

Hukuk Öğretiminde Test Sınavı^(*)

Ali Şafak BALI^(**)

Giriş:

Yükseköğretim ve Sınav

Ülkemizde yükseköğretim, başındaki kurumun adında açıkça vurgulandığı gibi önemli ölçüde öğretici-egemen bir anlayış çerçevesinde yürütülmektedir. Bilgi öznesi olmalarına rağmen öğren(i)ci konumundakilere bu süreçte, sorma, sorgulama, eleştirme, araştırma, kısacası aktif rol üstlenerek kendilerini geliştirme imkân ve fırsatı çoğunlukla verilmemektedir. Süreç, kendisi de aynı şartlarda yetişmiş/yetiştirilmiş, üstelik eğitim bilimleri mezunları istisna tutulursa, uzman olmayan öğretim üyelerinin *kişisel* bilgilerini, yine *kişisel* yetenekleri çerçevesinde öğrencilere, devlet üniversiteleri esas alındığında, oldukça sınırlı imkânlar ve elverişsiz koşullarda aktarmaya ve sonrasında yine *kişisel* yetenek ve tecrübeleri çerçevesinde, verdiklerini geri isteyerek başarıyı tespite çalıştığı bir döngüsellik çerçevesinde işlemektedir. Bu işleyişte, öğrenci eski Türkçe söylenişteki anlamına uygun olarak bir "talep eden" olmadığı, olmaya özendirilmediği, hatta mevcut sistem gereği öyle olması istenmediği ve beklenmediği için, onu yetiştirmek zorunda olan öğretim üyesi de, *potansi-*

yel talebi karşılamak üzere kendisini geliştirmek, yenilemek ihtiyacı duymamakta, öğreticisi olduğu alana *bile* giderek yabancılaşabilmektedir.

Bu kısa yazıda söz konusu süreçteki tüm sorunları, hele de zorunlu milli eğitimin temel mantığından başlayarak, bırakın sorgulamayı, sadece sıralamak bile mümkün değildir. Bununla birlikte, hepimizin sıklıkla gözlediği ve dile getirdiği bir gerçek bu tür sorunları teorik bir çerçevede çözümleme çabalarını zaten çoğu zaman gereksiz ve anlamsız kılmaktadır. Zira insana yönelen ve yine insanlar tarafından yürütülen herhangi bir sistemin teorik çerçevede nasıl düzenlendiği değil, pratikte nasıl hayata geçirildiği önemlidir. En kötü sistem, uygulamada iyi niyetli, ehil ve yetenekli ellerde yararlı, en ideal sistem ise, kötü niyetli, liyakatsiz ve yeteneksiz ellerde zararlı bir araca dönüşebilir. Bu tespitten hareketle, herhangi bir sistemin teorik kurgusuna değil de, sadece işleyişindeki aksaklıklara yönelen bir iyileştirme çabasının, en azından *pragmatik bakımdan* bütünüyle boş olmadığını söyleyebiliriz. İşte bu çerçevede, mevcut yükseköğretim sistemi içerisinde, sistemin can damarlarından biri ol-

masına rağmen, çok önemsenmeyen, hatta çoğu zaman adeta bir angarya gibi görülen *sınav* meselesine, çok sınırlı bir alana özgüleyerek de olsa, değinmeye çalışacağım.

Sınav, yükseköğretimde öğrencilerin, öğretim almakta oldukları konudaki bilgilerini test etmeye ve nihayetinde mesleki açıdan yetişip yetişmediklerini, yani *vetkin* olup olmadıklarını tespit etmeye yarayan en önemli ve hatta çoğu bölüm açısından, yegâne araçtır. Yüksek öğretimden mezun ettiğimiz öğrencinin, artık bir mühendis, bir doktor, bir hâkim olarak mesleğini icra edebilecek bilgi donanımına sahip olduğunu, inşa ettiği binaların yıkılmayacağını, hastaya doğru teşhis ve tedavi uygulayacağını, kimseyi haksız yere cezalandırmayacağı ve herkese hakkını teslim edeceğini varsayabiliriz. Peki, gerçekten de onların bu konulardaki yeterliliklerini tespit ederken yaptığımız sınavlar bu beklentilerimizi gerçekleştirecek nitelikte midir? Bu beklentileri gerçekleştirmeye elverişli sınav yöntemi ya da yöntemleri hangileridir? Ve hangi ölçüde gerçekleştirebilmektedir? Sadece bu soruları bilimsel bir zeminde cevaplamak bile önemli bir uzmanlık gerektirmenin yanı sıra, ciltlerle ifade edilebilecek teorik ve ampirik çalışmalarla ancak mümkün olabilir. Zira eğitimde ölçme-değerlendirme özel bir uzmanlık alanıdır. Ülkemiz eğitim sistemi çerçevesinde, ilk ve ortaöğretim öğretmenleri için olmazsa olmaz şartlardan kabul edilen bu uzmanlık bilgisine (formasyona) sahip ol-

mak, nedense üniversite öğretim üyesi olabilmek için aranan bir şart değildir.¹

Dolayısıyla, uzman olmadığım bir alanda bütün bu temel sorunları cevaplamakta taşıyan kapsamlı bir çabaya girişecek değilim. Sadece, içerisinde aktif rol aldığım, hukuk öğretimi alanında, özellikle hukuk felsefesi ve sosyolojisi dersleri bağlamında niçin çoktan seçmeli test sınavlarının, alternatiflerine oranla, mevcut sistem içerisinde başarıyı ölçme-değerlendirme açısından daha elverişli olduğuna ilişkin kişisel düşünce ve tecrübelerime dayalı bir gerekçeleştirme girişiminde bulunacağım.

Hukuk Öğretiminin Niteliği

Hukuk öğretimi, diğer pek çok sosyal bilim alanında verilen eğitim-öğretim sürecinden çok farklıdır. Dolayısıyla hukuk öğretiminde bilgiyi ölçmek de herhangi bir pozitif bilim öğretiminde olduğundan daha zor ve zahmetlidir. Bunun temel nedenlerinden birisi ve belki de en önemlisi hukukun tipik bir "pozitif bilim dalı" olmamasıdır. Hukuk, pozitif bilim olarak isimlendirilse de, o ne doğa bilimlerine, ne de sosyal bilimlere benzemektedir.² Hukukçu teorisyenler arasında, hukukun niteliği itibarıyla normatif bir bilim olduğu, normlar hakkında bilgi veren bir disiplin olduğu genellikle kabul edilen anlayıştır. Hukuk fakülteleri müfredatları gözden geçirildiğinde bu zihniyetin hukuk öğretimi bakımından ne kadar yer-

(*) Bu çalışmada 17-18 Kasım 2007 tarihlerinde Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesinde "Çağdaş Hukuk Eğitimi" ana başlığı çerçevesinde yapılan "Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Öğretimi Kolokyumu"nda sunulmuş olan tebliğin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş metnidir.

