazete, (4 Mart 1986), Yükseköğretim Kurumları Ara Sınav Yönetmeliği, Sayı: 19037.

Resmi Gazete, (18 Aralık 1986), Yükseköğretim kurumları Ara Sınav Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik, Sayı:19315.

Resmi Gazete, (27 Aralık 1988), Yükseköğretim Kanununun 44'üncü Maddesinin değiştirilmesi ve Bu Kanuna Ek ve Dört Geçici Madde Eklenmesine Dair Kanun, Sayı: 20032.

Resmi Gazete, (6 Mart 1989), Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği, Sayı: 20100.

Resmi Gazete, (16 Mart 1989), Yükseköğretim Kurumları Ara Sınav Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Yönetmelik, Sayı: 20110.

Resmi Gazete, (7 Mart 1991), Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 6'ncı ve 10'uncu Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik, Sayı: 20807.

Resmi Gazete, (9 Haziran 1991), Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Dört Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun, Sayı: 20896.

Resmi Gazete, (4 Kasım 1991), Fırat Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne Geçici Bir Madde Eklenmesi Hakkında Yönetmelik, Sayı: 21041.

Resmi Gazete, (1 Haziran 1992), 4.11.1981 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununa Bir Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun, Sayı: 21245.

- Seifert, K. (1983), **Educational Psychology**, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Scannell, D.P. and Tracy, D.B. (1975), **Testing And Measurement In The Classroom**, Houghton Mifflin Compony, Boston.
- Tekin, H. (1977), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Mars Matbaası Ankara.
- Tekişik, H.H. (1991), Ölçme, Değerlendirme Sistemi Geliştirme çalışmaları ve okullardaki Başarısızlık, **Çağdaş Eğitim**, 16 (162): 1-6.
- Terwilliger, J.S. (1988), **A Methodology for Defining Content Domains for Achievement Measures in Specific Disciplines**, MFO1/PCO1, New Orleans.
- Thordike, R.L. and Hagen, E.P. (1968), **Measurement And Evaluation In Psychology And Education**, John Wiley and Sons., Inc. New York.
- Turgut, H. (1986), Öğrencilerde Başarısızlık Nedenleri, **Çağdaş Eğitim**, 11(113): 27-29.
- Turgut, M.F. (1984), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**, Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Turgut, M.F. (1989), **EĞT 673-Eğitimde Ölçme Teknikleri Ders Notu**, No: 3 (İkinci Revizyon), Ankara.
- Türkeli, Y. (1987), Öğrenci Başarısını Değerlendirme, **Çağdaş Eğitim**, 12(118): 44-45.
- Ural, M.(1988) Sınav-Test-Test Türleri, **Çağdaş Eğitim**, 13(138): 25-29.
- Walberg, H.J. ; Paschal R.A. and Weinstein, T.(1985), "Homework's Powersful Effects on Learning", **Education Leadership**, 42(7): 76-79.
- Yıldırım, C.(1983), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Eğitim Yayınları: 7, Ankara.



EKLER

1. Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Anket Uygulama İzin Belgesi..... 132
2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Anket Soruları..... 133
3. Öğrencilere İlişkin Anket Soruları..... 143



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

132

Sayı : B.30.2.FIR.0.70.00.00 /364.13./ 9- 5
Konu : Araştırma İzni

ELAZIĞ
02 /01 /1992

TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Çetin SEMERCİ'nin hazırlamakta olduğu "Fırat Üniversitesi'nde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler İle Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" konulu tez çalışması için hazırladığı ilişikte gönderilen anket formlarını fakülteniz öğretim elemanları ve öğrencilerine uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim. Saygılarımla.



Prof.Dr. Şendoğan GÜLEN
Rektör V.

EK : 4 Anket Formu

DAĞITIM

Mühendislik Fakültesi Dekanlığına
Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
Teknik Eğitim Fakültesi Dekanlığına



FORM A
ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Sınıftaki öğretimin etkili yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Bu konuda öğretim elemanının önemli sorumlulukları vardır.

Bir yüksek lisans tezi olarak "Fırat Üniversitesi'nde Öğrenci Başarısına Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler ile Ölçme - Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" konusu incelenecektir. Bu anket, Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır.

Ankette toplam 57 soru bulunmaktadır. Lütfen isminizi yazmayınız. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacının kapsamı içinde kullanılacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla

Adres:
F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü-ELAZIĞ.
Tel: 285 00 /3414-3420

Arş. Gör. Çetin SEMERCİ

ANKET SORULARI

1. Cinsiyetiniz: 1() Erkek 2() Kadın
2. Üniversitede görev yaptığınız fakülte:
1() Fen-Edebiyat Fakültesi 2() Mühendislik Fakültesi
3() Teknik Eğitim Fakültesi
3. Akademik Ünvanınız:
1() Profesör 5() Öğretim Görevlisi
2() Doçent 6() Okutman
3() Yrd. Doçent 7() Araştırma Görevlisi
4() Doktor Öğretim Görevlisi
4. Eğitim-öğretimde mesleki deneyiminiz:
1() 0-5 yıl 3() 11-15 yıl 5() 21-25 yıl
2() 6-10 yıl 4() 16-20 yıl 6() 26 yıl ve üzeri
5. Öğretmen olarak yetiştiğiniz veya öğretmenlik sertifikası aldınız mı?
1() Evet 2() Hayır



6. Sizce, eğitimde öğrenci başarısını ölçmenin gerekçesi nedir?

(Önemli gördüğünüz iki seçeneği işaretleyebilirsiniz).

