

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM I. KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDEKİ ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Ersin ERSOY**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN**

“Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.”

"Proje No: 2007/83"

Çanakkale - 2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ersin ERSOY'a ait "İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan 

Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN (Danışman)

Üye 

Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Üye..... 

Yrd. Doç. Dr. Selçuk UYGUN

ÖZET

Araştırmada ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İncelemeler doğrultusunda ölçme aracının taslağı hazırlanmış ve hazırlanan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunulurken kapsam geçerliği sorgulanmış ve ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak iki ana bölümden oluşan ölçme aracına son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçme aracı Çanakkale İli merkez ve ilçe-belde-köylerde görev yapan 200 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada anket formlarında elde edilen verilerin çözümü için SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki soruları verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre dağılımının anlamlılığı t testi, tek yönlü varyans testi ve ki kare (χ^2) tekniği ile test edilmiştir.

Bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağlaması, ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunma, ölçme ve değerlendirme için programda önerilen sürenin yeterliliği, ölçme ve değerlendirme formlarının kullanılabilirliği, ölçme ve değerlendirme formlarının fazlalığı, ölçme yöntemlerinin çok zaman alması, ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğu, değerlendirme sorularının yeterliliği, değerlendirmenin çok zaman alması ve değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğu konularında kararsız oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ölçme

değerlendirme konusunda kendilerine yardımcı olacak uzmanların yeterli olmadığı görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları çoğu zaman ile ara sıra arasında değişmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumlarına bakıldığında en fazla çoktan seçmeli testleri kullandıkları, ardından performans değerlendirme ve projeyi kullandıkları, boşluk doldurma soruları ve gözlem, kelime ilişkilendirme, öğrenci ürün dosyası, eşleştirme soruları, yazılı sınavlar, öz değerlendirme, kavram haritaları, grup ve/veya akran değerlendirme, sözlü sınavlar, tanılayıcı dallanmış ağaç ve dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri, yapılandırılmış gridi kullandıklarını belirtmişlerdir. En fazla çoktan seçmeli testler kullanılırken en az da yapılandırılmış grid kullanılmaktadır.

SUMMARY

In the research, assessing the measurement and evaluation application in the 1st grade Science and Technology Class is aimed. As this research is a descriptive one, survey models were used in it. In the research, questionnaire forms that were developed by the researcher were used as the data collection vehicle. During the process of improvement, studies made in subject area were inspected and literature research about the subject was made. Under the light of investigations, draft of the measurement vehicle was prepared and scope validity was inspected and pre-application was made after the draft was presented to the subject area specialists. After the pre-application results; by making the necessary arrangements, the last shape was given to measurement vehicle which is in the form of two main parts. Prepared measurement vehicle was applied to 200 primary teachers who work in Çanakkale city center, county-city-villages. In the research, in order to analyse the datas obtained from the questionnaire, the pocket programme SPSS 13.0 was used. The frequency (f), percentage (%), and arithmetical mean of the answers that teachers gave in the questionnaire were calculated with the help of T-Test, One Way ANOVA and Chi-square (χ^2) technique.

When the opinions of the teachers about the measurement and assessment according to the datas is examined, they stated that they are in the need of inservice training. About the new approaches for the measurement and assessment subject, they seem to be indecisive about Science and Technology Education Programme's supplement of sufficient explanations, having adequate examples, the time sufficiency in the measurement and assessment programme, the service ability of the measurement and assessment forms, the excessive number of measurement and assessment forms, the measurement methods' taking over-time, the complexity of the measurement methods, the sufficiency of assessment questions, assessment's taking over-time and the complexity of the assesment. Primary school teachers have the opinion of the incapacity of the specialists who would be helpful for them on measurement and assessment. No meaningful difference according to sex and service year found among the primary teachers' opinions on the measurement and

assessment in the 1st grade Science and Technology class. It is found that there is a meaningful difference according to the class level and the school they graduated from among the primary school teachers' opinions on the measurement and assessment in the 1st grade Science and Technology class. The frequency of teachers' usage of measurement and assessment vehicles and methods changes between "usually" and "occasionally". Also there is no meaningful difference according to sex, class level and the school they graduated from among the opinions of the primary teachers for usage frequency of measurement and assessment vehicle and methods in the 1st grade Science and Technology classes. Meaningful difference according to service year was found among the opinions of the teachers on the usage frequency of the measurement and assessment in the 1st Grade Science and Technology classes. When primary school teachers' state of using the measurement and assessment vehicles and methods in the 1st grade Science and Technology classes is inspected, it is stated that they mostly use Multiple choice tests and then comes the Performance Evaluation and Project, Fill-In-The-Blanks and Observation, Word Relating, Portfolios, Matching Questions, Written Exams, Personal Assessment, Mind Mapping, Group/Peer Assessment, Oral Exams, Diagnostic Evaluation, Rating Scales, Structured Input is used by teachers. While the Multiple Choice Tests are used at the maximum level, the Structured Input is used at the minimum level by teachers.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxii
ÖNSÖZ.....	xxiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	
	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları.....	4
1.1.1.1. Ölçme.....	4
1.1.1.2. Değerlendirme.....	5
1.1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	6
1.1.3. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler.....	7
1.1.3.1. Geçerlik.....	8
1.1.3.1.1. Kapsam Geçerliği.....	9
1.1.3.1.2. Yapı Geçerliği.....	10
1.1.3.1.3. Yordama Geçerliği.....	10
1.1.3.1.4. Görünüş Geçerliği.....	11
1.1.3.2. Güvenirlik.....	11
1.1.3.3. Kullanışlılık.....	12
1.1.3.4. Objektiflik.....	13
1.1.4. İlköğretimde Fen ve Teknoloji.....	14
1.1.5. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme.....	16
1.1.6. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	17

1.1.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	19
1.1.6.1.1. Sözlü Sınavlar.....	19
1.1.6.1.1.1. Sözlü Sınavların Özellikleri.....	20
1.1.6.1.1.2. Sözlü Sınavların Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar.....	21
1.1.6.1.1.3. Sözlü Sınavların Üstünlükleri.....	22
1.1.6.1.1.4. Sözlü Sınavların Sınırlılıkları.....	22
1.1.6.1.2. Eşleştirme Testleri.....	23
1.1.6.1.2.1. Eşleştirme Testlerinin Özellikleri.....	23
1.1.6.1.2.2. Eşleştirme Testlerinin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar.....	23
1.1.6.1.3. Doğru-Yanlış Testleri.....	24
1.1.6.1.3.1. Doğru-Yanlış Testlerin Özellikleri.....	24
1.1.6.1.3.2. Doğru-Yanlış Testlerin Üstünlükleri.....	25
1.1.6.1.3.3. Doğru-Yanlış Testlerin Sınırlılıkları.....	25
1.1.6.1.3.4. Doğru-Yanlış Testlerin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar.....	25
1.1.6.1.4. Yazılı Sınavlar.....	26
1.1.6.1.4.1. Yazılı Sınavların Özellikleri.....	26
1.1.6.1.4.2. Yazılı Sınavların Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar.....	27
1.1.6.1.5. Çoktan Seçmeli Testler.....	28
1.1.6.1.5.1. Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri.....	28
1.1.6.1.5.2. Çoktan Seçmeli Testlerin Üstünlükleri.....	29
1.1.6.1.5.3. Çoktan Seçmeli Testlerin Sınırlılıkları.....	29
1.1.6.1.5.4. Çoktan Seçmeli Testlerin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar.....	29
1.1.6.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	30
1.1.6.2.1. Performans Değerlendirme.....	31
1.1.6.2.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	32

1.1.6.2.3. Kavram Haritaları.....	33
1.1.6.2.4. Yapılandırılmış Grid.....	35
1.1.6.2.5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	37
1.1.6.2.6. Kelime İlişkilendirme.....	37
1.1.6.2.7. Akran Değerlendirme.....	38
1.1.6.2.8. Öz Değerlendirme.....	39
1.1.6.2.9. Proje.....	40
1.1.6.2.10. Gözlem.....	41
1.1.6.2.11. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric).....	43
1.1.6.2.12. Derecelendirme Ölçekleri.....	44
1.1.7. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Esaslar ve İlkeler.....	45
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları.....	52
1.3. Araştırmanın Önemi.....	53
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	53
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	54
1.6. Tanımlar.....	54
1.7. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Araştırmalar.....	55
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	
2.1. Araştırma Modeli.....	67
2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	67
2.3. Verilerin Toplanması.....	68
2.3.1. Veri Toplama Aracının Özellikleri.....	68
2.3.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	69
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	
3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	71
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	72

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	75
3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	75
3.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	76
3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	77
3.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	78
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	80
3.5. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	82
3.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	82
3.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	83

3.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	84
3.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	85
3.6. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma/Kullanmama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	87
3.7. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme Değerlendirme Araç Yöntemlerini Kullanma/Kullanmama Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Kullanma/Kullanmama Sebeplerinin Karşılaştırılması.....	89
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER	246
4.1. Sonuçlar.....	246
4.2. Öneriler.....	250
KAYNAKLAR.....	252
EKLER.....	272
Ek 1. Araştırma İzni.....	272
Ek 2. Veri Toplama Aracı.....	273
Ek 3. Ürün Dosyası Değerlendirme Formu Örneği.....	283
Ek 4. Bireysel Öğrenci Gözlem Formu Örneği.....	284
Ek 5. Grup Değerlendirme Formu Örneği.....	285
Ek 6. Genel Öğrenci Gözlem Formu Örneği.....	286
Ek 7. Öz Değerlendirme Formu Örneği.....	287
Ek 8. Akran Değerlendirme Formu Örneği.....	288
Ek 9. Proje Çalışmalarını Değerlendirme Formu Örneği.....	289
Ek 10. Deneyi Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Kontrol Formu Örneği	291
Ek 11. Poster Örneği.....	292

Ek 12. Doğru-Yanlış Soru Örneği.....	292
Ek 13. Çoktan Seçmeli Test Örneği.....	293
Ek 14. Proje Örneği.....	293
Ek 15. Yapılandırılmış Grid Örneği.....	294
Ek 16. Eşleştirme Soru Örneği.....	294
Ek 17. Kelime İlişkilendirme Örneği.....	295
Ek 18. Kavram Haritası Örneği.....	295
Ek 19. Boşluk Doldurma Örneği.....	296
Ek 20. Boşluk Doldurma Örneği (2).....	297
Ek 21. Açık Uçlu Soru Örneği.....	298
Ek 22. Boşluk Doldurma Örneği (3).....	298
Ek 23. Eşleştirme Soru Örneği (2).....	299

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
S	: Standart Sapma
N	: Birey Sayısı
x²	: Ki kare

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri.....	71
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	75
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	76
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	77
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	78
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri.....	80
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	82
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	83

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	84
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	85
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma/Kullanmama Durumları.....	87
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	89
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri.....	90
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri.....	92
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri.....	93
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri.....	95
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri.....	96
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri.....	97
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	98
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri.....	99
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri.....	100

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri.....	102
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri.....	103
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri.....	104
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri.....	106
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	107
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri.....	108
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri.....	109
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri.....	111
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri.....	112
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri.....	113
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri.....	114
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	115
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Eşleştirme Testleri Kullanma Sebepleri.....	116
Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Eşleştirme Testleri Kullanma Sebepleri.....	117
Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Eşleştirme Testleri Kullanma Sebepleri.....	118

Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Eşleştirme Testleri Kullanmama Sebepleri.....	120
Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Eşleştirme Testleri Kullanmama Sebepleri.....	121
Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Eşleştirme Testleri Kullanmama Sebepleri.....	122
Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	123
Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri.....	124
Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri.....	125
Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri.....	126
Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri.....	128
Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri.....	129
Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri.....	130
Tablo 48. Sınıf Öğretmenlerinin Boşluk Doldurma Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	131
Tablo 49. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanma Sebepleri.....	132
Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanma Sebepleri.....	133
Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanma Sebepleri.....	135
Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanmama Sebepleri.....	137

Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanmama Sebepleri.....	138
Tablo 54. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanmama Sebepleri.....	139
Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	140
Tablo 56. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Performans Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	141
Tablo 57. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Performans Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	142
Tablo 58. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Performans Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	144
Tablo 59. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Performans Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	146
Tablo 60. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Performans Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	147
Tablo 61. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Performans Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	148
Tablo 62. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	149
Tablo 63. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanma Sebepleri.....	150
Tablo 64. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanma Sebepleri.....	151
Tablo 65. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanma Sebepleri.....	153
Tablo 66. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanmama Sebepleri.....	154
Tablo 67. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanmama Sebepleri.....	156