(**) Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

(1) Son yıllarda bazı üniversitelerde doktora eğitimi sırasında eğitim fakültelerinden formasyon dersleri alma zorunluluğu getirilmiş olsa da, bu oldukça yetersiz ve tamamen görünüşü kurtarmak amaçlı bir uygulama olmanın ötesine gidememiştir. Öğretim üyesi alınlarında halen bu konuda herhangi bir yeterlilik belgesi istenmemektedir.

(2) Bkz. Ali Şafak Balı "Hukukun Bilimselliği Sorunu", Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Yıl 2004, Sayı 1-2, s. 225.

leşik bir uygulama haline dönüştüğü kolaylıkla gözlemlenebilir.

Hukuk öğretimi, önemli ölçüde, öğrencinin yürürlükteki mevzuata ilişkin teorik bilgilendirilmesi, daha az yoğunluklu olarak, aynı mevzuatın uygulamasına ilişkin (genellikle kurgusal, farazi) örneklerin tartışılması biçiminde yürütülmektedir. Hukukun (pozitif hukuk ya da mevzuatın değil) teorik nitelikteki bilgisine, örneğin, onun, ahlak, din ve gelenekle ilişkisine, yöntem, felsefe, sosyoloji, tarih, sosyal-psikoloji, antropoloji gözüyle ne olduğuna, toplumsal gerçeklik, ekonomi, siyaset ve hatta dil, edebiyat ve sanat karşısında nasıl bir rolü olduğuna ilişkin bilgilere ise ancak çok sınırlı çerçevede, yaygın olarak da seçilmiş dersler içerisinde yer verilmektedir. Oysa esas itibarıyla daha çok bu ikinci türden bilgiler, hukuk fakültesi mezununun, salt bir "mevzuatçı" ya da "teknisyen" olmanın ötesinde "hukukçu" olarak nitelendirilmesine imkân verecektir. Zira içinde yaşadığı toplumun gerçekliğinden, sosyal-ekonomik şartlarından, kültüründen, tarihinden, değerlerinden bîhaber, ideolojik, felsefi, rasyonel düşünce dünyasındaki yeniliklere bigâne (ve hatta daha idealist açıdan, edebiyat, estetik ve sanat gibi konulara bütünüyle yabancı, bu tür zevklerden yoksun) birisinin, mükemmelce sunulmuş / edinilmiş olsa da salt "dogmatik kural bilgisi" ile adalet arayışında başarılı olmasına, dolayısıyla "iyi hukukçu" olarak yetişmesine, yetiştirilebilmesine imkân yoktur.

İyi hukukçu insan psikolojiden anlamak, yaşadığı toplumu tanımak gibi hasletlere ve geniş bir bilgi ve kültür birikimine sahip olmak yanı sıra bütün

bu bilgilerini sosyal gerçeklikle, adalet değeri ile bağdaştıracak ölçüde mantık ve muhakeme yeteneğini de haiz olmak zorundadır. Bu bağlamda iyi hukukçu, hukuku söz gelimi ahlak, örf-adet, gelenek ya da din normundan ayırt edebilen, herhangi bir pozitif hukuk kuralı olmaksızın da önündeki uyuşmazlığa "hukuk" aracılığıyla adalete uygun çözüm üretebilen kimsedir. Özetle, iyi hukukçu, hukuku pozitif hukukun ötesinde kavrayabilen hukukçudur. Buna ilişkin bilgiyi ise, hukuku bütünsel bir tarzda mevcut hukuk kuralları ve sistemlerinin ötesinde kavrama ve tanımlama çabasından ibaret olan derslerden edinecektir. Hukuk fakültelerinde halen okutulmakta olan dersler arasında az sayıdaki bu nitelikteki derslerden³ en önemlileri hukuk sosyolojisi ve hukuk felsefesidir. Dolayısıyla, hukuk öğretiminde "iyi hukukçuyu" belirleyecek olan en önemli ölçütler, öğrencinin hukukun teorik bilgisine ya da en geniş anlamda hukuk kültürüne sahip olup olmadığını test etmemize imkân veren ölçütlerdir. İşte bu bağlamda, benzerlerinin yanı sıra, hukuk felsefesi ve sosyolojisi derslerinde öğrenciye verilen bilgi kadar bu bilginin test edilmesi süreci de nitelikli hukukçunun, niteliksiz olandan ayrılabilmesi bakımından çok önemli bir ölçüt niteliğindedir. Bu açıdan, yapılacak sınavın, öğrencinin bilgisini herhangi bir yanılgıya düşmeden, tam olarak öğretim üyesinin verebildiği, öğrencinin objektif koşullarda algılayabileceği kadarıyla eksiksiz, fazlasız olarak tespit edecek ve en önemlisi de rekabet halindeki öğrencilerin bilgi düzeylerini şüpheye yer bırakmayacak derecede

hassas ve objektif olarak ölçmeye imkân verecek nitelikte olması şarttır.

Hukuk Fakülteleri ve Sınavlar

Hukuk fakültelerinde, geleneksel bir alışkanlıkla öğrencilerin derse devam etme konusunda bir serbestiye sahip oldukları varsayılmakta, bu yüzden bazı öğrenciler, ders veren öğretim üyesini bile görmeden sınıf geçebilmekte, mezun olabilmektedir. Böyle bir realite karşısında öğretim üyesi ile devamsız öğrencilerin yegâne buluşma noktası sınav anı/sınav kâğıdı olmaktadır. Bu da zaten merkezi değere sahip sınavın önemini bir kat daha artırmaktadır.

Oysa ülkemiz üniversitelerinin hemen her bölümünde olduğu gibi, hukuk fakültelerinde de sınavlar yeteri kadar ciddiyet ve profesyonellik anlayışı ile yapılmamakta, öğretilen konu alanına özgü bilginin ölçülmesi için elverişli olduğundan emin olunmayan yöntemler kullanılmaktadır. Sınavda değerlendirme sonuçları beklenen düzeyin altında ise bundan yalnızca öğrencinin başarısızlığı sonucu çıkarılmakta, genellikle, öğretim üyesi ya da uygulanan sınav tekniğinin elverişsizliği ya da değerlendirme konusundaki teknik sorunlar, eksiklikler pek tartışılmamaktadır. Hâlbuki bir sınav sonucu aynı zamanda öğretim üyesinin emeğinin karşılığı, bu çerçevede başarı ve başarısızlığının da ölçüsüdür. Benzetme mazur görülebilirse, bir anlamda sınavlarda, bir dönem ya da yıl boyunca öğretim üyesi tarafından büyük emeklerle hazırlanan, yetiştirilen ve nihayet en iyi biçimde olgunlaştırıldığı varsayılan ürünün hasadı yapılmaktadır. Eğer verileden fazlasını isteyen, hiçbir öğrencinin tamamını cevaplayamayacağı türden sorularla bir sınav yapılacak olursa, ürünün bir kısmı tarlada bırakılmış, olgunlaştığı, yararlı ola-

bileceği halde boşu boşuna çürümeye, eriyip yok olmaya terk edilmiş olur. Eğer, tam tersi, yani dersle hiç ilgisi olmayanların bile kolayca cevap verebileceği bir sınav yapılacak olursa, bu defa da iyi yetişmemiş, yeterince olgunlaşmamış ya da çürümüş olan ürünler de iyilerle aynı kefeye konularak bütün ürünün bozulmasına, ürün kalitesinin düşük olmasına yol açılmış olur. Özetle, iyi bir sınav, yeterli ve kaliteli olanı yetersiz ve niteliksiz olandan ayırarak öğrencinin çalışmasını olduğu kadar öğretim üyesinin çabasının ve emeğinin değerini de göz ardı etmeyecek biçimde, bütün bu süreçteki kazanılan aktif bilgi, beceri ve yetkinliği doğru biçimde ölçebilen nitelikte olmalıdır.