- 1() Öğrencileri çalışmaya yönlendirmek
 2() Öğrencileri değerlendirmek için veri toplamak
 3() Başarısız öğrencileri cezalandırmak
 4() Başarılı öğrencileri ödüllendirmek
 5() Öğrencilere ders geçme notu vermek
 6() Öğretim elemanının kendi öğretiminin etkililik derecesini kestirmek
 7() Yöneticiler ve diğer ilgililer için bilgi kaynağı oluşturmak
 8() Başka (lütfen yazınız).....

7. Sizce, öğrenci başarısının ölçülmesi ile değerlendirilmesi arasında bir fark var mıdır?

- 1() Evet 2() Hayır 3() Kararsızım

8. Cevabınız "Evet" ise, ne gibi farklar vardır?

- 1() Ölçme öğrenci başarısını sayı ile göstermez, değerlendirme ise öğrencinin sınıf geçip geçmemesi hakkında karar vermez
 2() Ölçmenin değerlendirme den daha kapsamlı olduğuna inanıyorum.
 3() Değerlendirmenin ölçmeyi de içerdiğine inanıyorum.
 4() Öğrenci başarısı ölçülemez, ancak değerlendirilebilir.
 5() Başka (lütfen yazınız).....

9. Lisans düzeyinde aşağıdaki ölçme araçlarını kullanma durumunuzu, ilgili parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

Her zaman Çoğu zaman Arasıra Nadiren Hiçbir zaman

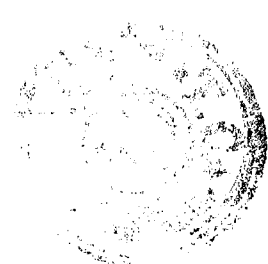
	Her zaman	Çoğu zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Uzun Cevap Gerektiren Sorular (Klasik Sınav)	1()	2()	3()	4()	5()
2. Kısa Cevap Gerektiren Sorular	1()	2()	3()	4()	5()
3. Objektif Soru Tipi (Test)	1()	2()	3()	4()	5()
4. Sözlü Sorular	1()	2()	3()	4()	5()
5. Başka (lütfen yazınız.)	1()	2()	3()	4()	5()

10. Sınav sorularınız genellikle tek tip midir?

- 1() Evet 2() Hayır

11. Cevabınız "Evet" ise, niçin?

- 1() Değerlendirmenin daha kolay olması
 2() Alışılmış bir teknik olması
 3() Hazırlanmasının kolay olması
 4() Başka (lütfen yazınız).....



12. Yaptığınız sınav türüne göre genellikle kaç soru soruyorsunuz?

(Size uygun olan yere "X" işareti koyunuz.)

Soru sayısı 1-5 6-10 11-15 16-20 21-40 41 ve +

1. Uzun Cevap Gerektiren

Sorular(Klasik Sınav) 1() 2() 3() 4() 5() 6()

2. Kısa Cevap Gerektiren

Sorular 1() 2() 3() 4() 5() 6()

3. Objektif Soru Tipi(Test) 1() 2() 3() 4() 5() 6()

4. Başka(lütfen yazınız.)

1() 2() 3() 4() 5() 6()

13. Aşağıdaki soru türlerinin kullanılabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sınavların Sınavların Sınavların Sınavların
hepsinde yokunda bazılarında hiçbirinde

1. Uzun Cevap Gerektiren

Sorular(Klasik Sınav) 1() 2() 3() 4()

2. Kısa Cevap Gerektiren

Sorular 1() 2() 3() 4()

3. Objektif Soru Tipi(Test) 1() 2() 3() 4()

4. Açık Kitap Sınavı 1() 2() 3() 4()

5. Sözlü sınavlar 1() 2() 3() 4()

6. Ödev ve Projeler 1() 2() 3() 4()

7. Başka(lütfen yazınız.)

1() 2() 3() 4()

14. Uzun cevap gerektiren soruların (klasik sınav) uygun bir biçimde kullanılmasının

en önemli sebebi nedir?

1() Alışılmış bir teknik olması

2() Hazırlanmasının kolay olması

3() Bilgiyi daha iyi ölçmesi

4() Kopme çekme imkanının az olması

5() Sentez düzeyindeki davranışları ölçmeye elverişli olması

6() Başka(lütfen yazınız).....



15. Sizce, sınavlarda uzun cevap gerektiren soruların kullanılmasının **en sakıncalı** tarafı nedir?

- 1() Cevapların okunmasının çok uzun zaman alması
- 2() Cevabı bilmeyenlerin gereksiz şeyler yazması
- 3() Puanlamamanın objektif yöntemlerle yapılmasının zor olması
- 4() Sorulabilecek soru sayısının kısıtlı olması
- 5() Başka (lütfen yazınız).....

16. Sizce, "kısa cevap gerektiren soruların" kullanılmasının **en önemli nedeni** nedir?

- 1() Cevapların çok kısa olması ve cevaplamanın az zaman alması.
- 2() Cevap anahtarı hazırlanmasının ve puanlamamanın kolay olması
- 3() Şans başarısının puana karışma sakıncasının olmaması.
- 4() Her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabilmesi.
- 5() Belli bir sınav süresinde çok sayıda soru sorma imkanı vermesi.
- 6() Hazırlanmasının kolay olması.

17. Kısa cevap gerektiren soruların sizce **en sakıncalı tarafı** nedir?

- 1() Puanlama tamamen objektif değildir.
- 2() İstenilenden ve birbirinden farklı doğru cevapların verilebilmesi.
- 3() Bilginin yorumu ve uygulanmasına imkan tanımaması.
- 4() Bilgiyi detaylı olarak ölçme imkanı vermemesi.
- 5() Kopya yapma şansının daha fazla olması
- 6() Ezber bilgiye yönelmesi
- 7() Öğrencileri bilginin tamamı yerine belli noktaları öğrenmeye yönlendirmesi
- 8() Başka (lütfen yazınız.).....