Tablo 68. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanmama Sebepleri.....	157
Tablo 69. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	158
Tablo 70. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kavram Haritaları Kullanma Sebepleri.....	159
Tablo 71. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kavram Haritaları Kullanma Sebepleri.....	161
Tablo 72. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Haritaları Kullanma Sebepleri.....	163
Tablo 73. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kavram Haritaları Kullanmama Sebepleri.....	164
Tablo 74. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kavram Haritaları Kullanmama Sebepleri.....	165
Tablo 75. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Haritaları Kullanmama Sebepleri.....	167
Tablo 76. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Grid Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	168
Tablo 77. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yapılandırılmış Grid Kullanma Sebepleri.....	169
Tablo 78. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yapılandırılmış Grid Kullanma Sebepleri.....	170
Tablo 79. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yapılandırılmış Grid Kullanma Sebepleri.....	171
Tablo 80. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yapılandırılmış Grid Kullanmama Sebepleri.....	172
Tablo 81. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yapılandırılmış Grid Kullanmama Sebepleri.....	174
Tablo 82. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yapılandırılmış Grid Kullanmama Sebepleri.....	175

Tablo 83. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	177
Tablo 84. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sebepleri.....	178
Tablo 85. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sebepleri.....	179
Tablo 86. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sebepleri.....	180
Tablo 87. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Sebepleri.....	182
Tablo 88. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Sebepleri.....	183
Tablo 89. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Sebepleri.....	184
Tablo 90. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	185
Tablo 91. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kelime İlişkilendirme Kullanma Sebepleri.....	186
Tablo 92. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kelime İlişkilendirme Kullanma Sebepleri.....	187
Tablo 93. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kelime İlişkilendirme Kullanma Sebepleri.....	189
Tablo 94. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kelime İlişkilendirme Kullanmama Sebepleri.....	190
Tablo 95. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kelime İlişkilendirme Kullanmama Sebepleri.....	191
Tablo 96. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kelime İlişkilendirme Kullanmama Sebepleri.....	192
Tablo 97. Sınıf Öğretmenlerinin Akran Değerlendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	194

Tablo 98. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Akran Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	195
Tablo 99. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Akran Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	196
Tablo 100. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Akran Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	198
Tablo 101. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Akran Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	200
Tablo 102. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Akran Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	201
Tablo 103. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Akran Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	202
Tablo 104. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	204
Tablo 105. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öz Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	205
Tablo 106. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öz Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	206
Tablo 107. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öz Değerlendirme Kullanma Sebepleri.....	208
Tablo 108. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öz Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	209
Tablo 109. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öz Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	210
Tablo 110. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öz Değerlendirme Kullanmama Sebepleri.....	212
Tablo 111. Sınıf Öğretmenlerinin Proje Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	213
Tablo 112. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Proje Kullanma Sebepleri.....	214

Tablo 113. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Proje Kullanma Sebepleri.....	215
Tablo 114. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Proje Kullanma Sebepleri.....	217
Tablo 115. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Proje Kullanmama Sebepleri.....	218
Tablo 116. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Proje Kullanmama Sebepleri.....	219
Tablo 117. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Proje Kullanmama Sebepleri.....	220
Tablo 118. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	221
Tablo 119. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Gözlem Kullanma Sebepleri.....	222
Tablo 120. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Gözlem Kullanma Sebepleri.....	223
Tablo 121. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Gözlem Kullanma Sebepleri.....	224
Tablo 122. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Gözlem Kullanmama Sebepleri.....	225
Tablo 123. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Gözlem Kullanmama Sebepleri.....	226
Tablo 124. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Gözlem Kullanmama Sebepleri.....	227
Tablo 125. Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	228
Tablo 126. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma Sebepleri.....	229
Tablo 127. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma Sebepleri.....	230

Tablo 128. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma Sebepleri.....	232
Tablo 129. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanmama Sebepleri.....	233
Tablo 130. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanmama Sebepleri.....	234
Tablo 131. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanmama Sebepleri.....	235
Tablo 132. Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçekleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri.....	237
Tablo 133. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanma Sebepleri.....	238
Tablo 134. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanma Sebepleri.....	239
Tablo 135. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanma Sebepleri.....	240
Tablo 136. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanmama Sebepleri.....	242
Tablo 137. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanmama Sebepleri.....	243
Tablo 138. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanmama Sebepleri.....	244

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Yapılandırılmış Grid'in Yapısı.....	35
-----------------------------------------------------	----

ÖNSÖZ

Ölçme ve değerlendirme konusu eğitimciler tarafından çok eski zamanlardan beri üzerinde düşünülen bir konu olmuştur. Bireyin mevcut durumunu saptamak ve bir üst öğrenmeye geçecek yeterlilikte olup olmadığını belirlemek, bunu geçerli ve güvenilir yöntemlerle yapmak eğitimcileri ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda değişik arayışlar içerisine sokmuştur. Eğitim süreci içinde ölçme ve değerlendirme ile hedef davranışların ne kadarının gerçekleştirildiğini, gerçekleştirilemeyen amaçların neler olduğunu, hangi konuların yeterince öğrenildiğini, hangilerinde eksikliklerin bulunduğunu ve eksikliklerin neler olduğunu, yanlış öğrenmeleri, yeterince öğrenilmeyen konuların hangileri olduğunu görmek mümkündür. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile amaçları ve hedef davranışları yeniden gözden geçirmek mümkündür. Ölçme ve değerlendirme süreci sayesinde öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler verilmektedir. Eğitim sistemimizde olduğu gibi fen eğitiminde de öğrenci başarısı çeşitli amaçlar doğrultusunda ölçülüp değerlendirilir. Amaçlar çok çeşitli olduğundan ölçme ve değerlendirme türleri de çeşitli olacaktır. Mesleki bilgi ve donanım gerektiren ölçme ve değerlendirmenin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının, ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki donanımlarının artırılması için öneriler geliştirilmesi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında benzerlik veya farklılıkların ortaya konulması gerekliliği vardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmektir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde her türlü desteğinden dolayı sayın hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e, veri toplama aşamasında emeği geçen Mustafa ENGİN'e çok teşekkür ederim.

Ersin ERSOY

Çanakkale, Temmuz-2008

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasi alanlarda ileriye dönük uzun hedeflerinin belirlenmesinde temel bir yapı taşı niteliğindedir. Ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda başarının elde edilmesi eğitim sisteminden elde edilen başarıya bağlıdır (Yıldırım, 2006:14). Eğitim alan bireylerde eğitim sürecinin sonucu olarak bazı istendik davranışların oluşması beklenir (Ayaydın, 2004). Bu yaklaşımla birlikte, yetiştiricilerin gerçekleştirmek zorunda oldukları belli başlı görevler vardır. Bu görevler şöyle sıralanabilir: Öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme (Ertürk, 1988:108). Bireyin etkileşimde bulunduğu çevre şartlarını kontrol edebildiğimiz oranda, istediğimiz özelliklere sahip insanı yetiştirme şansımız artmaktadır. Bu da bizi etkili ve verimli bir eğitim için planlı olmak gerekliliğine götürür. Bu gereklilik ise eğitimde program kavramını getirir. Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanır (Tan, 1990:1). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bir eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2000:6). Hedef kavramı içinde öğrenilene kazandırılacak istendik davranışlar da yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun davranışlar da yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin, stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme ve değerlendirme ögesinde ise hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan

eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Adıyaman, 2005:18). Eğitimin amacına ulaşabilmesi için eğitimin çok iyi planlanması ve uygulanması, uygulanan eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığının tespit edilmesi ve eğitim programı açısından beklentilere ne derecede ulaşıldığı ve programın amacına ulaşmasına engel olan sebeplerin neler olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Eğitim programının başarısının tespit edilmesi ölçme ve değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir. Ölçme ve değerlendirme, her eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası ve eğitimde nitelik arayışlarının temel unsurudur. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesidir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Okullarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeyi zorunlu kılan nedenlerden biri, öğrencilerin eğitim sistemi içindeki ilerleyişini, akışını düzenleme ihtiyacıdır (Arık, 2006). Eğitim çalışmalarında ölçme ve değerlendirmeye çok gerek vardır. Ölçme ve değerlendirme, bu amaçlara ne derece ulaşıldığını belirlemede çok işe yarar (Binbaşıoğlu, 1983:15). Ölçme ve değerlendirmenin, öğretmeyi ve öğrenmeyi şekillendirmek gibi amaçları vardır. Ölçme ve değerlendirme ile ne öğretildiği ve nasıl öğretildiği önemli koşullardandır (Harlen, 2004). Ölçme ve değerlendirme sonuçları dersleri, eğitimsel faaliyetleri ve bunlarla ilgili olarak elde edilen başarıyı, başta öğrencinin ve öğretmenin program amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir işarettir (Tekindal, 2002:130). Ölçme ve değerlendirme, bütün derslerde olduğu gibi Fen ve Teknoloji dersinde de büyük öneme sahiptir. Fen ve Teknoloji dersi, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlamaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgileri geliştirmesi yönüyle öne çıktığından bu derste yapılan ölçme ve değerlendirmelerin önemi daha da artmaktadır. Fen ve Teknoloji dersinin öneminden dolayı bu derste yapılacak ölçme ve değerlendirmelerin dikkatli ve özenli bir şekilde yapılması gerekir. Fen ve Teknoloji dersinde de ölçme ve değerlendirme, dersin hedef ve kazanımlarına ne derece ulaşıldığının, öğretim süreci içerisinde nelerin işlenip nelerin işlemediğinin, yapılan öğretimin öğrencilerin gelişim özelliklerini ne derece etkilediğinin ortaya konulmasında farklı şekil ve biçimlerde kullanılmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2006). Bu durum eğitimin mimarları olan öğretmenleri ön plana

çıkarmaktadır. Öğretmenler sistemli olarak eğitimi ölçme ve değerlendirme kurallarına bağlı kalarak sürekli değerlendirmek zorundadır. Öğretmenler sınıftaki ölçme ve değerlendirme zamanlarının çoğunu test hazırlama, uygulama ve puanlama ile geçirmektedir (Gullickson, 1984). Öğretmenler sınıftaki zamanlarının % 15'ini ölçme ve değerlendirme için harcamaktadır (Daniel ve King, 1998). Öğretmenler, kalan zamanlarının çoğunu ise değerlendirmeye bağlantılı aktivitelerle harcarlar (Plake ve diğerleri, 1993). Ölçme ve değerlendirme, kararın öğretmenler tarafından verildiği gibi birtakım öznel görüşleri de içine alır (Hopkins, 1998:8). Ölçme ve değerlendirme objektif ve güvenilir yöntemlerle yapıldığı takdirde eğitim ve öğretimdeki başarıyı olumsuz etkileyen sebepler ortaya çıkarılabilir (Erdemir, 2007). Dünyada olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanacak olanlar öğretmenlerdir. Ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerini kazanmış bir öğretmenle, bu bilgileri yeterince kazanamamış bir öğretmenin meslek anlayışı ve öğrenci üzerindeki kararları farklı olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bilgilerini kazanmış ve bu bilgileri öğrenci davranışlarının ölçülmesinde kullanan öğretmenler, öğrenciler hakkında daha doğru ve hatasız kararlar verebilmektedir (İşman, 2001:1-2). Bir öğretmen, sınıf içerisinde birçok karar vermelidir. Sınıfta iyi kararlar vermek bilgi, beceri gerektirir. (Nitko, 2004:4). Kuşkusuz öğretmenin planlanan bir öğretim etkinliği ile öğrencilere yönelik hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyabilmek için, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacağını da belirlemesi gerekir. (Karaca, 2003) Öğrenci ilerlemesinin değerlendirilmesi, bütün öğretmenlerin beklentisidir ve öğretmenler rutin olarak, bu beklentiyi karşılamak için türlü testler ve daha az resmi tekniklere başvururlar (Gullickson, 1985). Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellik de onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanmış olmasıdır (Çakan, 2004) Bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilenirler ve onların gelişimlerini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Bu çalışma mesleki bilgi ve donanım gerektiren ölçme ve değerlendirmenin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını, ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki donanımlarının arttırılması için öneriler

geliştirilmesi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında benzerlik veya farklılıkların ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır.