Bugüne kadar hukuk öğretiminde uygulanmış ya da günümüzde uygulanma potansiyeli taşıyan sınav türlerinden belli başlıları şöyle sıralanabilir: (1) Eskiden yaygın biçimde uygulanmış, bugün lisans öğretiminde hemen hemen hiç uygulanmayan *sözlü sınav*; (2) Daha çok tıp, diş hekimliği, spor ve sanat eğitimi gibi alanlarda başvurulan hukuk öğretiminde de nadiren (sanal mahkeme kurmak formatında) başvurulabilecek *uygulamalı sınav*; (3) Eskiden beri en yaygın uygulanan ve hala geleneksel hukuk öğretiminde öğretim üyelerinin gözdesi, vazgeçemediği, *klasik yazılı sınav*; (4) Nihayet, çağdaş eğitim-öğretim anlayışı ile birlikte geliştirilen ve günümüzde hemen her alanda en önemli ölçme değerlendirme tekniklerinden biri haline gelmiş bulunan *test sınavı*.

Bunlardan başka, sınıf içi etkinlikler, ampirik ya da teorik çalışma ve projelerin değerlendirilmesi tarzında eğitim-öğretim sürecine öğrencinin aktif katılımının değerlendirildiği önemli ölçme-değerlendirme yöntemleri de

(3) Örneğin, iktisat, siyasi tarih, hukuk tarihi, genel kamu hukuku gibi dersler bu nitelikte sayılabilir.

mevcut olmakla birlikte, bunlar bir sınav türü olarak görülmediği gibi, öğrenci mevcudu çok olan hukuk fakültelelerinde bir değerlendirme aracı olarak bile düşünülmemektedir.

Sözlü sınavlara artık daha ziyade lisansüstü programlarına girişte ya da mesleğe kabul seçmelerinde başvurulmaktadır. Uygulamalı sınavlar ile araştırma ve proje sonuçlarının değerlendirilmesi biçimindeki ölçme-değerlendirme tekniği ise hukuk dışındaki bazı uzmanlık alanlarında, kural olarak lisans öğretiminin son yıllarında ve fakat daha yaygın olarak lisansüstü öğretiminde uygulanmaktadır. Hukuk öğretiminde lisans düzeyinde en yaygın uygulama imkânı bulan sınav tekniği ise klasik yazılı sınavlardır. Bu sınavlarda, çoğunlukla, derste verilen bilginin sınav anında öğrenci tarafından yazılı biçimde tekrarlanması beklenmektedir. Bunun dışında bazen de farazi olay çözümleri biçiminde, uygulamaya dönük olduğu varsayılan bir anlayışla mantık ve muhakeme yeteneği ölçen bir sınav halinde uygulanabilmektedir. Test sınavları ise, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış tercihli ve benzer birkaç biçimde yapılmaktadır. Ancak çoktan seçmeli test haricindeki uygulamalar, adı test olmakla birlikte, bilgiden ziyade ezber ve dikkat ölçmekte, özü itibarıyla da test tekniğine uygun bulunmamaktadır. Kanımca, o türden sınavlar gerçek anlamda bir sınav bile değildir. Bu yüzden, test sınavı denildiğinde sadece çoktan seçmeli test sınavı anlaşılmak gerekir.

Niçin sözlü veya klasik yazılı değil de test sınavı?

Sınav hukuk fakültelerinde başvurabileceğimiz en önemli, hatta yegane

ölçme değerlendirme aracı olduğuna ve üstelik "adaleti mülkün temeli" sayan bir kültür mirasına sahip olduğumuza göre, yolun sonunda kimin "hukukçu" olabileceği/olamayacağı konusunda isabetli bir karar verilebilmesine elverişli olmalıdır. Özellikle, hukuk teorisi ve hukuk kültürüne katkıda bulunan, salt kitap ya da kanundan edinilemeyecek türden bilgilerin ölçülmesinde, yapacağımız sınavlar gerçek anlamda "bilgi" ve "yetkinlik" ölçebilmeli, başarının, ezber, şans veya başka faktörler etkisiyle elde edilebilmesi ihtimalini ise devre dışı bırakabilmelidir. Kısacası, "hukukçu" olanı salt mevzuatçı olandan, ezberci ya da lâfazan olandan ayırmaya imkân vermelidir. Hukukçu yetiştirmek konusundaki burada belirtilen ya da belirtilmeyen hassasiyetlerimizle ilgili bütün beklentileri karşılamaya elverişlilik açısından bilinen sınav türleri arasında bir karşılaştırma yapmak gerekirse, tekniğine uygun hazırlanmış "çoktan seçmeli test" sınavının diğer alternatiflerine göre tercih edilmesini haklılaştıran bazı üstünlüklere sahip olduğunun görüleceği kanaatindeyim.

Güntümüzde kural olarak hukuk öğretiminde test sınav tekniğinin uygun olmadığı yönünde yaygın bir kanaat hâkim olmakla birlikte, özellikle son yıllarda meslek sınavlarında kullanılmaya başlanmasıyla bazı hukuk öğretim üyelerinin de giderek test sınavlarına yönelme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Kanımca, önüne set çekmeye kalkışsak da bu eğilim giderek güçlenecektir. Böyle bir ihtimal karşısında, en azından bir alternatif olarak test sınavının hukuk öğretiminde başarı ölçmek için elverişli olup olmadığını sorgulamak kaçınılmaz görünmektedir.