18. Doğru-yanlış sorularının kullanılmasının **en önemli nedeni** sizce nedir?

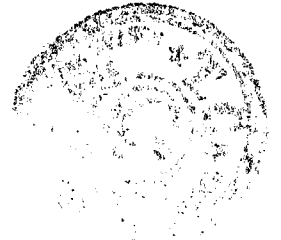
- 1() Cevaplamanın kolay ve az zaman alması.
- 2() Puanlamamanın kolay ve çabuk olması.
- 3() Doğru-yanlış soruları geliştirmenin kolay olması.
- 4() Başka (lütfen yazınız.).....

19. Doğru-yanlış sorularının sizce **en sakıncalı tarafı** nedir?

- 1() Doğru cevabı bulma olasılığının yüzde 50 olması.
- 2() Doğru ya da yanlış ifadelerin daha çok olgusal bilgilerin ölçülmesine uygun düşmesi
- 3() Eğitimde, yanlış cümleleri vermenin ve onları vurgulamanın öğrenme açısından sağlıklı bir yol olmaması.
- 4() Başka (lütfen yazınız.).....

20. Eğer çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanmak istiyor fakat kullanamıyorsanız bunun sebebi nedir?

- 1() Yeteri kadar teksir kağıdı ve mumlu kağıt sağlamakta güçlük
- 2() Soru hazırlamanın çok zor ve zaman alması
- 3() Soru hazırlama tekniği açısından yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama düşünmesi
- 4() Soruları daktilo ettirmede güçlüklerle karşılaşma
- 5() Başka (lütfen yazınız.).....



21. Çoktan seçmeli soruların kullanılmasının **en önemli nedeni** sizce nedir?
 1() Pranılamasının kolay ve objektif olması.
 2() Çeşitli soru formları ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun olması
 3() Dersin kapsamını içerecek şekilde soru yazmaya imkan sağlaması.
 4() Başka (lütfen yazınız.).....
22. Sizce, çoktan seçmeli soruların **en sakıncalı tarafı** nedir?
 1() Hazırlanmasının zor olması
 2() Çok fazla kağıt gerektirmesi
 3() Sentez düzeyinde soru yazmaya elverişli olmaması
 4() Doğru cevabı şansa bulma olasılığının bulunması
 5() Okuma yeteneği gerektirmesi ve hızlı okuyanların şansını artırması
 6() Bilgiyi organize ve kompoze etme imkanı vermemesi
 7() Uygun seçenekli test sorusu yazmanın bu konuda bilgi ve tecrübe gerektirmesi
 8() Başka (lütfen yazınız.).....
23. "Açık kitap sınavı" kullanılmasının **en önemli nedeni** sizce nedir?
 1() Ezber bilgi gerektirmemesi
 2() Öğrencilerdeki sınav stresini ortadan kaldırması
 3() Kopuşa imkan vermemesi
 4() Ezberleme yerine uygulamalara, analiz ve sentez düzeyinde ölçme yapma imkanı vermesi
 5() Cevapların ders kitabında olmaması nedeniyle öğrenciyi, materyali iyi öğrenmeye yönlendirmesi
 6() Başka (lütfen yazınız.).....
24. Açık kitap sınavının sizce, **en sakıncalı tarafı** nedir?
 1() Öğrencilerin sınava daha az hazırlıkla gelebileceklerini düşünmeleri.
 2() Öğrenciler yeterince derinlikte öğrenmeyebilirler.
 3() Başka (lütfen yazınız.).....
25. Size göre, ödev ve projelerin kullanılmasının **en önemli nedeni** nedir?
 1() Kendi kendine öğrenmeye fırsat vermesi
 2() Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesi
 3() Araştırma yapmayı özendirilmesi
 4() Öğrendiklerini deneme fırsatı olması
 5() Ders kitabı veya notu dışındaki kaynakları okumaya yönlendirmesi
 6() Başka (lütfen yazınız.).....
26. Ödev ve projelerin **en sakıncalı tarafı** nedir?
 1() Öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına yaptırabilmesi.
 2() Not ortalamasına katılmadığında, öğrenci tarafından ödev ve projeye gösterilen ilgi ve değer az olması.
 3() Başka (lütfen yazınız.).....



27. Soru hazırlarken dersin kapsadığı konularla ilişkili olarak hangi yolu izliyorsunuz?

- 1 () Sınıfta işlenen tüm konulardan soru sorarım.
 2 () İşlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre soruları belirlerim.
 3 () Soruları özellikle son konulardan sorarım.
 4 () Soruları öğrencinin en çok çekmediği günlerde işlediğim konulardan sorarım.
 5 () Soruları bana göre en önemli olan konulardan sorarım.
 6 () Başka(lütfen yazınız.)

28. Soruların güçlük dereceleri bakımından aşağıdaki ölçütlerden hangisini kullanıyorsunuz?

- 1 () Çalışan ile çalışmayan öğrencileri ortaya çıkarmak için özellikle zor soruları sorarım.
 2 () Öğrencilerin çoğunluğunun cevaplayabileceği soruları sorarım.
 3 () Soruları, sınıfın yaklaşık yarısının cevaplayabileceği şekilde sorarım.
 4 () Soru hazırlarken güçlük derecelerini dikkate almam.
 5 () Başka(lütfen yazınız.)