1.1.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

1.1.1.1. Ölçme

Özçelik'e göre ölçme, varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel ya da nicel) sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir (Özçelik, 1982:10). Binbaşıoğlu'na göre ölçme, nesnelerin ya da bireylerin, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için belirli kurallara uyararak simgesel değer verme işlemidir (Binbaşıoğlu, 1983:1-2). Bir başka tanıma göre ölçme; herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ya da sembollerle ifade etmeye yarayan sistematik bir yöntemdir (McMillan, 2004:9). Ölçme, kendisi ile şeylerin ayrıldığı ve tanımlandığı bir süreci karıştırır. Yüksek ölçüde gelişmiş ve artırılmış aletlerin kullanımını sınırlanmaz (Hopkins, 1998:5).

Ölçme var olan nesnelerin ya da özelliklerin varlığını ortaya koyar. Bu nedenle ölçme olumlu bir davranıştır. Ölçme sonunda, ölçülen şey bir sayı ile ortaya konunca onun ne kadar olduğu zihnimizde belirgin hale gelir (Binbaşıoğlu, 1983:1-2). Ölçme, kendisine birisinin veya bir şeyin, verilmiş bir özelliğe sahip olduğu dereceyi gösterme sürecidir. Kalite, karakteristik veya özellik. Ölçme, özellikleri olan ve mukayeseleri kolaylaştıran daha objektif tanımlamaya izin verir (Gay, 1991:8).

Bir ünitenin sonuna gelindiğinde, öğrencilerin bu üniteye öğrenmeleri gereken davranışları öğrenmiş olup olmadıklarını ortaya çıkarmak için yoklanacak davranışın ne olduğuna bağlı olarak yapılan işleme ölçme denir (Pilten, 2001).

Ölçme, "İstatistik birimlerinin ilgilenilen özelliğe sahip olma derecesinin, belirli kurallara uyararak, sembolle ve özellikle sayı ile eşleştirilmesidir. Üzerinde

çalıştığımız özelliği ölçebiliyor ve sayısal olarak ifade edebiliyorsak, onları bilimsel bir şekilde değerlendirebilir ve açıklayabiliriz. (Ercan ve Kan, 2006).

Ölçme bir gözlem türüdür. Bizi ilgilendiren birçok özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğü daha kesin, daha objektif ve daha güvenilir bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen verilerin sayı türünden ifade edilebilmesinde aranmalıdır (Yıldırım, 1983:2). Ölçmenin konusu, belli bir özellik ve niteliktir. Belli bir özelliğe sahip oluş derecesi durumdan duruma, zamandan zamana ve bireyden bireye değişebilir. Ölçme her yerde farkları ortaya çıkarmak, bireylerin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ortaya çıkmıştır (Atılgan ve diğerleri, 2006:2-3). Birçok disiplinde ölçme süreklidir. Birçok alanda ölçme daima yer alır. Birçok özelliği ölçme yoluyla elde edebiliriz (Oosterhof, 1994:3).

1.1.1.2. Değerlendirme

Gay (1991)'e göre değerlendirme, veriyi toplama ve analiz etmenin sistematik yöntemidir (Gay, 1991:6). Özçelik'e göre değerlendirme, elde edilen bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşullara karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımdan yorumlama işlemidir (Özçelik, 1992:229). Bir bireyin eğitiminin her aşamasının, onun öğretmeni veya bir başkası tarafından ölçülmesini de kapsayan, her şeyi ihtiva eden bir terimdir (Şimşek, 2000). Değerlendirme, kabaca "öğrenci hakkında bilginin toplanması, kayıt edilmesi, yorumlanması ve kullanılması sürecidir." (Harlen, 2000:107). Değerlendirmede, öğrencinin ürünü ve performansı hakkında bir yargıya varma süreci söz konusudur (Nitko, 2004:8). Değerlendirme, kendisi de dahil olmak üzere eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar (Zorbaz, 2005:2). Değerlendirme aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan bir planlama etkinliği olduğu gibi bireylerin veya grupların bilgisini, performansını ve başarısını tanımlayan veriyi değişik yollar ile toplama, kayıt etme, yorumlama ve kullanmayı içerir. İyi bir değerlendirme

uygulaması da gözlem, soru sorma, tartışma ve yapılan çalışmalarını kontrol etme faaliyetlerinin dikkatlice seçilmiş kombinasyonlarını içerir (Mamur, 2004).

Ölçme ve değerlendirme birbirinden bağımsız iki ayrı kavram değildir. Değerlendirme, ölçmeden daha geniştir ve ölçmeyi de içine alır. Ölçme, değerlendirmeye hizmet eder ve değerlendirmenin temelidir (Hopkins, 1998:6). Ölçümler değerlendirme ile anlam kazanır. Diğer taraftan ölçme sonuçlarına dayanmayan bir değerlendirmeye güvenilemez (Kaya, 2004:8).

1.1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Geleceğin eğitim sistemlerini planlama ve yönlendirme faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirme yöntemleri aktif rol oynayacaktır. Çünkü, eğitim sistemindeki ölçmeler eğitimcilerle etkili değerlendirmeler yapmak için gereklidir (İşman, 2001:1). Eğitim, öğrenciye birtakım yaşantılar kazandırarak onun davranışlarında değişiklik yapma amacını güder. Eğitimde öyle bir amaca ulaşmak için planlı bir biçimde hareket edilir. Bu yolla, istenen davranış değişmelerinin en etki ve ekonomik bir biçimde gerçekleştirilmesine çalışılır. Bu nedenle eğitimin çeşitli evrelerinde ölçme ve değerlendirme yapılarak çeşitli kararlar alınır (Özçelik, 1992:231). Ne tür bir eğitim felsefesi benimsenirse benimsensin eğitim daima bir amaca yönelik olacak ve bu amaç bazı hedeflerle ifade edilip ona uygun plan ve program geliştirilecek, bireylerin programın bu hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirleme gerekirse için ölçme ve değerlendirmeye başvurulur (Erkuş, 2006:8). Ölçme ve değerlendirme sayesinde ortaya çıkan yan ürün eğitime düzeni ve sürecinin kendi gelişimi için yararlı ipuçlarıdır. Böyle bir değerlendirme programa ve eğitime kendi onarıcı olma imkânını veren bir vazgeçilmez tamamlayıcı olmaktadır (Ertürk, 1988:109). Bu yüzden programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye gerek vardır (Tekin, 1982:24). Ölçme ve değerlendirme süreci okuldaki eğitim ve öğretimin etkinlik derecesini tayin ederek, amaçlara ulaşma derecesini ve harcanan para ve çabanın israf edilip edilmediğini saptamaya katkıda bulunan bir süreç olarak görülür (Aydın, 2001:17). Ölçme ve değerlendirme süreci sayesinde öğrencilerimize doğru etkili geri bildirimler verebiliriz. Bu yüzden ölçme

ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Yılmaz, 2004:32). Değerlendirmelerin pratikliği eğitim sistemi içerisinde birçok amaç için kullanılabilir. Öğrenmeyi geliştirmekte bir değerlendirmenin etkili olması program ve onun diğer öğelerle olan ilişkilerine bağlıdır (Pellegrino ve diğerleri, 2001).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin, programın amaçlarına doğru ne kadar iyi ilerlediğini gösterir (Lien, 1971:16). Ölçme ve değerlendirme öğrencinin programa başlamadan önceki durumundan başlayarak, program süresince ve öğretim tamamlandıktan sonra dönüt alınmasına yardım eder (Doğan, 1997:317-318). Ölçme ve değerlendirme ile yalnızca öğretim amaçlarının gerçekleşme oranının tespiti hedeflenmemektedir. Birçok öğretmen, test etmek ve ölçme pratiğinde eğitim vermek için hiçbir ihtiyacı görmez. Çünkü onlar, test etmenin, eğitsel sürece tamamlayıcı olduğunu hisseder (Kubiszyn, 1990:4). Bununla birlikte, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, öğretim etkinliğini kontrol, eğitim problemlerinin tespiti ve çözüm yolları gibi fonksiyonları da vardır (Güngör, 2001:5). Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir (Kutlu, 2003).

1.1.3. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Herhangi bir ölçme ve değerlendirme aracını geliştirmek, karmaşık bir vazifedir ve özel olarak değerlendirme çok boyutlu olduğu zaman eğitimde değerlendirmenin bu çıkışı birçok açıdan geliştirme sürecine bakar: Aletlerin nasıl geliştirildiği, amaca hizmet edip etmediği gibi geliştirmeler..vb (Editorial, 2004).

Ölçme, belirli bir amaç için yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından bireyler, olaylar ya da nesnelere hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak olan ölçüm sonuçlarına ve ölçütün uygun olmasına bağlıdır (Ercan ve Kan, 2004). Bunun içinde ölçme aracının standardize

olması istenir. Öğrenme ve öğretme ortamlarında sınav çeşitleri ile doğru ve hatasız ölçümlerin yapılabilmesi için ölçme aracının sahip olması gereken çeşitli nitelikler vardır(İşman, 2001:33).

Bu nitelikler:

1. Geçerlik
2. Güvenirlik
3. Kullanışlılık
4. Objektiflik

1.1.3.1. Geçerlik

Klasik tanımı ile geçerlik, bir testin sadece o testle ölçülmek istenen değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırılmamasıdır (Baykul, 2000:201). Bir testin hangi amacı ölçmesi isteniyorsa o amaca yönelik ölçüm yapmasıdır (McMillan, 2004:59). Bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir. Sözelimi, uzunluk ölçmek için geliştirilmiş bir araç olan metre kişilerin boylarını ölçme maksadına hizmet eder, fakat kişilerin ağırlıklarını ölçme maksadına hizmet etmez (Tekin, 1982:42). Geçerlik kendisine bir aletin, vazifeyi yaptığı derecede ondan beklenen özellikleri göstermesidir(Lien, 1971:54). Geçerlik kavramıyla bir ölçme aracının veya yönteminin onunla ölçülmek istenen değişkeni ölçüp ölçmediği, ölçebiliyorsa onu başka değişkenlerden ne derece arınık olarak ölçtüğü ifade edilir (Turgut, 1988:27). Bir ölçme aracında geçerlik, ölçmelerde tasarlanan ölçümlere ulaşma derecesidir. Bir ölçme aracının niteliğini, diğer faktörlerden çok geçerliği belirler. Bir ölçme aracı tasarlanan (amaçlanan) durumları ölçmüyorsa, fonksiyonel değildir. Bu nedenle geçerlik merkezi bir öneme sahiptir (Beydoğan, 1998:79).

Eğitimde öğrencilerin başarılarını belirlemeye yönelik hazırlanan testlerde yer alan soruların, ölçülmek istenen içeriği ya da davranışları iyi örneklemesi ve her bir sorunun ölçmek istediği davranışı doğru şekilde ölçmesi, bu duruma örnek olarak verilebilir (Karip ve diğerleri, 2007:53). Bu anlamda irdelendiğinde geçerlik tek bir

tanımdan ya da katsayıdan ziyade, testin kullanılış amacına hizmet ettiğini gösteren kanıtların toplanması olarak düşünülebilir. Bu durumda bir tek geçerlik değil geçerlik türlerinden söz edilebilir (Atılgan ve diğerleri, 2006:116).

1.1.3.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiği'dir. Bir testin kapsam geçerliği, o testteki toplam maddelerin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve testteki her bir maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır (Tekin, 1982:45). Kullanılmasındaki amaç ne olursa olsun, testin kapsam yönünde ölçme konusu davranışları yeterli derecede temsil etmesi gerekir. Testin bu anlamda, kapsam geçerliğinin çalışabilmesi ölçme konusu olarak davranışların neler olduğunun belirlenmiş olması gerekir. Bir kapsam geçerliği çalışmasında öncelikle testin kapsamı beklenen davranışlar saptanmış olmalıdır (Baykul, 2000:202-203). Eğer test, belirtke tablosundaki davranışları yoklamaya dönük hazırlanmamışsa veya bazılarını kapsamıyorsa bu durum kapsam geçerliğini düşürür (Atılgan ve diğerleri, 2006:117). Kapsam geçerliğinin ön şartları, testte yer alan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ortaya çıkaracak uyarıcı niteliğini taşıması, uygun uyarıcı özelliği taşıyan maddeler toplamasını, muhtevayı örnekeleyecek sayıda olmasını gerektirir (Beydoğan, 1998:81).