Bireysel tecrübelerimden yola çıkarak, ancak olabildiğince önyargıdan arınmış ve objektif bir biçimde bu sorulamayı gerçekleştirmeye, test sınavlarının niçin daha tercih edilebilir olduğunu temellendirmeye çalışacağım. İtiraf etmeliyim ki, ilk uygulamaya başladığımda ben de, test sınavının hukuk sosyolojisi ve özellikle de hukuk felsefesi dersi için elverişli bir sınav tekniği olmadığı kanaatindeydim. Öğrenci sayısının çokluğu, klasik yazılı sınav kâğıtlarını objektif ve sağlıklı bir biçimde değerlendirmeye elverişli zaman bulmamak gibi nedenlerle zorunlu olarak test sınavına başvurmak durumunda kaldım. Önceleri sadece ara sınavlarda test uygularken final ve bütünleme sınavlarında klasik yazılı sınav alışkanlığımı sürdürmekteydim. Ancak, zamanla gördüm ki, test sınavları ile klasik yazılı sınavlar arasında (tabii ki aynı ağırlıkta soru sorulduğunda ve özenle ve objektif biçimde değerlendirildiğinde) öğrencinin başarısı ve genel not ortalaması açısından belirgin bir farklılık oluşmamaktaydı. Öğrencilerin çok büyük bölümü final ve bütünleme sınavlarında vize notlarına paralel notlar almaktaydı. Başlangıçta bana ilginç gelen bu hususu aynı sınav içerisinde ölçerek bu iki sınav türü arasında bilgi ölçme-değerlendirme açısından ciddi bir nitelik fark olup olmadığını anlamak istedim. Bu amaçla, birkaç defa, klasik yazılı sınav içerisinde, klasik sorulara karşılık gelecek test sorularına veya test sınavında test sorularına karşılık gelecek klasik sorulara yer vererek öğrencinin her iki tür sorulardaki performanslarını test ettim. Sonuçta gördüm ki, tekniğine uygun yapıldıklarında, uygun tarzda ve ağırlıkta sorular sorulduğunda hem klasik yazılı sınavda, hem de test sınavında

nitelikli bilgi ölçülebildiği gibi, öğrencilerin % 95 gibi büyük bir bölümü, hem test hem de klasik yazılı sorularda aynı ölçüde başarı sağlamaktadır. Bu uygulama tercihli yapıldığında ise öğrencilerin neredeyse tamamı test sorularını cevaplamayı tercih etmektedir. Bu tecrübe bana test sınavının, öğrenci tarafından da tercih edilen bir sınav olduğunun göstermenin ötesinde, hukuk sosyolojisi ve felsefesi derslerinde uygulanabilirliğini ve üstelik daha kapsamlı ve nitelikli bilgi ölçmek açısından en iyi alternatif ölçme-değerlendirme aracı olduğunu da öğretti.

Şimdi burada tecrübeyle edindiğim bu izlenimin ne kadar gerçekçi olduğunu gösterebilmek üzere öncelikle, genel olarak, sözlü, klasik yazılı ve çoktan seçmeli test sınavlarının birbirlerine kıyasla olumlu ve olumsuz yanlarına işaret etmeye çalışacağım. Sonrasında, bu konudaki daha kapsamlı bir çalışmada Gözler'in analitik bir yaklaşımla hazırlanmış olduğu bir tabloyu kullanmak suretiyle, her üç sınav türünün tüm faktörler dikkate alındığında elde edeceği skor ile test sınavının üstünlüğüne ilişkin kanaatimi rakamsal olarak da ifade etmeye çalışacağım.

Sözlü veya klasik yazılı sınavları elverişsiz kılan nedir?

Daha önce de ifade edildiği gibi, hukuk fakültesinden "hukukçu" mezun ederken biz onun bilgisini ve yetkinliğini doğru biçimde ölçebilmeliyiz. Dolayısıyla, başarılı bir sınavda, öğrencinin neyi bilip neyi bilmediğini, ne kadarını bildiğini, bu bilgisinin salt czbere dayalı olup olmadığını elverişli bir araçla, güvenilir ve objektif sonuçlar verecek bir yöntemle tespit edebilmemiz gerekir. Bunu prensip olarak, sözlü veya

klasik yazılı sınavlar ile yapabiliriz. Ancak bütün ölçme-değerlendirme beklentilerini aynı anda karşılayabilecek bir sözlü ya da klasik yazılı sınav yapılabilmesi çok zor ve zahmetli olması yanı sıra, neredeyse fiilen imkânsızdır da.

1. Her şeyden önce, ölçülmesi gereken bilgi nicelik itibarıyla çoğaldıkça, sözlü ve yazılı sınavlar nitelik itibarıyla geçerliliğini yitirmekte, başarılı bir ölçme - değerlendirme aracı olarak kullanılabilirlikleri şüpheli hale gelmektedir. Zira bu sınavlarda, kural olarak dönemlik 14-16, yıllık 28-32 hafta anlatılan bir ders için öğrencinin anlatılanın ne kadarını öğrenebildiğini ölçmek üzere, "her konu/hafta için bir soru" sorulmak istense, bu sorularının layıkıyla cevaplandırılabilmesi için çok uzun bir sınav süresine gereksinim vardır. Oysa çok uzun sürede uygulanan bir sınavda, sınıfta bulunanın aksine, sağlıklı bilgi ölçme ihtimali azalmaktadır. Çünkü özellikle sözlü sınavlarda, hem öğrenci hem de sınav yapan öğretim üyesinin, yazılı sınavlarda ise öğrencinin giderek yorgun düşmesi, konsantrasyonunu kaybetmesi, sınavın yükü altında psikolojik olarak ezilmesi, yılgınlığa ve karamsarlığa kapılması az karşılaşılan şeyler değildir. Dolayısıyla, bu şartlarda yapılan sınavın bilgiyi tam olarak ölçebileceğini söylemek zordur.

2. Belirtilen sakıncayı bertaraf etmek üzere, önemli belirli konularda yoğunlaşmak yani konu seçmek ya da farklı konuları tek soruda toplamak suretiyle daha kısa sürelerde uygulanabilecek sözlü ya da yazılı sınav yapmak düşünülebilir. Böyle bir sınavda, soruların öğrenciler tarafından tahmin edilebilirliğinin artması ve öğrencinin sadece o konulara yoğunlaşması ve o konuları ezberlemesi ihtimali artmaktadır.

Bu şartlarda yapılan bir sınav sadece soruların ilişkili olduğu konular bağlamında, yani sınırlı bir çerçevede bilgi ölçülebilir ancak bu defa da sınavın güvenilirliği tehlikeye düşmekte, ölçmenin ne kadar sağlıklı olduğu şüpheli hale gelmektedir. Zira bu tür bir sınavda öğrencinin ne kadar bildiği, bu bilginin ezberle dayanıp dayanmadığı, başka konu ya da konulardan soru sorulsaydı aynı başarıyı sağlayıp sağlayamayacağını bilmeye, anlamaya imkân bulunmamaktadır.