29. Aynı dersi birden fazla sınıfa (gruba) veriyorsanız sınavı nasıl yaparsınız?

- 1 () Her gruba ayrı soru sorarım.
 2 () Her gruba aynı soruları farklı zamanda sorarım.
 3 () Her gruba aynı soruları aynı zamanda sorarım.
 4 () Bir gruba sorduğum soruları diğer gruba sorarken yarısını değiştiririm.
 5 () Başka(lütfen yazınız.)

30. Bir sınavda sorduğunuz soruyu bir başka sınavda sorar mısınız?

- 1 () Sık sık sorarım.
 2 () Belli zaman aralıklarında sorarım.
 3 () Bazı değişiklikler yaparak sorarım.
 4 () Aradan en az bir yıl geçince sorarım.
 5 () Hiç sormam.

31. Sorduğunuz sorulardan, öğrencinin sınıf geçebilmesi için herhangi bir baraj koyar mısınız? (Örneğin; belirli bir soruya tam cevap vermesi gibi.)

- 1 () Evet 2 () Bazen 3 () Hayır

32. Sınav sorularına ait puan takdir etme yolunuz nedir?

- 1 () Hepsine eşit puan veririm.
 2 () Sorunun güçlüğüne göre puan takdir ederim.
 3 () Sınav sorularının yarısı eşit puan ağırlığında diğer yarısı farklı fakat kendi içinde eşittir.
 4 () Başka (lütfen yazınız.)



33. Sınav kağıtlarını puanlarken nasıl bir yol izlemektesiniz?

- 1() Sadece sonucu puan veririm.
- 2() Sonuç doğru olmasa bile gidiş yoluna puan veririm.
- 3() Sınav kağıdında soruyu çözmek için bir uğraşı varsa, belirli bir puan veririm.
- 4() Herhangi bir soruya verilen cevaplarda yanlışları gözönüne almam, doğrulara puan veririm.
- 5() Gereksiz ve rastgele cevaplar yazılardan puan kırarım.
- 6() Yazının güzel olmasına az da olsa bir puan veririm.
- 7() Başka (lütfen yazınız.).....

34. Sınav kağıtlarını nasıl okursunuz?

- 1() Bir öğrencinin kağıdının tamamını puanladıktan sonra diğerine geçerim.
- 2() Tüm öğrencilerin ilk sorusunu puanlar, sonra sırasıyla diğer sorulara geçerim.
- 3() Zaten hangi öğrencinin nasıl bir not alabileceğini bildiğimden genel havasına bakarım.
- 4() Başka (lütfen yazınız.).....

35. Sınav kağıtlarını puanlarken;

- 1() Daima cevap anahtarını kullanırım.
- 2() Sorular gerektiriyorsa cevap anahtarını hazırlarım.
- 3() Sorunun tamamını okur ve genel havasına göre puan veririm.
- 4() Kağıtları en iyisinden kötüsüne doğru sıraya koyarak puanlarım.
- 5() Başka (lütfen yazınız.).....

36. Sınav sorularının cevaplarını puanlarken başkalarından yardım alırmısınız?

- 1() Evet
- 2() Hayır

37. Cevabınız "Evet" ise, bunu nasıl yaparsınız?

- 1() Cevap anahtarını hazırlar ve araştırma görevlilerinden yardım isterim.
- 2() Puanlama ile ilgili tüm işlemleri araştırma görevlilerine yaptırım.
- 3() Her sınavı aynı sınıftaki öğrenci gruplarına puanlatırım.
- 4() Her sınavı ayrı sınıftaki öğrenci gruplarına puanlatırım.
- 5() Sınav kağıtlarını öğrencilere puanlatırım ama son kararı kendim veririm.
- 6() Sınav kağıtlarını öğretim yardımcılara puanlatırım ama son kararı kendim veririm.
- 7() Başka (lütfen yazınız.).....

38. Puanlama taktiğim:

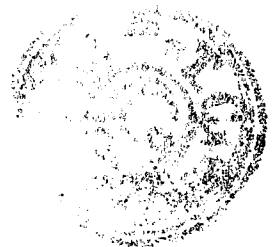
- 1() Teşvik olsun diye genelde iyi içi başarı notunu düşük tutarım.
- 2() Öğrenme daha iyi olsun diye genel sınavda çok titiz, bütünlümede daha esnek davranırım.
- 3() Hangi sınav olursa olsun alınması gereken puanı veririm.
- 4() Başka (lütfen yazınız.).....