Bir ölçme aracının kapsamı, onun geçerliğini yükseltecek biçimde seçilebilir. Hazırlanması bitmiş bir aracın da, kapsamına ve içeriğine bakılarak geçerliği kestirilebilir (Turgut, 1988:39). Bu nedenle öğretim programının etkili olması ya da öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan testlerin, kapsam geçerliğine sahip olması gerekir (Öztürk, 2003:17).

1.1.3.1.2. Yapı Geçerliği

Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünölen belli öğeleri ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısının geçerlik süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır (Tekin, 1982:52). Yapı geçerliğini, bir araçla ölçölmek istenen yapının o araçla ortaya konulma derecesi olarak tanımlamaktadır (Baykul, 2000:221). Bir test başlangıçtaki tanımlanışına paralel olarak sonuçlar ortaya koyuyor, bireyleri tanımlanan çerçevede değerlendirmeye imkân veriyorsa o testin yapı geçerliğinden söz edilebilir. Ölçme aracının, gerçekten tanımlanan yapıya uygun ölçme yapıp yapmadığını, o ölçme aracının unsurlarını, iyi teşhis edebilen uzman görüşlerinden faydalanılarak ya da tanımlanan yapıyı iyi ölçtüğünden emin olunan bir ölçme aracının sonuçlarıyla, yapı geçerliği belirlenmek istenen ölçme aracının ölçümleri arasında ilişki aranarak belirlenir (Beydoğan, 1998:84). Yapı geçerliğinde önemli olan, ölçölecek yapının nasıl tanımlandığıdır. Buradan yapı geçerliği, ölçme aracının, o araçla ölçölmek istenilen yapıyı ortaya koyabilme derecesidir (Karip ve diğerleri, 2007:58).

1.1.3.1.3. Yordama Geçerliği

Yordama, bir tahmindir. Bir tahminin yordama olabilmesi için, onun geleceğe dönük olması ve belli bilgiler temelinde bazı özellikler kullanılarak yapılmış olması gerekir. Bir testin yordama geçerliği, o testten elde edilen puanlarla testin yordamak için düzenlendiği değişkenin doğrudan ölçüsü olan ve daha sonra elde edilen ölçüt arasındaki ilişkidir (Tekin, 1982:48). Yordama, bireylerin potansiyel birikim olarak sunulacak programı alabilecek kapasitede olup olmadığını belirleme sorunudur. Testlerde yordama geçerliği, bireylerin bir testteki başarısına bakarak, daha sonra izleyecekleri programlarda veya işte başarılı olup olmayacaklarının önceden kestirilmesidir (Beydoğan, 1998:83). Test puanları, testi alan bireylerin ölçölen özellik açısından ilerideki performansını yordamak, başka bir ifadeyle, ölçölen özellik açısından bireyin performansının gelecekte ne olacağına karar vermek amacıyla kullanılacaksa ve ölçüt puanlar, testin uygulanmasından sonra, ileriki bir

zamanda elde edilmek zorundaysa, yordama geçerliğine başvurulur (Atılğan ve diğerleri, 2006:122).

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarından bazıları bireylerin bir okulda ya da bir işte göstermeleri beklenen başarıları yordamak için düzenlenişleridir. Kişilerin gelecekteki başarılarını yordamak için kullanılan testlerin, bir maksada hizmet etmesi yani yordama geçerliğine sahip olması istenir (Öztürk, 2003:18).

1.1.3.1.4. Görünüş Geçerliği

Görünüş geçerliği, bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği, o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Testin bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, testteki her bir soru için de söz konusudur. Testteki her bir soru da görünüş geçerliğine sahip olmak için, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmelidir (Tekin, 1982:53). Belli maksatlar için hazırlanmış bir testin dış görünümü itibariyle ölçmek istediği ile yapılandırılması gereği ölçtüğü arasında bir fark yok ise o testin görünüş geçerliği vardır (Beydoğan, 1998:82).

1.1.3.2. Güvenirlik

Güvenirlik; ölçme aracının belli bir özelliğe yönelik farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasında benzerlik göstermesidir (McMillan, 2004:65). Bir ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin temel varsayım ölçülen özelliklerin değişmezliğine dayanır (Beydoğan, 1998:70). Eğer bir öğrenci sabah yapılan bir testten düşük bir puan aldıysa, öğleden sonra yapılan aynı testten de aynı sonucu alması beklenir (Carey, 1988:79). Genel anlamda güvenilirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatlardan arınık olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Karip ve diğerleri, 2007:60). Ölçme aracının kararlı ölçme yapma karakterinde olması anlamını taşır. Eğer ölçme tekrarlandığında ikinci sonuç ile birincisi arasında aynı sonucu veriyorsa güvenilirirdir (Harlen, 2000:111). Güvenilirlik, tutarlı sonuçları üretmek vazifesini görür (Lien, 1971:54). Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle

etkilenerek ölçüler yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkla ölçülere yansıtılabildiğini gösterir (Pilten, 2001:11). Bir ölçme aracıyla tutarlı, duyarlı ve tesadüfi hatalardan arınık ölçümler yapılması, ölçme aracının ve o ölçme aracından elde edilecek ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin yüksek olmasını sağlar (Kaynak, 2000:10).

Güvenirlilik, aracın kendisine değil, bir ölçme aracıyla elde edilmiş ölçümlere (veya sonuçlara) işaret eder (Bademci, 2006). Güvenirlilik, testin kendisinin değil elde edilmiş ölçümlerinin bir özelliğidir. Güvenilir veya güvenilmez olan testler değil, bir test veya ölçme aracından elde edilmiş ölçme sonuçları veya ölçümlerdir (Bademci, 2005).

1.1.3.3. Kullanışlılık

Kullanışlılık, ölçme aracının kullanılmasını gerektirecek durumlara ilişkin gereksinimleri tahmin edici bir şekilde hizmet etme derecesidir. Ölçme aracının belli başlı kriterlere uygun olması gerekliliğidir. Bir testin kullanılabilirliği, onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olmasıdır (Atılğan ve diğerleri, 2006:129). Kullanışlılık, bir testin kullanılmasındaki ve puanlanmasındaki kolaylıktır (Johnson ve Johnson, 2002:54). Kullanışlılık özelliğine sahip bir testin uygulanması emek, para ve zaman gibi faktörler açısından ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir. Kullanılması zor olan, ileri derecede uzmanlık gerektiren emek, para ve zaman gibi açılardan ağır sayılabilecek gerekleri olan bir test kullanışlı değildir (Yılmaz, 2004:55). Kullanışlılık, aletin, ne kadar pratik zaman, enerji ve paranın bakış açısından kullanıldığını gösterir (Lien, 1971:54). Bir testin kullanılabilirliğini arttıran etkenlerden biri de, o testin uygulanabildiği alanın genişliğidir. Örneğin yazılı yoklama tipi sınavlar cevaplama işinin güç oluşundan ötürü, ilkökul düzeyinde pek kullanışlı değildir. Kullanışlılık bakımından üzerinde durulacak bir başka nokta testin puanlanmasındaki kolaylıktır (Tekin, 1982:78). İyi bir aracın kullanılabilirliği, minimum zaman, enerji ve para harcayarak kullanılabilmesidir. Ölçtüğü şeyi doğru, tutarlı bir şekilde ölçen bir aracın geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay olması da istenir.

Kullanılan testler, soruları okuması ve birbirlerinde ayrı bir bütün algılanması kolay olmalıdır. Basımı kötü ve neredeyse soruları birbirine karışmış olan bir test kullanılışılığında çok şey yitirir (Aydın, 2004:8).

Bir ölçme aracının kullanılışılı olması demek, o aracın kullananlara güçlük çıkarmaması demektir. Soru kökleri ile seçeneklerin ayrı sayfalarda olması, yazının iyi okunmaması, yanıt kağıdının iyi düzenlenmemesi, sınavla ilgili uygun açıklamaların yer almaması vb. durumlar ölçme aracının kullanılışılığını olumsuz etkiler (Kaynak, 2000:29).

1.1.3.4. Objektiflik

Bir testi kim, nerede, ne zaman puanlarsa puanlasın sonuçları değişmiyorsa bu testin objektif olduğunu gösterir. Testin objektifliği puanlama ile ilgilidir. Objektif olan bir ölçme aracının puanlanması daha önceden hazırlanmış bir anahtara göre yapılır (Kaynak, 2000:29). Objektiflik, daha çok eğitimcinin bir öğrencinin performansını tayin etmesi için ne derece objektif sonuçların olduğunu kabul edilmesini sağlar (Nitko, 2004:39). Bir ölçme aracın mutlak objektifliği, çeşitli kimseler tarafından çeşitli koşullar altında puanlansa bile puanının değişmemesi durumudur (Topal, 1999:46). Eğer puanlayıcı tarafından yine aynı oranda puanlar verilirse ve puanlar değişmezse ölçme aracının objektif olduğu söylenebilir (Hopkins, 1998:7).

Testi alan kişinin soruları istediği şekilde anlayıp cevap vermesini engellemek için madde kökünün farklı algılanmayı engelleyecek ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmasını sağlayacak şekilde açık ve net bir biçimde yazılması gerekir. Objektiflik, testin hem geçerliğini hem de güvenilirliğini etkilediği için puanlayan kişinin de objektif davranması gerekir. Bunun için cevap anahtarının tartışma götürmeyecek şekilde doğru olarak hazırlanması gerekir (Uğurlu, 1996:8).

1.1.4. İlköğretimde Fen ve Teknoloji

Gelişmiş çağdaş ülkelerde ve uygar toplumlarda, bilgiyi paylaşma, geliştirme ve yeniden üretme amacıyla yapılandırılan her düzeyde örgün ve yaygın eğitim kurumlarının işleyişinde bilişim teknolojisinden yararlanmaya ve yeniden düzenlenen öğretim programlarında Fen ve Teknoloji eğitimine öncelik verilmektedir (Taşkın ve diğerleri, 2006:51). Bugünkü modern fen eğitiminde amaç, öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili bilimsel bilgileri ezberlemeleri değil, hayatları boyunca karşılaştıkları fenle ilgili problemleri çözebilmeleri için gerekli bilimsel tutumları ve zihinsel süreç becerilerini, yeteneklerin elverdiği oranda kazanmalarınıdır (Bayrak ve Erden, 2007).

Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir. Bilimsel çalışmalar sonucunda organize, test edilebilir, objektif ve tutarlı bir bilgi bütünü oluşturulmuş ve oluşturulmaya devam edilmektedir. Bu bilgiler bütünü, radikal yapılandırmacılık (radical constructivism) yaklaşımının, bilginin subjektiflik boyutu üzerindeki ısrarlı vurgusuna, nispeten az uyan, oldukça özel bir alandır. Fen ve Teknoloji Programının içeriği ve stratejileri belirlenirken alanın bu niteliği hesaba katılmıştır (Erdoğan, 2007). Fen, günlük hayatın bir parçasıdır. Hangi yaşta olursa olsun, bütün insanlar içinde yaşadıkları dünyayı yöneten temel fen prensiplerini öğrenmek isterler. 6-14 yaşları çocukların en meraklı, en araştırmacı olduğu yaşdır ve çocukların en çok merak ettikleri, en çok soru sordukları konular fen konularıdır (Gürdal, 1992).

Teknoloji, sadece bilgisayar gibi elektronik cihazlar ve bunların çeşitli uygulamaları değildir. Teknoloji hem diğer disiplinlerden (fen, matematik, kültür vb.) elde edilen kavram ve becerileri kullanan bir bilgi türüdür hem de materyalleri, enerjiyi ve araçları kullanarak belirlenen bir ihtiyacı gidermek veya belirli bir problemi çözmek için bu bilginin insanlık hizmetine sunulmasıdır (İlköğretim (4.-5.sınıflar) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005). Teknoloji, genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak da tanımlanabilir. Teknoloji insanların istek ve

ihtiyaçlarını gidermek için araçlar, yapılar veya sistemlerin geliştirildiği ve değiştirildiği bir süreçtir. Fen ve teknolojinin birçok ortak yönü vardır. Hem bilimsel araştırmalarda hem de teknolojik tasarım süreçlerinde benzer beceriler ve zihinsel alışkanlıklar kullanılır. Fen ve teknolojiyi birbirinden ayıran en önemli özellik, amaçlarının farklı olmasıdır. Fenin amacı doğal dünyayı anlayarak açıklamaya çalışmak; teknolojinin amacı ise insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal dünyada değişiklikler yapmaktır (Gömleksiz ve Bulut, 2006).