3. Ayrıca, az sayıda soru ile yapılacak sözlü ya da yazılı sınavın, öğrencilerin bir kısmı için çok kolay, diğer bir kısmı için çok zor bir sınav olması da kaçınılmazdır. Bunun nedeni, sadece öğrencilerin dersleri takip etmemiş olması, belli konuları seçerek çalışmış olması, ezberci olup olmaması, kopya çekmesi ve benzeri hatalı tutumları değil, aynı zamanda o belirli konu ya da konulara karşı ilgi yoğunluklarının, o tür konuları kavrama konusundaki yeteneklerinin farklı olması gibi kendi ellerinde olmayan etkenler de olabilir. Bu öğrenciler, diyelim ki dersin % 75'ine vakıf olsalar da sorular şans eseri ağırlıklı olarak daha zayıf oldukları diğer %25'lik dilimden geldiğinde, hiç başarı şansları kalmamaktadır.

4. Daha kötüsü, özellikle klasik yazılı sınavlarda, sadece sorunun ifade tarzı dolayısıyla ya da herhangi başka bir nedenle öğrenci soruyu kavrayamadığında ve kural olarak sınav kâğıdında hiçbir çağrışım ya da anımsatıcı unsura yer olmadığı için çok iyi bildiği konuya ilişkin soru ya da sorulara bile hiç cevap verememesi ihtimaliyle karşılaşılabilmektedir.

5. Takdir edilir ki, sağlıklı bir sınavda dersle, sınavla doğrudan ilişkisiz sayılabilecek *harici değişkenlerin* öğrencinin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi konusunda etkili olmaması gerekir. Sadece etkilemenin ötesinde başarıyı bizzat belirleyen temel bir faktör haline dönüşmesi ihtimali ise asla kabul edilemez. Oysa sözlü ve yazılı sınavlarda, bu tür faktörlerin etkilerinden kaçınılabilmemesine imkân yoktur.

(a) Örneğin, sözlü sınavda, soruların soruların cevaplarını bilen, yazılı sınavda cevap kâğıdına tam olarak yazan bir öğrencinin, tam not almak bir yana, bazen geçer not alamaması bile mümkün olabilir. Sözlü sınavda, dış görünüşünden başlayarak, konuşma düzgünlüğü, ifade ve ikna kabiliyeti, kekeleyiş, tutukluğu, heyecanlanması gibi, yazılı sınavda ise, yazısının okunaklılığı ya da okunaksızlığı, soru sırasına uyup uymaması, dilbilgisi yanlışları, kavram ve kelime tercihleri, sınav kâğıdını kullanma biçimi, silme, çizme, karalama yapmış olması ve benzeri pek çok faktör sınav sonucuna etkide bulunabilir.

(b) Öğrenciden kaynaklanan bu ve benzeri sebeplerden başka, ayrıca sınavı değerlendiren kişinin değerlendirme anındaki psikolojisi, yorgun, neşeli ya da kızgın olması, bizzat dersi yürüten kişi olup olmaması, cevap içerisinde tek bir kavram ya da kelimeye odaklanması gibi sebepler de öğrencinin alacağı notu olumlu ya da olumsuz yönde önemli biçimde etkileyebilir.

6. Bütün bunlar ve benzeri başka sebepler, aynı zamanda, sözlü ve yazılı sınavlarda değerlendirme konusunda objektiviteyle ilgili önemli kaygılara da yol açmakta, değerlendirmenin bilgi

üzerinden değil, ilişkisiz başka faktörler üzerinden yapılması riskini artırmaktadır.

(a) Özellikle sözlü sınavlarda, öğrencinin giyim kuşamından başlayarak, konuşma yeteneği, ifade kabiliyeti ve benzeri unsurlar ile sempatik ya da anti-patik tavırları değerlendirme üzerinde etkide bulunabilmektedir. Üstelik ne kadar iyi niyetli olunursa olunsun, niteliği gereği, iki öznenin karşılıklı etkileşimini gerektiren sözlü sınav sürecinde bu etkiden sıyrılabilme ihtimali çok zayıftır.

(b) Yazılı sınavda ise, yukarıda belirtilen sebepler dışında, aynı bilginin farklı ifadelerle sunulmuş olması, genelde doğru bir cevap içerisinde, basit bir bilgi yanlış yapılması, ya da genelde yanlış sayılabilecek bir cevap içerisinde dikkate değer nitelikte olumlu bir açıklama yapılması gibi etkenler değerlendirmede objektif kıstaslar uygulayabilmeyi güçleştirmektedir. Bunun da ötesinde, örneğin, bir soruya verilmiş kötü veya iyi bir cevabın, diğer sorulara verilmiş cevapların değerlendirilmesinde nasıl bir etkide bulunması gerektiği konusunda da öğretim üyelerinin üzerinde uzlaşabileceği bir ölçüt bulunabilmesi neredeyse imkânsızdır. Bazı öğretim üyeleri açısından bu tür durumlarda kâğıttaki doğrulardan ziyade yapılan basit bir yanlışlık temel belirleyici olabilmektedir. Böyle bir değerlendirme anlayışında ise objektiviteden bahsedilmesine zaten teorik olarak imkân yoktur. Örneğin, öğrenci diğer bütün konuları ne kadar iyi bilirse bilsin, öğretim üyesinin doğma niteliğindeki "doğruları" konusunda hata yaparsa, yaygın söyleyişle, "fahiş bir hata" yapmış olur ve bu durumda sadece o sınavdan değil, o dersten geçer not alması artık belki ağ-

zıyla kuş tutma becerisi elde etmesiyle mümkün olabilir.

(c) Ayrıca, yine, sınav kâğıtlarının, önceden hazırlanmış bir cevap anahtarı olmaksızın okunması, farklı zamanlarda okunması, ders öğretim üyesi ya da yardımcılarından okunması, iki farklı kişi tarafından paylaşılarak okunması gibi sebepler de bu anlamda değerlendirilmenin objektifliğini sakatlayan unsurlar arasında sayılabilir.

Test sınavını tercihe şayan kılan nedir?

Kural olarak, sözlü ve klasik yazılı sınavın eksilerinin test sınavının artıları olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Her şeyden önce, test sınavının çok sayıda soru sorulabilmesine rağmen, kısa sürede uygulanabilme, sınav anında dahi öğrencinin öğrenebilmesine imkân verme, objektif değerlendirilebilme, gerek bilgi, gerek yorum, gerekse mantık ve muhakeme gerektiren tarzlarda soru sorulabilme, şans ve atıp tuturma faktörünü devre dışı bırakabilme gibi üstünlükleri olduğunu söyleyebiliriz.

1. Bir defa test sınavı, bilgiyi, hem çok sayıda soru sormak suretiyle genişliğine; hem de, aynı sınav kâğıdında çok kolaydan, çok zora doğru (teknik ve ayrıntılı) sorular sormak suretiyle derinliğine ölçme imkânı vermektedir. Dolayısıyla dersin niceliği ile sınavın niteliği arasında anılan diğer sınav türlerinin aksine doğrusal bir ilişki kurulabilmektedir.