39. Sınavın değerlendirilmesini nasıl yaparsınız?
- 1() Soruları 100 üzerinden değerlendiririm.
 2() Grubun ortalama başarısına göre değerlendiririm.
 3() Sınıfta en yüksek sıranın puanı 100 kabul ederek değerlendiririm.
 4() Sınıf çok başarısız olduğu zaman herkese yükseltme puanı veririm.
 5() Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak bazı öğrencilere ek puan veririm.
 6() Güzel ve düzenli yazanlara ek puan veririm.
 7() Başka (lütfen yazınız.).....
40. Öğrencinin sınıf geçip geçmemesi hakkında karar verirken sınav dışındaki faktörler etkili olur mu?
- 1() Evet 2() Hayır
41. Cevabınız "Evet" ise, bunlar aşağıdakilerden hangisi veya hangileridir?
- 1() Öğrencinin derse devamı
 2() Düzenli-tertipli giyinmesi
 3() Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde saygılı olması
 4() Derslerde fikrini söylemesi ve tartışmalara katılması
 5() Başka (lütfen yazınız.).....
42. Yukarıda belirtilen faktörler yüzde kaç oranında etkili olmaktadır?
- 1() 0-10 3() 21-30
 2() 11-20 4() 31 ve daha fazla
43. Bir ders sorumlusu olarak öğrenci başarısını değerlendirilirken hasta yapılabileceğine inanır mısınız?
- 1() Evet 2() Hayır
44. Cevabınız "Evet" ise, herhangi bir önlem alır mısınız?
- 1() Evet 2() Hayır
45. Cevabınız "Evet" ise, ne yapıyorsunuz?
- 1() Herhangi bir ölçme aracıyla yaptığım bir sınavdan birkaç örneği bir başka öğretim elemanına okutuyorum.
 2() Cevap kağıtlarını okurken özellikle isimleri gizli tutarım.
 3() Cevap anahtarını kullanırım.
 4() Objektif değerlendirmeye imkan verecek ölçme aracı kullanıyorum.
 5() Başka (lütfen yazınız.).....
46. Sınıfta öğrencilerin büyük çoğunluğu düşük not almış ise bunun sebebi ne olabilir? (Önem sırasına göre üç cevabı 1, 2, 3, şeklinde işaretleyiniz.)
- 1() Ders kitabının olmayışı
 2() Öğrencilerin çalışmaması
 3() Kısa sürede çok sınav yapılmış olması
 4() Öğrencilerin temel bilgiler bakımından eksiklerinin bulunması
 5() Öğretim elemanının notunun çok az olması
 6() Öğrencinin çalışma ortamının iyi olmaması
 7() Öğretim elemanının öğrencilere bilgisini aktarırken iletişim kurmada problemi olabilmesi
 8() Uygulanan öğretim yönteminin ve buna dayalı sınavın ezbere ağırlık vermesi
 9() Başka (lütfen yazınız.).....



47. Yıl içi başarı puanı çok düşük olan bir öğrencinin genel veya bütünleme sınavında geçme şansı nedir?
 1() Yüksek puan alıp geçebilir.
 2() Yüksek puan alma ve başarılı olma şansı çok düşüktür.
 3() Belli bir başarı düzeyi göstermiş ise öğretim elemanı kanaat kullanarak geçirebilir.
 4() Başka (lütfen yazınız.).....
48. Ara sınavlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
 1() Bir ara sınav yeterlidir.
 2() En az iki ara sınav olmalıdır.
 3() Her ünite sonunda bir ara sınav yapılmalıdır.
 4() Ara sınavlar kalkmalı sadece genel ve bütünleme sınavları olmalıdır.
 5() Başka (lütfen yazınız.).....
49. Yönetmelide göre; başarı puanı ara sınavın %40'ı , genel sınavının %60'ı alınarak belirlenir. Bu konudaki düşüncemiz nedir?
 1() Aynen kalmalı
 2() Ara sınavın %50'si, genel sınavının %50'si alınmalı
 3() Ara sınavın %50'ü, genel sınavının %70'i alınmalı
 4() "Ara sınavda en az 30 alan genel sınavına girebilir" koşulu konulmalıdır.
 5() Başka (lütfen yazınız.).....
50. Sınavlar için genelde iki hafta süre verilmektedir. Sınav programlarının hazırlanması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
 1() Mevcut uygulama devam etmeli
 2() Sınav günü ve saati sınıftaki öğrencilerin görüşü alınarak belirlenmeli
 3() Sınav günü ve saati öğretim elemanı tarafından belirlenmeli
 4() Sınav günleri derslerin ağırlığı gözönüne alınarak bölüm tarafından belirlenmeli
 5() Başka(lütfen yazınız.).....
51. Fırat Üniversitesi'nde yapılan sınavların tarihleri arasındaki süre ne kadar olmalıdır?
- | | 1 Hafta | 2 Hafta | 3 Hafta | 4 Hafta | 5 Hafta ve + |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|--------------|
| 1. Ara sınavı-telaflı sınavı | 1() | 2() | 3() | 4() | 5() |
| 2. Telaflı sınavı-Genel sınavı | 1() | 2() | 3() | 4() | 5() |
| 3. Genel sınav-bütünleme sınavı | 1() | 2() | 3() | 4() | 5() |
52. Telaflı sınavından alınan notun değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?
 1() Yönetmelikteki uygulama aynen devam etmeli
 2() Sadece telaflı sınavının notu geçerli sayılmalı
 3() Hangisinden daha yüksek not almış ise o geçerli sayılmalı
 4() Başka (lütfen yazınız.).....



53. Bütünleme sınavları hakkında ne düşünüyorsunuz?

- 1() Yararlı buluyorum
 2() Öğretim elemanının tercihine bırakılmalı, isterse bütünleme sınavı yerine öğrencisine ek çalışma yapma imkanı verilmeli
 3() Dönem içi başarı düzeyinin artırılması için çalışmalar yapıldıktan sonra bütünleme sınavı kaldırılmalı
 4() Başka (lütfen yazınız.).....

54. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin kurallara uygun olarak yapıldığına inanıyor musunuz?

- 1() Evet 2() Hayır

55. Üniversitemiz içinde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir kurs-seminer açılmasını yararlı bulur musunuz?