Fen ve Teknoloji yaşamımızın ayrılmaz parçasıdır. Öğrencilerin fen ve teknoloji ile ilgili bilgi anlayış, beceri, tutum ve değerleri geliştirmeleri, fen ve teknolojinin hayatımızın her alanındaki etkilerinin belirgin bir şekilde görüldüğü gibi bilgi çağında özel bir öneme sahiptir. Günümüzde her meslekte bilimsel ve teknolojik alanlarda etkin bir şekilde problem çözme ve karar verme yetenekleri gelişmiş bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrencilere temel fen kavramları; bilimsel süreç becerileri, fen, teknoloji, toplum ve çevre ile ilgili anlayışlar, bilimsel tutum ve değerler kazandırılmalıdır (Taşkın ve diğerleri, 2006:52). Fen ve Teknoloji eğitiminin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı en önemli amaçlar arasında; yüksek seviyeli düşünme, yüksek zihinsel beceriler, yaratıcılık, ahlaki değerler ve değerlerin açıklanması, evrensel görüş, karar verme ve problem çözme kapasitesi yer almaktadır (Çepni ve diğerleri, 2004:50).

Fen ve Teknoloji öğretim programında, edinilmiş fen bilgilerinin teknolojiye yansıdığı durumlara sık sık örnekler verilerek ve daha önemlisi, bu bilgilerin gündelik hayatta kullanımına ilişkin problemler üzerinde düşünme alıştırmaları sunularak öğrencilere fen ve teknoloji okuryazarlığı için gerekli bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri kazandırma ve onların gelecekte etkin bir şekilde iş gören, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmalarına katkı sağlama yoluna gidilmiştir (İlköğretim (4.-5.sınıflar) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005).

1.1.5. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Geçmişten günümüze uzanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel, teknolojik gelişmeler yaşam tarzımızı önemli ölçüde değiştirmiştir. Küreselleşme, uluslar arası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de yaşamamız üzerinde etkili olacaktır. Ekonomik, sosyal, bilimsel, teknolojik gelişmeler ile birlikte eğitimde niteliğin geliştirilmesi, etkili ve verimli bir hale getirilmesine yönelik somut adımların atılmasına ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir (Bulut, 2006). İlköğretimde 2004 yılında hazırlanan ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İlköğretim programları geliştirilmiştir. Yeni İlköğretim programları birçok açıdan incelendiğinde amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme unsurları üzerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Programda yapılandırıcı yaklaşıma paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınırsa, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plâna çıkararak herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıldığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (İlköğretim (4.-5. Sınıflar) Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, 2005).

Değerlendirme, eğitimin merkezindedir. Öğrenmek için değerlendirme, veya şekil veren değerlendirme gittikçe daha önemle vurgulanmaktadır (Taras, 2005). Eğitimde değerlendirme öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak görülmekte ve temel amacı öğrenme ve öğretimi destekleme olarak belirlenmiştir. Eğitimdeki yeni gelişmeler ve değişimler ölçme-değerlendirme anlayışında değişikliklere sebep olmuştur (Türnüklü, 2003). Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından daha çok alternatif ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapmaktadır (İlköğretim (4.-5. Sınıflar) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005). Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrencilerin ne

bildiğinden ziyade, ne yapabileceği ile ilgilendirir. Öğrenciler değerlendirilirken öğrencilerden bir bilginin hatırlanması yerine bu bilgiyi kullanabileceği uygulama yapması söz konusudur. Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Sınıfta süren değerlendirmeye katılmanın, öğrencilerin öğrenimini geliştirebildiğini akla getirir (Coffey ve diğerleri, 2005). Sınıf pratiğine dayalı değerlendirmeyi tanıttığı zaman öznel öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olduğunu gösterdi. Bu incelemelerden ve diğer çalışmalarda açıktır (William ve diğerleri, 2004).

Fen ve Teknoloji gibi alanlarda bilişsel ve duyuşsal becerilerin üzerine psiko-motor becerilerin inşa edilmesi gerekliliği vardır. Doğal olarak Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilere verilmeye çalışılan kazanımların onlarda gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin sağlanması gerekmektedir (Erdoğan, 2006). Eğitim sistemimizde olduğu gibi fen eğitiminde de öğrenci başarısı çeşitli amaçlar doğrultusunda ölçülüp değerlendirilir. Amaçlar çok çeşitli olduğundan ölçme ve değerlendirme türleri de çeşitli olacaktır (Poyraz, 2005:13).

1.1.6. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç Ve Yöntemleri

Alternatif değerlendirmenin geri bildirim ve gelişme düşünceleriyle farklı bir kaynağı vardı. Yapılandırmacı öğrenme teorileri, 1930'lar ve 1940'larda ortaya çıkmıştır. Alternatif değerlendirmenin özerklik ve bütünlüğünü işaretlemek için bir alternatif değerlendirme yani Yapılandırmacı değerlendirme özelliği taşımaktadır (Roos ve Hamilton, 2005). Eğitimsel değerlendirme düşüncesi, yıllarca tümünden değişti, daha ulusal bir perspektiften daha uluslararası bir perspektife taşınmıştır (Bonnet, 2004). Bu bakımdan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde de birtakım gelişme ve değişimler söz konusudur.

Ölçme işleminin yapılabilmesi için çeşitli araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Buna göre eğitim programlarının hem etkili hem de eksik yanları ölçme ve değerlendirmelerle ortaya çıkarılabilmekte ve düzeltmeler yapılabilir (Poyraz, 2005:11). Eğitimdeki yeni gelişmeler ve değişimler ölçme-değerlendirme anlayışında değişikliklere sebep olmuştur. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yaklaşımlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme daha çok öğretmen merkezli olup, öğrenciyi sınırlı bir zamanda ölçmeye dayanır. Bu yaklaşımla yapılan değerlendirmelerde öğrencinin kendi başarısını ve eksikliklerini görme fırsatı verilmemekte öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunulmamaktadır. Ağırlıklı olarak tekrar ve mekanik alıştırmalar sonucunda edinilen bilgilerin test edildiği bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu süreç, test kültürü denilen oluşuma neden olmakta, bu kültürün gelişmesine ve birincil amaç olmasına yol açmaktadır (<http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm>).

Alternatif değerlendirme, daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir (Doğan, 2005:28). Alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirme ile tanımlanan klasik öğrenci-öğretmen anlayışındaki eksik yönleri vurgulamak da ve ölçme-değerlendirme sürecine yeni kavramlar katmaktadır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Ölçme yöntemleri kavramsal öğrenimin, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerinin ölçülmesine imkan verir (Bekiroğlu, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirmeler geleneksel yöntemlerin eksikliklerini tamamlayıcı yöntemlerdir. İkisinin bir arada kullanılması, öğrenci hakkında daha anlamlı kararlar verilmesine ve öğrenciye öğrenme ortamı konusunda önemli ipuçlarına olanak sağlamaktadır (Kaptan ve Önal, 2006).

Öğrenci merkezli bir sınıfta öğrenci bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Öğrenci yalnızca girdiği bir testten aldığı puanla değerlendirilmemelidir. Öğrenci farklı özelliklerdeki veri toplama yollarıyla süreç boyunca değerlendirilmelidir (Ocak, 2006). Alternatif değerlendirme, performans değerlendirmeyi, portfolyoları, projeleri, gözlemleri, öz değerlendirmeyi, akran değerlendirmeyi ve diğer değerlendirme yöntemlerini içerir (McMillan, 2004:15). Bireyin bilgiyi zihninde

aktif olarak kendisinin yapılandığına öne süren ve bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağını, öğrenciyi kendi tarafından aktif bir şekilde yapılandırılması gerektiğini ileri süren oluşturmacı öğrenme teorisine uygun olan alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile birlikte kullanılması gerekmektedir (Bahar ve diğerleri, 2006:181).

1.1.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri, eğitim- öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan araç ve yöntemlerdir (Bahar ve diğerleri, 2006:25). Bu araç ve yöntemler:

- Sözlü Sınavlar
- Eşleştirme Testleri
- Doğru-Yanlış Testleri
- Yazılı sınavlar
- Çoktan Seçmeli Testler

1.1.6.1.1. Sözlü Sınavlar

Öğretmen tarafından sözlü olarak sorulan soruların öğrenciler tarafında yine sözlü olarak cevaplandırılması esasına dayanır. Bu tür uygulamalarda öğrencilerden gerekli görüldüğü hallerde sözel açıklamalarda bulunmaları da istenir (Karip ve diğerleri, 2007:118). Sözlü sınavlar genellikle, yanıtlayıcıların yanıtlarını düşünüp organize ederek, sözlü olarak sunduğu; soruların ise sözlü, yazılı veya sözlü ve yazılı karışık olarak sorulduğu sınav türleridir (Atılğan ve diğerleri, 2006:228). Okullarımızda uygulanan en yaygın şekli , öğretmenin sınıftaki öğrencilerden birini yazı tahtası önüne çağırıp birkaç soru sorması ve sözlü olarak verilen cevaplara not takdir etmesi şeklindedir (Yılmaz, 2004:100). Sözlü sınavlar, sınıf öğretmenlerince genellikle öğrencilere verilecek notun belirlenmesinde kullanılacak veriler elde

etmek için yapılır (Tekin, 1982:121). Bazı eğitimciler sözlü sınav uygulamalarının başarıdan ziyade öğrencinin sözlü anlatım yeteneğini ölçtüğünü, bu nedenle de başarının ölçülmesinde kullanılmaması gerektiğini savunurlar (Karip ve diğerleri, 2007:119). Öğrencilerin tahtaya çıkarılarak sözlü yapılması sırasında diğer öğrencilerin pasif oluşu bu tekniğin önemli sakıncalarından birisidir (Atılğan ve diğerleri, 2006:228). Sözlü sınavların, bir ölçme aracıda bulunması gereken özellikler bakımından çok yetersiz olduğu söylenebilir. Bu yetersizliklerin sözlü sınavların kullanılmasının temel sınırlılığıdır (Atılğan ve diğerleri, 2006:229).

Sözlü ifade becerileri, ister anadilinde olsun, ister yabancı dilde, isterse bir özel alanda olsun, okulda geliştirilmeye değer davranışlar olduğu için onların ölçülüp değerlendirilmesi de gereklidir. Sözlü ifade becerilerini gözleyip ölçmenin en uygun yöntemi de şüphesiz, öğrencinin sözlü ifadeyi kullandığı sözlü sınav olur (Turgut, 1988:112). Bir önceki derse ilişkin öğrenmeleri yoklamada sözlü sınav başvurulabileceği gibi, dersin sonunda verilen uyarıcıların ne kadar kalıcı olduğunu görmek içinde kullanılabilir (Beydoğan, 1998:114).

1.1.6.1.1.1. Sözlü Sınavların özellikleri

Sözlü sınavların özellikleri şunlardır:

1. Sözlü sınavlarda sorular genellikle sözlü olarak verilir (Turgut, 1988:110).
2. Sözlü sınavlarda yanıtlayıcı yanıtını düşünüp bulmak zorundadır (Atılğan ve diğerleri, 2006:230).
3. Sözlü sınavlarda öğrencinin verdiği cevabı derinleştirme, zenginleştirme imkânı da vardır (Yılmaz, 2004:102).
4. Soruların hazırlanması diğer sınavlara göre kolaydır ve daha az zaman alır (Yılmaz, 2004:103).
5. Sözlü sınavlarda, sınav yapanla yanıtlayıcı arasında, diğer sınavlara göre daha fazla etkileşim vardır (Turgut, 1988:110).
6. Sözlü sınavlar bireysel olduğunda uygulaması çok zaman alır.

7. Bir öğrenin sorulan soruya yanlış, kısmen doğru veya tamamen doğru yanıtlamamış olması, aynı sorunun bir başka öğrenciye sorulduğunda geçerliğinin düşmesini etkiler.
8. Yanıtlama davranışı, sorudan soruya hemen sonra gerçekleştiğinde, öğrencinin düşünme ve yanıtını gözden geçirme şansı çoğunlukla yoktur.
9. Soruların sorulması, yanıtlanması ve puanlanması fazla zaman aldığından sözlü sınavlarda her bireye az sayıda soru sorulabilir.
10. Sözlü sınavlarda yanıtların doğruluk derecesini puanlayıcı belirler.
11. Sözlü sınavlarda, yazılı ve diğer sınav türlerinde görülen bazı olumsuz özelliklerin önüne geçilebilir.
12. Şans başarısı olmaması güvenilirliği artırır.
13. Puanlayıcı ya da öğretmen yanıtları kaydetmeden, yanıtlara anında veya yanıtlama bittikten sonra puan vermektedir (Atılgan ve diğerleri, 2006:231-233).
14. Puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir (Yılmaz, 2004:103).