(a) Test sınavlarında konu ne kadar çok olursa, öğrencinin hangi konuları ne kadar öğrendiğini ölçmek üzere her konuya ilişkin bir ya da daha fazla sorabilmek, dolayısıyla bilgiyi o kadar nitelikli ölçebilmek imkânı vardır. Örneğin

ara sınavlarda ortalama 25 soruluk bir test ile her hafta/konu için yaklaşık 2 soru sorulabilmekte, yine 40, 50 ya da 100 soruluk final veya bütünleme sınavında da hafta başına birden fazla soru ihtimali korunabilmekte veya daha da iyileştirilebilmektedir.

(b) Her konuya ilişkin birden çok soru sorulabilecek olması, bilginin aynı zamanda ayrıntılı bir şekilde, derinlemesine ölçülmesine de imkân vermektedir. Özellikle önemli olduğu düşünülen konularda daha çok sayıda soru sormak suretiyle öğrencinin konuyu hangi derinlikte kavradığı ve başarısının ezbere dayalı olup olmadığı kolaylıkla anlaşılabilmektedir.

2. Üstelik daha çok soru sorulmasına ve hatta bazen nitelik açısından da daha ağır (zor) bir sınav yapılmış olmasına rağmen, klasik yazılı sınava göre çok kısa sürede uygulanabilir olması, özellikle öğrenciye, ama aynı zamanda sınav görevlilerine de önemli ayrıntılar sağlamanın yanı sıra sınavın güvenilirliğine de gölge düşürmemektedir.

(a) Sınavın daha kısa sürede uygulanabilirliğini sağlamak üzere, sözlü ya da yazılı sınavda olduğu gibi, konu seçmek, belirli konularda yoğunlaşmak, farklı konuları tek soruda toplamak gibi zorunluluklar bulunmamaktadır. Her konuya ilişkin en az bir soru sorabilmek ve böylelikle öğrencinin ders kapsamındaki tüm konulara ilişkin bilgisini ölçmek mümkündür. Ayrıca sorulacak bu soruları çeşitlendirmek, aynı anda hem bilgi, hem uygulama becerisi, mantık ve muhakeme yeteneği ölçecek sorular sormak mümkündür.

(b) Üstelik test sınavında öğrenci, klasik bir ya da iki soruya cevap yazabilmek için ihtiyaç duyacağı süreyi, çok

daha fazla soru ve cevap üzerinde düşünmek için kullanarak, kendi bilgisinin tamlığı, eksikliği, bütünlüğü ve tutarlılığını görme imkânı da bulmaktadır.

(c) Bu çerçevede, iyi bir test sınavı, uygulama süresinin kısa olmasına rağmen öğrencinin sınav anında bile öğrenebilmesi ve kendisini geliştirebilmesine de imkân vermektedir. Çünkü test sınavında bir taraftan, öğrenci ders-te anlatılanları hatırlamaya çalışırken, diğer taraftan ilk defa sınav anında sorulardan elde edebileceği tamamlayıcı bilgiler, bir soru vesilesiyle bir başka soruya ilişkin ipuçları ve hatırlatıcılar sayesinde hem bilgisini perçinlemekte, geliştirmekte hem de karşılaştırma, kıyas ve yorum yapma ile muhakeme yeteneğini geliştirebilmektedir. Bütün bu süreç aynı zamanda öğrencinin, bilginin salt pasif bir taşıyıcısı ve kopyacısı (aktarıcısı) değil, aktif bir süjesi, üreticisi olduğunu hissetmesini sağlamakta, bu sayede onu ezbere yönelmekten uzaklaştırıcı bir etki de doğurmaktadır.

3. Test sınavı, çok sayıda soru sorulabilmesine imkân vermekle, en başarısız olanlar da dâhil sınava katılan öğrencilerin tümünün cevaplayabileceği kolaylıkta ve fakat aynı zamanda sadece en iyi öğrencilerin cevaplayabileceği zorlukta sorulara yer verilebilmesini, dolayısıyla bilginin çok hassas biçimde ölçülebilmesini mümkün kılmaktadır. Böylelikle her öğrencinin, kişisel bilgisinin oranında kolaydan zora doğru cevaplayabileceği sorular sayesinde hem objektif koşullarda ve hem de diğer öğrencilere kıyasla başarı derecesi oldukça güvenilir olarak belirlenebilmektedir.

4. Çok sorulu bir test sınavında, doğru cevapları bilen bir öğrencinin hiçbir soruya doğru cevap verememesi

ihtimali çok zayıftır. Birkaç soruda ifade bozuklukları olsa bile, cevap şıklarından yola çıkılarak, ya da başka sorulardaki anlatımlardan kıyas yoluyla yahut da bir başka sorunun içindeki anlatıcılar sayesinde ilk bakışta kavranamayan bir soruyu bile anlamlandırabilmek ve cevaplamak mümkündür.

5. Test sınavında, dersle ve sınavla doğrudan ilişkili olmayan etkenlerin öğrencinin başarı ya da başarısızlığını etkilemesi ihtimali sözlü ve klasik yazılı sınavla karşılaştırıldığında oldukça düşüktür.

(a) Öğrencinin, kişisel görünümünden, yazısının güzelliği ya da çirkinliği, sınav kâğıdını kimin değerlendirdiğinden, ne zaman ve hangi koşullarda değerlendirildiğine kadar yukarıda örneklendirilen sözlü ya da yazılı sınavda değerlendirme üzerinde etkili olabileceği varsayılan pek çok harici faktörün test sınavında aynı olumsuz işleve sahip olması beklenmemektedir.

(b) Test sınavlarında öğrencinin bilgisiyle değil de, şans yardımı ile başarılı olabilmesi ihtimali tamamıyla ortadan kaldırılmaktadır. Bu sadece, test sınavının, çok soru sormak suretiyle öğrencinin bütün konu alanlarındaki bilgisini ölçmeyi mümkün kılmasıyla değil, aynı zamanda cevabını bilmediği sorularda, mevcut seçeneklerden birini işaretleyerek doğru şıkkı tutturma ihtimalini matematiksel olarak ortadan kaldırarak da gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin, beş cevap şıklı bir soruda dört yanlış cevabın bir doğru soruya karşılık gelen puanı silmesiyle, yüzde yirmi olan şans faktörü sıfırlanmış olmaktadır.

6. Bütün bu özellikleri yanı sıra test sınavlarından çıkan öğrenci (öğre-

tim üyesinin tavrına bağlı olarak) sınavdan beklentisiyle ilgili oldukça net bir fikre sahip olabilmekte, belirsizlik psikolojisinden kolayca kurtulabilmektedir. Böylelikle bir sonraki sınavına daha kolay yoğunlaşabilmektedir.

7. Ayrıca test sınavları ile yapılan ölçme-değerlendirmenin objektifliği konusunda her hangi bir kuşkuya yer yoktur. Bir cevap şablonuna uygunluk açısından değerlendirilen bu sınavlarda ne öğrenciden ne de değerlendirenden kaynaklanan bir sübjektiflik sınav sonucuna etki etmemektedir. Sadece kolayca denetlenebilecek türden maddi hata yapılması ihtimali vardır. Ancak bu ihtimal her türlü ölçme-değerlendirme aracı için geçerli bulunmaktadır.