- 1() Evet 2() Hayır

56. Böyle bir hizmet içi eğitim kursu açılır ise katılmak ister misiniz?

- 1() Evet 2() Hayır

57. Aşağıdaki önermeler hakkındaki görüşlerinizi ilgili yerlere (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1.Sınav türleri içinde en geçerli ve güvenilir olan uzun cevap gerektiren sorular(klasik sınav)dır.	1()	2()	3()	4()
2.Tüm sınavlar çoktan seçmeli sorulara dayandırılmalıdır.	1()	2()	3()	4()
3.Öğrenciye her dersten bir dönem ödevi veya projesi verilmeli ve not ortalamasına belli oranda katılmalıdır.	1()	2()	3()	4()
4.Sınavda alınan puan hiçbir şekilde değiştirilmemelidir.	1()	2()	3()	4()
5.Öğrenci 48-49 gibi sınırdaki bir puan almış ise dersteki genel başarısı ve diğer derslerdeki başarısı dikkate alınarak puan yükseltilebilir.	1()	2()	3()	4()



FORM B
ÖĞRENCİ ANKETİ

Sayın Öğrenci,

Sınıftaki öğretimin etkili yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Bu konuda öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Konunun önemi nedeniyle, "Fırat Üniversitesi'nde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler ile Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler" konulu bir yüksek lisans tezi yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için bir anket hazırlanmıştır.

Ankette toplam 37 soru bulunmaktadır. Lütfen isminizi yazmayınız. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacının kapsamı içinde kullanılacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim. Başarılar

Adres:
F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü-ELAZIĞ.
Tel: 285 00/3414-3420

Arş. Gör. Çetin SEMERCİ

ANKET SORULARI

1. Cinsiyetiniz: 1() Erkek 2() Kız
2. Üniversitede öğrenci olduğunuz fakülte:
1() Fen- Edebiyat Fakültesi 3() Teknik Eğitim Fakültesi
2() Mühendislik Fakültesi
3. Şimdiye kadar olan yaklaşık akademik dereceniz:
1() Pekiyi (3.26-4.00) 3() Orta (2.00-2.50)
2() İyi (2.51-3.25) 4() Zayıf (1.99 ve aşağısı)
4. Başarısız olup da hiç alt sınıflardan ders aldınız mı veya alıyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır
5. Cevabınız evet ise, genelde her dönem kaç dersi alt sınıftan aldınız veya alıyorsunuz?
1() 1-2 2() 3-4 3() 5-6 4() 7 ve yukarısı
6. "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersini aldınız mı?
1() Evet 2() Hayır



7. Sizce, eğitimde öğrenci başarısını ölçmenin en önemli gerekçesi nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

- 1() Öğrencileri çalışmaya yönlendirmek
 2() Öğrencileri değerlendirmek için veri toplamak
 3() Başarısız öğrencileri cezalandırmak
 4() Başarılı öğrencileri ödüllendirmek
 5() Öğrencilere ders geçme notu vermek
 6() Öğretim elemanının kendi öğretiminin etkililik derecesini kestirmek
 7() Yöneticiler ve diğer ilgililer için bilgi kaynağı oluşturmak
 8() Başka (lütfen yazınız).....

8. Sizce, öğrenci başarısının ölçülmesi ile değerlendirilmesi arasında bir fark var mıdır?

1() Evet 2() Hayır

9. Cevabınız "Evet" ise, ne gibi farklar vardır?

- 1() Ölçme öğrenci başarısını sayı ile göstermez, değerlendirme ise öğrencinin sınıf geçip geçmemesi hakkında karar vermez.
 2() Ölçmenin değerlendirmeden daha kapsamlı olduğuna inanıyorum.
 3() Değerlendirmenin ölçmeyi de içerdiğine inanıyorum.
 4() Öğrenci başarısı ölçülemez, ancak değerlendirilebilir.
 5() Başka (lütfen yazınız).....

10. Lisans düzeyinde aşağıdaki ölçme araçlarının kullanıma durumunu, ilgili parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

Her zaman Çoğu zaman Arasına Nadiren Hiçbir zaman

1. Uzun Cevap Gerektiren

Sorular(Klasik Sınav) 1() 2() 3() 4() 5()

2. Kısa Cevap Gerektiren

Sorular 1() 2() 3() 4() 5()

3. Objektif Soru Tipi

(Test) 1() 2() 3() 4() 5()

4. Sözlü Sorular

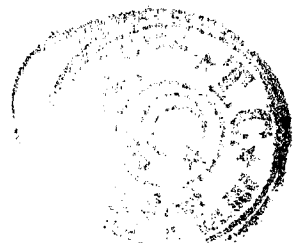
1() 2() 3() 4() 5()

5. Başka(lütfen yazınız.)

1() 2() 3() 4() 5()

11. Sınav soruları genellikle tek tip mi?

1() Evet 2() Hayır



12. Yapılan sınav türüne göre genellikle kaç soru soruluyor?
(Size uygun olan yere "X" işareti koyunuz.)

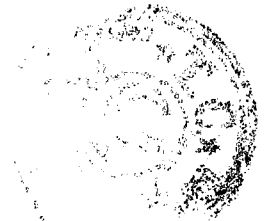
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-40	41 ve +
1. Uzun Cevap Gerektiren Sorular (Klasik Sınav)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()
2. Kısa Cevap Gerektiren Sorular	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()
3. Objektif Soru Tipi (Test)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()
4. Başka (lütfen yazınız.)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()

13. Aşağıdaki soru türlerinin kullanılabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

	Sınavların hepsinde	Sınavların çoğunda	Sınavların bazılarında	Sınavların hiçbirinde
1. Uzun Cevap Gerektiren Sorular (Klasik Sınav)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
2. Kısa Cevap Gerektiren Sorular	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
3. Objektif Soru Tipi (Test)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
4. Açık Kitap Sınavı	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
5. Sözlü sınavlar	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
6. Ödev ve Projeler	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
7. Başka (lütfen yazınız.)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

14. Uzun cevap gerektiren soruların (klasik sınav) uygun bir biçimde kullanılmasının sizce en önemli sebebi nedir?

- 1 () Alışılmış bir teknik olması
 2 () Hazırlanmasının kolay olması
 3 () Bilgiyi daha iyi ölçmesi
 4 () Kopye çekme imkanının az olması
 5 () Sentez düzeyindeki davranışları ölçmeye elverişli olması
 6 () Başka (lütfen yazınız.)