1.1.6.1.1.2. Sözlü Sınavların Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar

Sözlü sınavların kendi niteliklerinin elverdiği ölçüde geçerli ve güvenilir olması gerekir. Sözlü sınavlarının geçerli ve güvenilir olması için bu sınavların yapılmasında bazı kurallara uygun davranılması gerekir.

1. Sözlü sınavları küçümsemeden, tıpkı diğer sınavlardaki gibi sınav planı hazırlayarak başlayınız.
2. Soruları sınavdan önce hazırlayınız.
3. Soruları hazırlarken aynı zamanda puanlama anahtarını da hazırlayınız.
4. Sözlü sınava başlamadan önce sınav ile ilgili önemli noktaları öğrenciye duyurunuz.
5. Öğrencinin soruyu cevaplandırması esnasında akla gelebilecek soruları, öğrencinin cevapları bittikten sonra sorunuz.
6. Öğrencinin cevaplarını kısa notlar alarak izleyiniz.

7. Öğrencinin dış görünüşü, konuşma güzelliği ya da diğer ölçülmesi amaçlanmayan etkileri puanına yansıtmayınız.
8. Sınavdan hemen önce veya sorular cevaplandırılırken öğrenciyi yanıltacak, heyecanını arttıracak ya da moralini bozacak sözlü ya da başka türlü bir etkide bulunmayınız.
9. Uzun cevaplı sorulara fazla yer vermeyiniz ya da çok sayıda soru sorma imkanı oluşturunuz.
10. Soruyu öğrenciye sorduktan sonra yeteri kadar düşünme ve her öğrenciye aşağı yukarı eşit aralıkta cevaplandırma zamanı tanıyınız (Yılmaz, 2004:104-105).

1.1.6.1.1.3. Sözlü Sınavların üstünlükleri

Sözlü Sınavlar; öğrencileri, sözlü ifade etme ve konuşma gibi sözlü iletişimin çeşitli yaşantıları ile yüz yüze getirdiğinden, sosyalleşme ve kendini ifade etme yeteneğini geliştirir. Sınavlarda güvenilirliği azaltan kopya çekmeyi ortadan kaldırır (Beydoğan, 1998:116).

1.1.6.1.1.4. Sözlü Sınavların Sınırlılıkları

Sözlü sınavların sınırlılıkları şunlardır:

1. Çok zaman alıcıdır.
2. Her öğrenciye eşit güçlükte soru sorulamaması, öğrencileri eşit şartlarda değerlendirilememesi sonucunu doğurur.
3. Öğrencinin düşünme için yeterli zamanı yoktur.
4. Öğrencini konuşma yeteneği, dile hakimiyeti, iletişim becerileri, heyecanlı veya soğukkanlı oluşu, sempatik veya antipatik oluşu takdir edilecek nota etki edebilir.
5. Sınava kaldırılış/alınış sırası, takdir edilecek nota etki edebilir.
6. Sözlü sınavlar öğretmen ve diğer öğrenciler ile sınavı alan öğrenci arasındaki etkileşimin etkileri daha yüksektir. Sözlü sınavlarda cevapların

doğruluk derecesini puanlayıcının belirliyor olması, puanlama yanlılığının dolayısıyla ölçmede sistematik hataların oluşmasını beraberinde getirir.

7. Öğretmen ve öğrencinin sınav esnasındaki ruhsal durumu, sonucu olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.
8. Anlatılanların yazılı kaydı tutulmadığı ve cevapların doğruluk derecesinin puanlayıcı tarafından tespit edildiği için takdir edilecek puanlar ölçmecinin kendi yargısına dayanır.
9. Soruların güçlük derecesi ve ayırt ediciliği düşük olduğu için sözlü sınavlar üzerinde istatistiksel işlemler yapmak ve öğrencileri birbiri ile karşılaştırmak da çoğu zaman değerlendirmede ölçme işlemi yanılığa götürebilir (Karip ve diğerleri, 121-122).

1.1.6.1.2. Eşleştirme Testleri

Eşleştirme testleri, iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan ilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesi gereklidir (Thorndike ve diğerleri, 1991:235). Eşleştirme testler, açıklamalar listesi ile cevap listesini içerir. Öğrenciler, açıklamalar ile cevapları birbiriyle eşleştirir (Johnson ve Johnson, 2002:64).

1.1.6.1.2.1. Eşleştirme Testlerinin Özellikleri

Eşleştirme testleri, kim, nerede, ne, ne zaman sorularının cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır. Bu tür maddelerin hazırlanması da oldukça kolaydır (Tekin, 1982:132). Bu tip testlerde, çoktan seçmeli maddelerin değişik bir şeklidir. İki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgilerin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir (Öztürk, 2003:36).

1.1.6.1.2.2. Eşleştirme Testlerinin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar

1. Öncüller kısmıyla cevaplar listesi benzer öğelerden oluşmalıdır.
2. Eşleştirmeli maddeler grubunda madde sayısı en az 6 en çok 15 olmalıdır.

3. Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmamalı, maddenin yazımında öncüller sütunu sayfanın sol tarafına, cevaplar ise sağ tarafına yazılmalıdır.
4. Puanlama ve değerlendirmede kolaylık sağlaması için, puanlama boşlukları öncüllerden önce yerleştirilmelidir.
5. Cevap sütunundaki ifadeleri belirtmek için onların başında büyük harfler öncüller listesinin başındaki boşluğa yazılmak kaydıyla her öncülün cevabının ne olduğu belirlenmiş olmalıdır.
6. Eşleştirmeli maddelerde eşleştirmenin neye göre, nasıl bir bağıntıya göre yapılacağını gösteren bir yönerge olmalıdır (Beydoğan, 1998:126-127).

1.1.6.1.3. Doğru-Yanlış Testleri

Doğru-yanlış testleri, cevaplayıcıların test maddelerini doğru ve yanlış oluşlarına göre sınıflamaları esasına dayanır (Thorndike ve diğerleri, 1991:217). Öğrenciden beklenen, her önermeyi okuduktan sonra, doğruluğuna veya yanlışlığına karar vermek ve verdiği kararı yönergede belirtildiği biçimde bir işaretle ya da harfle öğrencinin ifade etmesidir (Yılmaz, 2004:134). Doğru-yanlış testleri iki aşamalı olarak sınıflanabilen testlerdir. Bu özelliği dolayısıyla maddelerin yalnızca iki yanıt bulunmaktadır (Atılğan ve diğerleri, 2006:262).

Bu tip testler, testlerin kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda sıkça kullanılmaktaydı. Fakat, sonraları daha değişik yapıda testler geliştirildiği için günümüzde pek sık kullanıldığı söylenemez. Ancak doğru-yanlış testler iyi hazırlanabilirse birçok değişik bilgi ve becerinin yoklanabileceği görüşü de vardır (Yurdabakan, 1997:2).

1.1.6.1.3.1. Doğru-Yanlış Testlerin Özellikleri

Test maddeleri bir kısmı yanlış bir kısmı doğru önermeler halinde verilmiştir (Turgut, 1988:76). Doğru-yanlış testlerindeki maddeleri cevaplama işi hem kolaydır, hem de çok az zaman alır (Yılmaz, 2004:134). Madde yapısı basittir, fakat basitliğine rağmen oldukça ileri basamaktaki bilgileri yoklamaya da elverişlidir Cevaplayıcıya

verilecek test yönergesi kısa ve basittir (Turgut, 1988:76). Puanlaması kolay, çabuk ve objektiftir (Yılmaz, 2004:134).

1.1.6.1.3.2. Doğru-Yanlış Testlerin Üstünlükleri

Cevaplandırılması kolay ve az zaman alır, puanlaması kolay ve neseldir (Beydoğan, 1998:124). Puanlamada ölçme konusu olan özellikler dışındaki etkenlerin (kişisel özellikler, öğretmenle ilişkisi vb.) etkisi olmaz (Tekin, 1982:139). En iyi ölçtüğü öğrenme ürünü bilişsel öğrenmenin bilgi düzeyindeki öğrenme ürünleridir. Madde hazırlanması ve puanlaması kolay ve az zaman alır Eğitimin her basamağında kullanılabilir (Johnson ve Johnson, 2002:63).

1.1.6.1.3.3. Doğru-Yanlış Testlerin Sınırlılıkları

Bir doğru-yanlış maddesinde yalnızca iki seçenek olduğundan, bilgisiz bir cevaplayıcının kör tahminle doğru cevabı bulma olasılığı % 50'dir (Tekin, 1982:138). Anlaşmalı cevaplama ve kopya çekmeye elverişlidir. Bilişsel öğrenmenin üst düzeylerini (uygulama, analiz, sentez) ölçmekte son derece yetersizdir. Soruların güçlük dereceleri ve ölçtükları bilgiler eşit olmadığı halde her sorunun puan değeri eşittir (Karip ve diğeri, 2007:153).

1.1.6.1.3.4. Doğru-Yanlış Testlerin Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar

1. Basit yapıda ve sadece belleğe dayalı soru hazırlamak yerine açıklama, karşılaştırma, genelleme ve uygulama gücünü ölçebilecek doğru-yanlış maddeleri geliştirmeye özen gösteriniz.
2. Bir doğru-yanlış testindeki maddelerin yarısı doğru yarısı yanlış maddelerden meydana gelmelidir.
3. Ders kitabı veya öğrencinin bildiği ve okuduğu bir kaynaktan, kalıp halinde ifade ve cümleler olarak madde yazmayınız (Yılmaz, 2004:135-136).

4. Her doğru-yanlış maddesi tereddüde yer vermeyecek şekilde doğru ya da yanlış olmalıdır.
5. Maddelerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır (Atılğan ve diğerleri, 2006:267).
6. Soruları açık ve anlaşılır olmalıdır.
7. Olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır (Beydoğan, 1998:124).

1.1.6.1.4. Yazılı Sınavlar

Öğrencilere birkaç soru yazdırılıp veya sorular yazılı verilip bunlara belle bir sürede yazılı cevap istenmesi, bir sınav türü olarak her öğretmenin başvurduğu bir yöntemdir (Turgut, 1988:47). Yazılı sınavlarda hemen hemen diğer tüm testlerde ölçülebilecek bilgi ve becerilerin tamamının ölçülmesi mümkündür (Karip ve diğerleri, 2007:127). Öğretmenler, yazılı sınavlarda öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerini ortaya çıkaran farklı tür ve seviyelerde sorular sormaktadır (Akpınar ve Ergin, 2006). Kolay hazırlanmasında dolayı öğretmenler tarafından çok kullanılır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en alışık olduğu sınav türüdür. İlköğretimden başlayarak eğitimin her kademesinde kullanılmaktadır (Atılğan ve diğerleri, 2006:204). Yazılı sınavların yaygın olarak kullanılmamasında; objektif test geliştirme teknik ve bilgisine sahip olmayan öğretmenlerin klasik yazılı sınav yapmayı tercih etmeleri, niteliklerine uygun tasarlanıp organize edilmeyen objektif testlerin öğrencide organize bilgileri ölçmeyeceğine yönelik bir kanaat oluşturmaları, öğretim programların geliştirilmesine yönelik nesnel ve objektif sonuçlar elde etmenin önemiyetinin idrak edilememesi, klasik sınavlarla objektif sonuçlar almaya dönük tedbirlerin geliştirilememesi, okulların teknik donanım, araç-gereç ve materyal eksikliği önemli etkenlerdir (Beydoğan, 1998:117).

1.1.6.1.4.1. Yazılı Sınavların Özellikleri

Yazılı sınavlarda cevaplayıcı, cevabını kendi düşünüp bulmak zorundadır. Yazılı sınavlarda cevaplayıcı, cevabını yazılı olarak ifade etmek zorundadır (Turgut, 1988:48). Yazılı sınavda öğrencinin verdiği cevaba çoğu zaman “kesin yanlış” ya da

“kesin doğru” diyemeyiz (Yılmaz, 2004:85). Soru sayısı az ve soruları yazma zamanı kısa olduğundan hazırlanması kolaydır (Atılğan ve diğerleri, 2006:209).