Analitik bir karşılaştırma

Yukarıda tamamen kişisel gözlemlerimden yola çıkarak yapmaya çalıştığım türden bir karşılaştırma, daha önce ilk defa Zeki Hafızoğulları tarafından dile getirilmiş⁴, sonrasında Kemal Gözler tarafından oldukça geniş boyutlu bir çalışmayla yapılmış ve neticede hukuk öğretiminde test sınavlarının en iyi alternatif olduğu sonucuna varılmıştır.⁵ Adı geçen çalışmada Gözler, genel olarak, sözlü, yazılı ve test sınavlarını, daha profesyonelce, geçerlilik, güvenilirlik (güvenirlilik) ve kullanılabilirlik faktörleri bakımından analitik bir yaklaşımla ayrıntılı olarak değerlendirmiş ve test sınavının, özellikle geçerlilik ve güvenilirlik açısından diğer ikisine göre tartışılmaz bir üstünlüğe sahip olduğunu ısrarla vurgulamıştır. Bu amaçla hazırladığı tabloda, her bir faktör açısından

dan diğerine göre daha iyi olan sınav türü için artı (+), daha kötü olan sınav türü için eksi (-) puan/puanlar uygulanmış, sonuçta sözlü ve klasik yazılı sınavlar açısından negatif (sırasıyla -10 ve -7), test sınavı açısından ise pozitif (+ 6) bir değer ortaya çıkmıştır. Böylelikle rakamsal açıdan bakıldığında, ona göre, sözlü ya da yazılı sınav amaca elverişli olmadığı gibi, kaçınılmaz biçimde olumsuz (negatif) bir nitelik taşımaktadır. Doğru, geçerli ve güvenilir biçimde bilgi ölçmek için tek olumlu alternatifimiz ise test sınavıdır. Test sınavının diğerlerine oranla *daha iyi* olduğu konusunda Gözler ile aynı fikirde olmama rağmen, diğer sınavların, tercih edilebilirliği, elverişliliği ve yararlılığı konusunda onun kadar olumsuz bir kanaate sahip değilim. Bu nedenle, aşağıda Gözler'in tablosunu temel ölçüt ve gösterge araçları açısından hemen hemen aynen tekrarmakla birlikte, ölçütlere ilişkin pozitif bir puanlama yapmak suretiyle her bir sınavın bütün unsurlar esas alındığında toplam 36 puan üzerinden *ne kadar "iyi"*, dolayısıyla tercihe şayan olabileceğini sayısal olarak göstermeye çalıştım. Tamamen kişisel tespitlerimi yansıtan ve hiçbir bilimsellik iddiası olmayan bu rakamsal analiz sonuç olarak bize her bir sınav türünün yüzde kaç oranında isabetli bilgi ölçebileceğini de kabaca göstermektedir. Doğaldır ki, bu tablo üzerinde ya da eklenmesi gerektiğini düşünülen başka faktörler de dikkate alınmak suretiyle herkesin kendi değerlendirmesi ve puanlamasını yaparak bu tercihin geçerliliğini test etme olanağı da bulunmaktadır.

TEMEL ÖLÇÜTLER	GÖSTERGE FAKTÖRLER	AÇIKLAMA	SÖZLÜ	YAZILI	TEST
GEÇERLİLİK	Kapsam Geçerliliği	Ders konularını yeterli ve dengeli olarak örnekleme	Çok Düşük (1)	Düşük (2)	Yüksek (3)
	Kolaylık/Zorluk	Sadece hak edenlerin kalması/geçmesini sağlayacak kolaylık / zorluk derecesi	Ayarlanamaz (1)	Zor Ayarlanabilir (2)	Ayarlanabilir (3)
	Not Dağılımı	Notların belirli bir aralıkta yığılmadan dengeli dağılımı	Çok düşük (1)	Düşük (2)	Yüksek (3)
	İstenmeyen Değişkenler	Genel görünüş, güzel yazı, iyi ifade, etkileyici anlatım, konuşma bozukluğu, karmaşık anlatım, karalama, çirkin / okunaksız yazı vs	Etkili (1)	Etkili olabilir (2)	Etkisiz (3)
GÜVENİRLİLİK	Şans Faktörü	Seçerek öğrenme, çıkacak soru/soruları tahmin etme, az ihtimalden birini tutturma Etkili	Etkili (1)	Etkili olabilir (2)	Etkisiz (3)
	Değerlendirme Objektifliği	Bilginin objektif biçimde değerlendirilebilmesi	Çok Düşük (1)	Düşük (2)	Yüksek (3)
	Puanlama Güvenirliliği	Değerlendirenden bağımsız notlandırma	Çok Düşük (1)	Düşük (2)	Yüksek (3)
	Kopya Olasılığı	Sınavda yardımlaşma, ders notuna / kitaba vs. bakma, teknoloji kullanımı vb.	Çok Düşük (3)	Düşük (2)	Yüksek (1)
KULLANILILIK	Maliyet	Sınav yeri hazırlanması, sınav evrakı baskı, çoğaltma, cevap kâğıdı, optik okuma vs.	Çok Düşük (3)	Düşük (2)	Yüksek (1)
	Hazırlama Süresi	Soruların hazırlanması için gereken süre	Çok Kısa (3)	Kısa (2)	Uzun (1)

(4) Zeki Hafızoğulları, "Hukuk Öğretiminde Test Mümkün Müdür? Ceza Hukukunda Bir Sınav Denemesi", Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt XXXIX, 1982-1987, Sayı 1-4, s.17-58.

(5) Kemal Gözler, Hukuk Eğitiminde Sınavlar, Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa 1999 (www.anayasa.gen.tr/hesnavlar.htm, 1.5.2004)

TEMEL ÖLÇÜTLER	GÖSTERGE FAKTÖRLER	AÇIKLAMA	SÖZLÜ	YAZILI	TEST
KULLANIŞLILIK	Uygulama Süresi	Soruları cevaplayabilmek için gereken süre	Uzun (2)	Çok uzun (1)	Kısa (3)
	Değerlendirme Süresi	Sağlıklı bir değerlendirme için gereken süre	Uzun (2)	Çok uzun (1)	Kısa (3)
TOPLAM PUAN*			20	22	30
Ölçme Değerlendirme Başarısı (%)			55,5	61,1	83,3

* Sınavlar, dikkate alınan her bir faktör açısından (3) tam puan üzerinden değerlendirilmiş, o faktör açısından en kötü olana (1) en iyi olana ise (3) puan verilmiştir.