15. Sızcce, sınavlarda uzun cevap gerektiren soruların kullanılmasının **en sakıncalı tarafı** nedir?
- 1() Cevapların okunmasının çok uzun zaman alması
 - 2() Cevabı bilmeyenlerin gereksiz şeyler yazması
 - 3() Puanlamanın objektif yöntemlerle yapılmasının zor olması
 - 4() Sorulabilecek soru sayısının kısıtlı olması
 - 5() Başka (lütfen yazınız).....
16. Size göre, "kısa cevap gerektiren soruların" kullanılmasının **en önemli nedeni** nedir?
- 1() Cevapların çok kısa olması ve cevaplamanın az zaman alması.
 - 2() Cevap anahtarı hazırlanmasının ve puanlamanın kolay olması
 - 3() Sans başarısının puana katılması sakıncasının olmaması.
 - 4() Her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabilmesi.
 - 5() Belli bir sınav süresinde çok sayıda soru sorma imkanı vermesi.
 - 6() Hazırlanmasının kolay olması.
17. Kısa cevap gerektiren soruların sızcce **en sakıncalı tarafı** nedir?
- 1() Puanlama tamamen objektif değildir.
 - 2() İstenilenden ve birbirinden farklı doğru cevapların verilebilmesi.
 - 3() Bilginin yorumu ve uygulanmasına imkan tanınaması.
 - 4() Bilgiyi detaylı olarak ölçme imkanı vermemesi.
 - 5() Kopya yapma şansının daha fazla olması
 - 6() Ezber bilgiye yönlendirmesi
 - 7() Öğrencileri bilginin tamamı yerine belli noktaları öğrenmeye yönlendirmesi
 - 8() Başka (lütfen yazınız.).....
18. Doğru-yanlış sorularının kullanılmasının **en önemli nedeni** sızcce nedir?
- 1() Cevaplamanın kolay ve az zaman alması.
 - 2() Puanlamanın kolay ve çabuk olması.
 - 3() Doğru-yanlış soruları geliştirmenin kolay olması.
 - 4() Başka (lütfen yazınız.).....
19. Doğru-yanlış sorularının sızcce **en sakıncalı tarafı** nedir?
- 1() Doğru cevabı bulma olasılığının yüzde 50 olması.
 - 2() Doğru ya da yanlış ifadelerin daha çok olgusal bilgilerin ölçülmesine uygun düşmesi
 - 3() Eğitimde, yanlış cümleleri vermenin ve onları vurgulamamanın öğrenme açısından sağlıklı bir yol olmaması.
 - 4() Başka (lütfen yazınız.).....
20. Çoktan seçmeli soruların kullanılmasının **en önemli nedeni** sızcce nedir?
- 1() Puanlamanın kolay ve objektif olması.
 - 2() Çeşitli soru formları ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenekleri ölçmeye uygun olması
 - 3() Herşeyi kapsayıcı şekilde soru yazmaya imkan sağlaması.
 - 4() Başka (lütfen yazınız.).....



21. Sizce, çoktan seçmeli soruların **en sakıncalı tarafı** nedir?
- 1() Hazırlanmasının zor olması
 - 2() Çok fazla kağıt gerektirmesi
 - 3() Sentez düzeyinde soru yazmaya elverişli olmaması
 - 4() Doğru cevabı şansla bulma olasılığının bulunması
 - 5() Okuma yeteneği gerektirmesi ve hızlı okuyanların şansını artırması
 - 6() Bilgiyi organize ve kompoze etme imkanı vermemesi
 - 7() İyi seçenekli test sorusu yazmanın bu konuda bilgi ve tecrübe gerektirmesi
 - 8() Başka (lütfen yazınız.)
22. "Açık kitap sınavı" kullanılmasının **en önemli nedeni** sizce nedir?
- 1() Ezber bilgi gerektirmemesi
 - 2() Öğrencilerdeki sınav stresini ortadan kaldırması
 - 3() Kopyaya imkan vermemesi
 - 4() Ezberleme yerine uygulamalara, analiz ve sentez düzeyinde ölçme yapma imkanı vermesi
 - 5() Cevapların ders kitabında olmaması nedeniyle öğrenciyi, materyali iyi öğrenmeye yönlendirmesi
 - 6() Başka (lütfen yazınız.)
23. Açık kitap sınavının sizce, **en sakıncalı tarafı** nedir?
- 1() Öğrencilerin sınavı daha az hazırlıklı gelebileceklerini düşünmeleri.
 - 2() Öğrenciler yeterince derinlikte öğrenemeyebilirler.
 - 3() Başka (lütfen yazınız.)
24. Sizce göre, ödev ve projelerin kullanılmasının **en önemli nedeni** nedir?
- 1() Kendi kendine öğrenmeye fırsat vermesi
 - 2() Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesi
 - 3() Araştırma yapmayı özendirilmesi
 - 4() Öğrendiklerini deneme fırsatı olması
 - 5() Ders kitabı veya notu dışında okumaya yönlendirmesi
 - 6() Başka (lütfen yazınız.)
25. Ödev ve projelerin **en sakıncalı tarafı** nedir?
- 1() Öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına yaptırabilmesi.
 - 2() Not ortalamasına katılmadığında, öğrenci tarafından ödev ve projeye gösterilen ilgi ve değer az olması.
 - 3() Başka (lütfen yazınız.)
26. Sorulan sorulardan, öğrencinin sınıf geçebilmesi için herhangi bir baraj koyuluyor mu? (Örneğin, belirli bir soruya tam cevap verilmesi gibi.)
- 1() Evet 2() Bazen 3() Hayır
27. Sınav sorularına sıt puan takdir etme yolu nedir?
- 1() Hepsine eşit puan verilir.
 - 2() Sorunun güçlüğüne göre puan takdir edilir.
 - 3() Sınav sorularının yarısı eşit puan adrlığında diğer yarısı farklı fakat kendi içinde eşittir.
 - 4() Başka (lütfen yazınız.)