Yazılı sınavlardaki soruların kolaylık derecesinin objektif usullerle belirlemek mümkün değildir (Beydoğan, 1998:117). Cevaplama işlemi cevaplayıcının çok zamanını alır. Yazılı sınavların puanlaması güçtür (Turgut, 1988:49). Yazılı sınav soruları şişirme yolla yanıtlamaya elverişlidir. Yazılı sınavlarda şans başarısı yoktur. Soruların güclüğü, testin geçerliğı ve güvenilirliğı önceden kestirilemez (Atılğan ve diğerleri, 2006:211). Sorular açık uçlu olduğundan, cevaplayıcının yazma yeteneğı ve cevapları şişirme yeteneğı puanlamayı etkiler. Okunması ve puanlanması zor, puanlamada objektifliğı sağlamak güçtür. Yazılı sınavların cevaplandırılması öğrenci için güçtür. Az sayıda soru sorulabildiğı için içeriğı temsil edecek biçimde örnekleyicilik mümkün değildir. Cevapların sınırlandırma güclüğü vardır (Beydoğan, 1998:116). Öğrencinin vereceğı yanıtlar yönünden herhangi biri sınırlamaya bağı tutulmadan yanıt için bildiklerini özgürce yazabileceğı bir ölçme aracıdır. Bu araç belli bir olgu, olay, durum ya da düşünceyi öğrencinin kendi anlatımıyla anlatmasını gerektirir (Yıldırım, 2006:22).

1.1.6.1.4.2. Yazılı Sınavların Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

1. Sorular açık ve anlaşılır olmalı.
2. Soru sayısını ve soruların kalitesini yüksek tutarak, kapsam geçerliğini ve sınavın amacına uygunluğunu arttırmak gerekir.
3. Sorular birbirinden bağımsız olarak yanıtlandırılabilmelidir.
4. Soruların her biri belirli davranışlar zincirini yoklamalıdır.
5. Sorulardan herhangi biri ders kitabından veya bilinen bir kaynaktan olduğu gibi alınmamalıdır.
6. Sorularda ifade ve yazım hataları bulunmamalıdır.
7. Ölçülecek davranışlarla ilgili çok sayıda soru yazılmalıdır (Atılğan ve diğerleri, 2006:211-212).
8. Soruların başında bir açıklama yazınız.

9. Soruları önceden çoğaltarak öğrenciye dağıtınız (Yılmaz, 2004:87).
10. Hazırlanan sorular öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
11. Planlandığı gibi soruların öğrencinin yazarak cevap verebileceği şekilde olmalıdır (Beydoğan, 1998:120).

1.1.6.1.5. Çoktan Seçmeli Testler

Testi alanların, yanıtlarını belirli sayıdaki seçenek arasından birini seçerek vermesini gerektiren sorulardan oluşan ölçme araçlarıdır (Atılğan ve diğerleri, 2006:282). Bu tür testlerde soru kısmına madde adı verilir. Test maddesi bir testin bağımsız olarak kendi başına puanlanan en küçük birimdir. Bir madde, madde kökü ve seçeneklerden oluşur. Madde kökü, madde ile ne sorulduğunu ifade eden ve sorunun çözümü için gerekli bilgileri veren kısımdır. Seçenekler ise madde kökündeki soruya, muhtemel cevap olarak verilen ifadelerdir (Civelek, 1998:3). Çoktan seçmeli testler uygulandığında, yanıtlayıcıdan soruyu okuması, doğru yanıt üzerinde düşünmesi, doğru seçeneğe karar vermesi ve işaretlemesi beklenmektedir (Atılğan ve diğerleri, 2006:282). Çoktan seçmeli testler, direkt bir soru ve bu soruyu takip eden iki ve daha fazla cevabı içeren cevapları içerir (Johnson ve Johnson, 2002:62). Çoktan seçmeli testler, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan ölçme araçlarındandır. Çünkü çoktan seçmeli testlerin bir çok avantajları vardır bu avantajlardan en önemlisi, az zamanda güvenilirliği ve kapsam geçerliği yüksek olan testler hazırlanabilmesidir. Ayrıca bilgiyi hatırlama düzeyinden çok daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir beceriye sahiptir (Kurz, 1999).

1.1.6.1.5.1 Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri

Çoktan seçmeli testleri diğer ölçme araçlarından ayıran en temel farklardan birisi doğru yanıtı maddenin içinde verilmesidir. Aynı kelimeyi yazmaya harcanan süre okumak için harcanan süreden daha uzundur (Atılğan ve diğerleri, 2006:293). Çoktan seçmeli maddelerde, bütün seçmeli maddelerde olduğu gibi, cevapları kesinlikle doğru kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür. Çoktan seçmeli

maddelerde, cevaplayıcı cevabı verilen muhtemel cevaplar arasından seçeceğinden, bir maddenin yokladığı bilgiye sahip olmayan bir cevaplayıcının tahminle doğru cevabı bulma olasılığı vardır (Thorndike ve diğerleri, 1991:223).

1.1.6.1.5.2. Çoktan Seçmeli Testlerin Üstünlükleri

Puanlaması objektif ve kolaydır. Uzmanlık gerektirmez. Gerek test maddelerinin geliştirilmesi esnasında, gerekse uygulanmış testlerin maddeleri üzerinde test ve madde istatistiklerinde yararlanarak geçerli ve güvenilirliği yüksek madde ve bu özelliğe sahip maddelerden oluşan testler geliştirmek mümkündür. Çok sayıda bireye aynı anda uygulanabilirler(Karip ve diğerleri, 2007:173-174).

1.1.6.1.5.3. Çoktan Seçmeli Testlerin Sınırlılıkları

Karmaşık kazanımlar ile üst düzey öğrenme ürünlerinin ölçülebilen madde yazımında uzmanlık gerektirmektedir (Karip ve diğerleri, 2007:173-174).

1. Fazla yer kaplar, bu nedenle ekonomik değildir.
2. Hazırlanması çok zordur ve fazla zaman alır.
3. Uygun çeldiriciler bulunmadığından dolayı her konuyla ilgili soru hazırlanması mümkün olmayabilir.
4. Bir soruda verilen seçeneğin, diğer bir sorunun cevabı olması veya cevabı hatırlatması mümkündür (İşman, 2001:31).

1.1.6.1.5.4. Çoktan Seçmeli Testlerin Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

1. Madde kökünde, gereksiz sözcüklerden kaçınılmalı, problem açık, kesin, basit bir biçimde ifade edilmeli
2. Maddenin kökünde veya seçeneklerinde doğru cevabı verecek ipuçlarından kaçınılmalıdır.
3. Madde köküne bağlı olarak oluşturulan seçeneklerde konu, gramer ve ifade yönünden uygun olmalı

4. Madde köküyle seçenikle, ifade yönünden tutarlı bir bütünlük oluşturmalıdır.
5. Test maddelerindeki seçenekler birbirinin kapsamı içine girmeyecek şekilde düzenlenmeli (Beydoğan, 1998:132-135).

1.1.6.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Alternatif değerlendirme, öğrencilerin, dil ile ne yapabildiğini ve onların zaaflarının yerine onların kuvvetlerini vurgulayan aktiviteleri kullanır. Alternatif değerlendirme araçları geleneksel testlerden farklı dizayn edilmiş ve yapılandırılmıştır. Çünkü alternatif değerlendirme performans tabanlıdır. Alternatif değerlendirme öğretmenler için anlamlı amaçları gerçekleştirmede bir araçtır. Alternatif değerlendirme öğrenci merkezli sınıflarda iyi çalışır. Çünkü onlar öğrencilerin değerlendirme yöntemlerinden öğrendikleri ve kendi öğrenmelerini değerlendirebildikleri temeline dayanır. Alternatif değerlendirme ile öğrenciler kendilerini ya da diğerlerini değerlendirmek için aktif olarak katılım sağlarlar. Geleneksel Öğretmen merkezli sınıflarda öğrenim gören öğrenciler değerlendirmeden önce sorumluluk almak istemezler onların öğrenimini arttıracak olan geri bildirim onların derslere katılımı sağlanabilir <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm>

Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri;

- Performans Değerlendirme
- Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)
- Kavram Haritaları
- Yapılandırılmış Grid
- Tanılayıcı Dallanmış ağaç
- Kelime İlişkilendirme
- Akran Değerlendirme
- Öz Değerlendirme

- Proje
- Gözlem
- Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) şeklinde gruplandırılabilir.

1.1.6.2.1. Performans Değerlendirme

Performans, bir öğrencinin doğrudan veya dolaylı bir biçimde kalıcı bir üründe gözlenebilir bir cevabı aktif bir biçimde üretmesidir (Bahar ve diğerleri, 2006:92). Performans değerlendirmesi öğrenci performansı ve bununla beraber gözlem yapmayı gerektirir. Alternatif olan ise, onların performansının öğrenci raporlarına güvenmektir (Roberts ve Gott, 2006).

Performans değerlendirme ile öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarındaki gelişimlerin üçü birden yoklanabilir. Öğrenme olgusunu kolaylaştıran ve etkin kılan dönüt ya da geri bildirim tekniğinin performans değerlendirmenin doğası ile tam olarak uyum içerisindedir (Karip ve diğerleri, 2007:196). 1980 sonları,1990 başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirme konusu değerlendirme reformu içinde genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, “performans değerlendirme” olarak ifade edilebilir.

Performans değerlendirmede şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Performans değerlendirmede, öğrencilere ödevi tamamlamaları için verilen süre ödevin niteliğine göre ayarlanmalıdır.
2. Ödev, birçok beceriyi kapsamalıdır.
3. Ödevlerin bazıları bireysel ödevler, bazıları ise grup ödevleri şeklinde verilmelidir.
4. Ödev hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır (MEB, 2007).

Diğer yönden bazı eğitimciler ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılan standart test teknikleri yerine son yıllarda sıkça kullanılmakta olan performansa dayalı değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının daha faydalı olacağını ifade etmektedirler (Lebuffe, 1993). Performans testleri öğrencilerin kompleks ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgiyi ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışmaktadır (Gitomer ve Duschl, 1997).

Performans değerlendirme öğretim programlarındaki kazanımların edinim düzeyini belirler (Bahar ve diğerleri, 2006:92). Performans değerlendirmenin en önemli avantajlarından biri yazılı testlerle öğrencilerin kabiliyet ve yetenekleri ölçülemez. Performans değerlendirme öğrenci yetenekleri hakkında direkt ölçümler verir. Bunun yanında performans değerlendirmenin birtakım sınırlılıkları da vardır. Bunlardan biri fazla zaman alıcı olmasıdır. Performans değerlendirme sadece tek ya da küçük bir gruba uygulanmalıdır. Bazen performans değerlendirme birçok yönden pahalı olabilir (Oosterhof, 1994:258-259).

1.1.6.2.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyolar, genelde birçok alanda kullanılmıştır. Fakat eğitimde kullanımı 1990'larda başlar. Mimarlar, fotoğrafçılar ve sanatçılar uzun kullanımlı portfolyo kayıtları yaparlardı ve bu onların sanatını gösterirdi. Eğitimde portfolyoların değerlendirmede kullanımı yeni değildir. Portfolyolar, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki büyüme gibi kolay bulunmaz amaçların birçoğunu başarmaları için eğitimcilerle yol göstermiştir (Woodward ve Nanlohy, 2004).

Portfolyoları öğrenme süreci içerisinde bireyin gelişimini yine birey tarafından seçilen çok yönlü ürünlerin yansıttığı ve birey hakkında bilgi veren gelişim dosyaları olarak tanımlayabiliriz (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir. Bireysel gelişim dosyası içindeki ürünler dikkatle seçilmelidir. Sunulacak bir bireysel gelişim dosyası içerisinde istenen çalışmaların örnekleri vardır (Korkmaz ve Kaptan, 2000).

Öğrenci ürün dosyasına, öğrencinin haftalık veya günlük yaptığı çalışmalarının içinden seçilen örnekleri ve yazılı sınavlar, şiirler, mektuplar, kendini yansıtan formlar konulabilir (Oosterhof, 1994:239). Portfolyo kullanımı sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla karşılayabilecek olan bir eğitime geçişi sağlar. (Korkmaz ve Kaptan, 2005). Öğretmenler portfolyo çalışması sonucunda elde edilen verileri gelecekteki eğitim hedeflerinin daha kolay ve daha gerçekçi belirlenmesinde kullanırlar. Portfolyo öğrenci merkezli olup, öğrencinin kişisel çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını, bir veya daha çok öğrenme aralıklarıyla ortaya koymasını sağlar (Morgil ve diğerleri, 2004). Ürün seçki dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (Ocak, 2006).