Sonuç

Ülkemizde uygulanmakta olan yükseköğretim sistemi içerisinde, yetiştirdiğimiz öğrencinin niteliğini ölçebileceğimiz en önemli, hatta hukuk öğretimi açısından yegâne, araç sınavlardır. Bu gerçeklik karşısında "hukukçu" yetiştirmek için yapılacak sınavın ne kadar büyük önem taşıdığını uzun uzun açıklamak gereksizdir. Oysa hukuk fakültelerinde bu konu neredeyse üzerinde ciddi olarak tartışılmayan tek konudur. Kural olarak klasik yazılı sınavların en önemli ölçme-değerlendirme tekniği olduğuna dair geleneksel bir alışkanlık ve zihniyet egemendir. Konu ne zaman tartışmaya açılrsa, hukuk öğretiminin ve iyi hukukçu olmanın, dili iyi kullanmayı, ifade ve anlatım yeteneğine sahip olmayı gerektirdiği, bunun ise test sınavları ile ölçülemeyeceği; ayrıca test sınavlarının öğrencinin yaratıcılığı önüne set çektiği biçimindeki basmakalıp yargılarla geleneksel uygulama meşrulaştırılmak istenmekte, test sınavlarına karşı katı bir önyargılı tutum geliştirilmektedir.

Kanıma, klasik yazılı sınavın test sınavına göre, öğrenciye yorum serbestisi tanıma, onun dilini ve ifade yetene-

ğini geliştirme gibi üstünlükleri olduğu iddiası basit bir yanılgıdan ibarettir. Zira hukuk fakültelerinde öğrenciye hukuk dersleri dışında ayrıca, dili iyi kullanma, güzel konuşma ve yazma becerisi kazandıracak dersler verilmediği gibi, bunun klasik yazılı sınav aracılığı ile geliştirilebilmesi de mümkün değildir. Kaldı ki, öğrencinin bu yeteneklerini geliştirebilmesi için sınavı yapılan derslerde de hemen hiçbir bilgi verilmemekte, öğrenciye nasıl yaratıcı olacağı konusunda herhangi bir profesyonel destek sağlanmamaktadır. Ayrıca zaten sınavlarda öğrencinin güzel yazı yazabilme, iyi edebiyat yapabilme gibi artistik yetenekleri değil, hukuk bilgisi ve bu bilgisini olaylara uygulayabilme yeteneği ölçülmektedir. Bununla birlikte, dil, kötü ifade ve anlatım gibi nedenlerle sınavlarda öğrencinin notunu kıran ya da onu ödüllendiren öğretim üyeleri bile, sanırım, hiçbir öğrenciyi çağırıp, kâğıdındaki ifade bozukluklarını, yanlış cevabına, iyi gerekçelendirdiği için puan verdiklerini veyahut fahiş bir hatası dolayısıyla doğru cevabına bile puan vermediklerini bireysel olarak açıklamamaktadır. Dolayısıyla klasik yazılı sınav aracılığı ile öğrencinin kendi yanılığını fark etmesi, ifade yeteneğini geli-

tirmesi, yaptığı yorumun yaratıcılık olarak mı, yoksa saçmalık olarak mı değerlendirildiğini bilerek kendisini geliştirebilmesi diye bir ihtimal pratikte neredeyse söz konusu bile değildir. Öğrencinin yorum yapabilme ve yaratıcı olabilmesi açısından sözlü sınav uygulaması nispeten yararlı olabilir. Ancak karşısında kendisine yol gösteren ve onu yönlendiren, konuyu enine boyuna tartışabileceği kimse olmadan boş bir sınav kâğıdıyla baş başa bir öğrencinin yorum yeteneğini geliştirebileceğini, özellikle de öğretim üyesinin kendisine empoze ettiği doğruyu bilmesi ihtimalinde, sırf yaratıcı ya da yenilikçi olmak adına başka bir cevap vermeye yöneleceğini varsaymak fazlaca iyimserlik olur. Ayrıca, zaten pek çok öğretim üyesi, sınavlarda öğrencinin bir sanatkar edasıyla yaratıcı bir cevap vermesinden ziyade, sözü dolandırmadan beklenen doğru cevabı vermesini beklemekte. çoğu zaman bunu sınav talimatında açık olarak ifade etmektedir.

Kaldı ki, test sınavları klasik yazılı sınavın üstünlüğü olarak kabul edilen bütün bu hususlarda bile rekabet edebilme potansiyeline sahip olmanın ötesinde duruma ve hazırlanmasındaki özene göre çok daha başarılı sonuçlar verebilir. Örneğin, test sınavlarında öğrencinin ifade yeteneğini geliştirmeye yönelik olarak, "...hangisi ya da hangileri daha iyi ifade etmektedir?"; öğrencinin doğru biçimde yorum yapabilmesi ve yaratıcılığını muhakeme yeteneği ile birleştirebilmesine katkı sağlamak üzere, "...belirtilen gerekçeyle hangi yorum ya da uygulamalar tercih edilmelidir?" "...adaleti gerçekleştirmek / hükümünü vermek açısından hangi unsurlar / faktörler / gerekçe ya da gerekçeler etkili olabilir?" tarzında sorular sormak,

böylece en azından sınav anında bu konularda düşünüp tercih yapmasını sağlayarak, yeteneklerini geliştirmesine profesyonelce destek olmak mümkündür.

Test sınavlarının az sayıda seçenektan birini seçmeyi zorlamasıyla yaratıcılığı önleyeceği iddiası da, eğer yaratıcılıktan kasıt saçmalamak değilse, asla geçerli bir iddia değildir. Zira test sınavlarında aynı konuda pek çok soru sorulabileceği gibi, seçenek sayısını olabildiğince çoğaltarak, cevap şıklarını bir ya da birkaç seçeneği birlikte seçmeye imkân verecek tarzda oluşturmak da mümkündür. Örneğin, "...hangisi ya da hangileri karar vermek açısından gereklidir/değildir?" tarzında bir soruya verilebilecek tüm makul alternatifler;

I-.... , II-.... , III-.... , IV-.... , N-.... tarzında olabildiğince çok sayıda sıralandıktan sonra,

(a) I, II, IV (b) I, III, V (c) I, III, V, VII (d) II, IV, VI (e) I, II, III, IV, V

vs... biçiminde cevap şıkları oluşturmak suretiyle öğrenciye mümkün olabilecek tüm gerçekçi ve yakın alternatifler üzerinde düşünme, karşılaştırma yapma, yorum yapma ve tercihte bulunma imkanı verilebilir.

Özetle, hukuk öğretiminde sözlü ya da klasik yazılı sınavla ölçülebilecek her türlü bilgi çoktan seçmeli test sınavı ile sadece ölçülmekle kalmamakta, aynı zamanda çok daha güvenilir ve nitelikli bir biçimde ölçülebilmektedir. Doğru cevaplanan soru sayısını bilen herkesin kolayca kontrol edebilmesine imkân tanıdığından, yapılan değerlendirmenin objektifliğinden de asla kuşku duyulmamaktadır.