28. Sınıfta öğrencilerin büyük çoğunluğu düşük not almış ise bunun sebebi ne olabilir?
(Önem sırasına göre üç cevabı 1, 2, 3, şeklinde işaretleyiniz.)

- 1() Ders kitabının olmaması
2() Öğrencilerin çalışmaması
3() Kısa sürede çok sınav yapılmış olması
4() Öğrencilerin temel bilgiler bakımından eksiklerinin bulunması
5() Öğretim elemanının notunun çok kat olması
6() Öğrencinin çalışma ortamının iyi olmaması
7() Öğretim elemanının öğrencilere bilgisini aktarıırken iletişim kurmada problemi olabilmesi
8() Uygulanan öğretim yönteminin ve buna dayalı sınavın ezbere ağırlık vermesi
9() Başka (lütfen yazınız.).....

29. Sınav sorularınızın bir önceki sorunun cevabına bağlı olduğu zamanlar oluyor mu?

- 1() Her zaman
2() Sık sık
3() Ara sıra
4() Hiçbir zaman

30. Yıl içi başarı puanı çok düşük olan bir öğrencinin genel veya bütünleme sınavında geçme şansı nedir?

- 1() Yüksek puan alıp geçebilir.
2() Yüksek puan alma ve başarılı olma şansı çok düşüktür.
3() Belli bir başarı düzeyi göstermiş ise öğretim elemanı kanasat kullanarak geçirebilir.
4() Başka (lütfen yazınız.).....

31. Ara sınavlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

- 1() Bir ara sınav yeterlidir.
2() En az iki ara sınav olmalıdır.
3() Her ünite sonunda bir ara sınav yapılmalıdır.
4() Ara sınavlar kalkmalı sadece genel ve bütünleme sınavları olmalıdır.
5() Başka (lütfen yazınız.).....

32. Yönetmeliğe göre; başarı puanı ara sınavın %40'ı , genel sınavının %60'ı alınarak belirlenir. Bu konudaki düşünceniz nedir?

- 1() Aynı kalmalı
2() Ara sınavın %50'si , genel sınavının %50'si alınmalı
3() Ara sınavın %30'u , genel sınavının %70'i alınmalı
4() "Ara sınavda en az 30 alan genel sınavına girebilir" koşulu konulmalıdır.
5() Başka (lütfen yazınız.).....

33. Sınavlar için genelde iki hafta süre verilmektedir. Sınav programlarının hazırlanması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

- 1() Mevcut uygulama devam etmeli
2() Sınıftaki öğrencilerin görüşü alınarak sınav günü ve saati belirlenmeli
3() Sınav günü ve saati öğretim elemanı tarafından belirlenmeli
4() Sınav günleri derslerin ağırlığı gözönüne alınarak bölüm tarafından belirlenmeli
5() Başka(lütfen yazınız.).....



34. Fırat Üniversitesi'nde yapılan sınavların tarihleri arasındaki süre ne kadar olmalıdır?

	1 Hafta	2 Hafta	3 Hafta	4 Hafta	5 Hafta ve +
1. Ara sınavı - telafi sınavı	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
2. Telafi sınavı - Genel sınavı	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
3. Genel sınav - bütünleme sınavı	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()

35. Telafi sınavından alınan notun değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?

- 1 () Yönetmelikteki uygulama aynen devam etmeli
 2 () Sadece telafi sınavının notu geçerli sayılmalı
 3 () Hangisinden daha yüksek not almış ise o geçerli sayılmalı
 4 () Başka (lütfen yazınız.).....

36. Bütünleme sınavları hakkında ne düşünüyorsunuz?

- 1 () Yararlı buluyorum.
 2 () Öğretim elemanının tercihinin bırakılması, isterse bütünleme sınavı yerine öğrencisine ek çalışma yapma imkanı verebilmeli
 3 () Dönem içi başarı düzeyinin artırılması için çalışmalar yapıldıktan sonra bütünleme sınavı kaldırılmalı
 4 () Başka (lütfen yazınız.).....

37. Aşağıdaki önermeler hakkındaki görüşlerinizi ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz.

	Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Sınav türleri içinde en geçerli ve güvenilir olan uzun cevap gerektiren sorular (klasik sınav) dir.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
2. Tüm sınavlar çoktan seçmeli sorulara dayandırılmalıdır.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
3. Öğrenciye her dersten bir dönem ödevi veya projesi verilmeli ve not ortalamasına belli oranda katılmalıdır.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
4. Sınavda alınan puan hiçbir şekilde değiştirilmemelidir.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
5. Öğrenci 48-49 gibi sınırdaki bir puan almış ise derste genel başarısı ve diğer derslerdeki başarısı dikkate alınabilir.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()