Portfolyonun avantajları, öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtmaları, kendi öğrenmesini izlemesi ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olması, öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamasıdır. Bunun yanında başında çok zahmetli olması, uzun zaman alması ve süreç boyunca toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinde objektif kriterlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulması portfolyonun dezavantajlarından (Karip ve diğerleri, 2007:227-228).

1.1.6.2.3. Kavram Haritaları

Kavram haritası, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri tanımlayan, iki boyutlu, hiyerarşik seviyelerle organize edilmiş, birbiriyle bağlantılı şemadır. Öğrencilerin oluşturdukları kavram haritalarını inceleyerek kavram haritalarını inceleyerek, onların bilgilerinin geçerliliğini ve oluşturdukları yapısal karmaşıklığını öğrenebiliriz. Kavram haritaları, bilginin yeniden yapılandırılmasını ve kavramsal değişimleri araştırmaya yarayan sık kullanılan araçlardan yalnızca biridir (Şahin, 2002).

Öğrenciler kavram haritalarını hazırlarken konuyla ilgili anlamada zorlandıkları veya yetersiz oldukları kısımları kendileri keşfedebilir ve bu eksikliklerini tamamlamaya çalışabilirler. Bu açıdan, kavram haritaları öğrencilere kendi öğrenmelerinde sorumluluk aşıl原因 bir yapıya sahiptir. Kavram haritalarının ders boyunca bu tür kullanımları, öğrencilerin bilginin oluşturulma sürecinde aktif katılımını sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmasının yanı sıra, özellikle öğrencilerin öğrenmeyi nasıl öğrendiklerini ve bilginin nasıl üretildiğini anlamaları açısından oldukça önemlidir (Kaya, 2003a). Bir akıl haritası kurulduğu zaman temel kelime veya resim merkeze yerleştirilerek harita ve yaratıcı düşünceleri ondan yayılır. Benzer şekilde, bir kavram haritası, düşüncelerin bir takımı ve anlamları temsil etmek için sunulan şematik bir araç görevi görür. Kavram haritalama, yeni fikirleri oluşturmada önceki deneyim ve bilginin kullanılmasına izin verir. Bu, kavramların dışı vurulması için düşünceye izin verir ve yeni düşüncelerin arasında bağlantıları yapması için öğrenmekte olan kimseyi cesaretlendirir, daha derin bir düzeyde öğrenmeyi artırır. Kavram haritalama ayrıca bir değerlendirme aracı olarak kullanılır ve anlamlı öğrenme desenleri kullanması için öğrencileri cesaretlendirir (Williams, 2004).

Öğretim öncesinde hazırlanan kavram haritalarıyla öğrencilerin sahip olduğu ön kavramlar arası ilişkilerin belirlenmesinde, kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde, yüksek seviyeli düşünme yeteneği geliştirmede ve öğrencilerin kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılabilir (Kaya, 2003b). Kavram haritalama kısaca bir anahtar kavramla ilgili bilgi, düşünce ve tutumların sınıflanmasına ve aralarında bağ kurulmasına odaklanan, öğrenirken kavram haritası geliştirmeyi gerektiren bir öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir (Altınoluk ve Açıköz, 2006).

Kavramların öğretiminde ve öğrenilmesinde eğitimciler tarafından farklı yöntem ve teknikler önerilirken, Kavram haritaları diğer disiplinlerde de kullanılmaya başlansa da fen derslerinde kavram yanlışlarının ortadan kaldırılması, kavramsal düzeydeki öğrenmenin meydana gelmesini sağlaması ve kavramlar arası

ilişkinin öğrenci açısından ortaya çıkarılabilmesi için geleneksel öğretmen merkezli öğretim için bir alternatif yaklaşım oluşturmaktadır (Candan ve diğerleri, 2006).

Kavram haritaları dinamiktir. Yeni deneyim kazandıkça, haritaya yeni kavram ve ilişkiler eklenebilir. Öğrencilerin öğrendikleri konular arasında bir sıralama yapmalarında, konular arasında bağlantı kurmalarında kolaylık sağlar ve genel tekrar mahiyetinde etkilidir (Kabaca, 2003:18).

1.1.6.2.4. Yapılandırılmış grid

Yapılandırılmış grid tekniği, öğrencilerin daha derinlemesine ölçülüp değerlendirmesinin yanında, bu ölçme değerlendirme sırasında öğrenci rollerin de yer aldığı bir tekniktir. Yapılandırılmış grid tekniği adından da anlaşılacağı üzere gridlerden oluşan şablon üzerinde öğrencilerin cevabı bu gridler içerisinde yer alan maddelerden yararlanarak bulması ve gerekiyorsa bunları sıraya koyarak işaretlemesi ile soruları cevaplandırmalarına dayanmaktadır (Aydın, 2004:28z).

Yapılandırılmış grid; alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden biridir. Bu teknik uygulanırken; yaşa ve seviyeye bağlı olarak dokuz ya da on iki kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. 12 kutu ilköğretim I. Kademe, 16 kutu ilköğretim II. Kademe, 20 kutu da ortaöğretim düzeyi için hazırlanabilir (Durmuş ve Karakırık, 2005).

Şekil 1. Yapılandırılmış Grid'in Yapısı

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Kutular, resimler, sayılar, yazılar içerebilir. Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir. Öğrencilerden, her sorunun cevabına uygun kutucukları bulmaları, bu kutucukları mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmeleri istenir (Durmuş ve Karakırık, 2005). Her iki adım için farklı bir puanlama sistemi kullanılır. İlk adımda her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması aşamasında aşağıdaki formül uygulanır.

C_1 = Öğrenci tarafından doğru seçilen kutucuk sayısı

C_2 = Toplam doğru kutucuk sayısı

C_3 = Öğrenci tarafından yanlış seçilen kutucuk sayısı

C_4 = Toplam yanlış kutucuk sayısı

$$\frac{C_1}{C_2} - \frac{C_3}{C_4}$$

Bu formüle göre öğrencilerin puanları +1, 0, -1 arasında değişir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği ortadan kaldırmak amacıyla +1 ile toplanır, elde edilen puan 5 ile çarpılır.

İkinci adımda öğrencilerden seçtiği soru ile ilgili numaraları mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları istenir. Öğrencilerin verdiği cevap konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkararak bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterir. Bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplamaları yani tahminde bulunmaları hemen hemen imkansızdır. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir (İlköğretim (1-5. Sınıflar) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005).

Grid yapısal olarak hazırlandıktan sonra öncelikle öğretmen bir soru sorar ve buna uygun bir cevap yazar. Daha sonra gridin parçaları içerisinde cevabı parçalar ve gridin içerisinde bunları rastgele saçar. İlgili ikinci soru sorulur ve bu durum aynı şekilde birbirini izler. Fakat sorulan ikinci soruya ilişkin cevaba ait gerekli parçaların bazıları birinci soruya ilişkin cevaba ait gerekli parçalarla ortak olabilir. Bu durum grid dolana kadar her soru için devam eder (Aydın, 2004:30).

Yapılandırılmış Grid tekniğinin bir çok avantajı vardır. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de sözel düşünme olanağı sağlar. Yapılandırılmış grid tekniği çok kısa zaman diliminde uygulanabilir. Öğrenciler bu tekniği evde veya okulda bilgi seviyelerini yoklamak amacıyla kullanabilirler. Bu tekniğin hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetli olabilir ama zamanla pratik kazanılarak etkili bir biçimde kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2006:67).

1.1.6.2.5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Geleneksel doğru yanlış tipindeki değerlendirme tekniğinde, her bir soru ayrı ayrı ele alınır ve çoğunlukla bir soru öncekinden veya bir sonraki sorudan bağımsızdır. Oysa birbiri ile bağlantılı D/Y tipindeki soruları içeren ağaç tekniğinde her bir D/Y kararı bir sonraki D/Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir (Bahar ve diğerleri, 2006:57).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç yöntemi, aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular, genelden özele veya somuttan soyuta doğru olmalıdır. Şans başarısı çoktan seçmeli testlerden daha düşük olmasına rağmen hazırlanmasındaki güçlük nedeniyle fazla tercih edilmemektedir (Yaman ve diğerleri, 2005:270).

1.1.6.2.6. Kelime İlişkilendirme

Öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan tekniklerden birisi de kelime ilişkilendirmedir (Bahar ve diğerleri, 2006:67). Öğrenciler bu teknikte, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı

cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir (Bahar ve diğerleri, 2006:67).

Kelime ilişkilendirmenin en büyük avantajı hazırlanmasının kolay ve 5 dakikalık bir zaman diliminde uygulanabilmesidir. Ayrıca bireyler olduğu kadar büyük gruplara da rahatlıkla uygulanabilir. Tüm dersler uygulanabilme esnekliği vardır. Bunun yanında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilir (Bahar ve diğerleri, 2006:74).

1.1.6.2.7. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme ise birlikte yapılan çalışmada çalışmayı yapan kişilerden birinin bu çalışmayı değerlendirebilmesidir. Değerlendirme hep bir yargıya varmadır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine sokulması onların kendi yaptıkları işler için yargılarını geliştirmektedir (Bahar ve diğerleri, 2006:138).

Akran değerlendirmesinin yapılma sebepleri;

1. Öğrencilere kendi ya da öğretim elemanlarından farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olmak.
2. Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair bir içten bakış sağlamak.
3. Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturmak.
4. Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda çok fazla sorumluluk vermek.
5. Akranlarını ve kendini değerlendirme öğrencide kültürleşme mekanizması geliştirmek ve öğrencinin tartışma ve öznel yapısını ortaya koymasıyla nesnelliği teşvik etmektir. (Saygı, 2002).

Bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme sırasında öğrencilerin becerileri de geliştirilir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlar. Kişinin öğretmen

dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar. Fakat bu değerlendirmenin de bazı sakıncaları vardır. Örneğin; akranlar arasında arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verilmesine neden olabilir. Kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler. Fiziksel güçten kaynaklanan nedenlerden dolayı akranlar yüksek puanlama yapabilirler. Ayrıca akranlar öğretmen kadar bilgili ve bilinçli değildir. Akran değerlendirmede değerlendirme aracı kontrol listeleri şeklindedir. Öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için öğrencilere ölçütlerin verilmesi yararlı olur (MEB, 2007). Öğrenci ilgisi, akran ve öz değerlendirme yöntemleri arasında değerlendirme kriterlerine karşı ölçülen, kendisi ile öğrencilerin kavramı kaliteli anlamaya başladığı yolların biridir (Keppell ve Carless, 2006).

1.1.6.2.8. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencini kendi performansını yargılaması için bir öğrencinin yeteneği olduğu kabul edilir. Bu, kendi özü ve kendi kabiliyetleri hakkında karar almasıdır. Öz değerlendirme, bazılarının, öyle öz değerlendirmenin düşüncesinin aksine görebildiği daha normatif bir karardır. Öz değerlendirmenin diğer özellikleri öğretmenlerin sınıftaki değerlendirme pratiklerinde şekillenir. Bazı değerlendirmecilerin tanımına göre akran değerlendirme bir öğrencinin diğer öğrencilerin performansı, başarılarını değerlendirmesidir. Akran değerlendirme, öğrencilerin birlikte, işbirlikli projelerde ve öğrenme aktivitelerinde diğerlerinin çalışmalarını hakkında kararlarını içeren bir strateji olarak da tanımlanabilir (Noonan ve Duncan, 2005).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleridir. Öğrenciler kendi performanslarını birtakım kriter ve standartlara göre oranlar. Öğrencilere kendi inançları ve tutumları hakkındaki soruları cevaplamaları istenir (McMillan, 2004:55). Öz değerlendirme, öğrencilerin gelişimi için basamak basamak geliştirilmiş, gelecekte üzerinde çalışmak istedikleri konularda verimli olmalarını sağlayacak, onların kendi yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olan bir

yaklaşımıdır (Kaptan ve Önal, 2006). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak açıklanabilir (Doğan, 2005:29). Temel amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güç ve zayıflıkları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar. Öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme yani kişinin planlama ve problem çözme becerisini geliştirir (MEB, 2007). Bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü nasıl yaptığını değerlendirmeleri gerekir (Eğri, 2006:31). Amaca ya da ilgili alt kazanımlara ilişkin etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerin bu becerileri hayatlarına ne derecede aktardıklarını ya da uygulayıcıların öğrenciler üzerinde sağladıkları gelişimi görmek için uygun gördükleri belirli aralıklarda öz değerlendirme formları uygulanır.

http://bafra.meb.gov.tr/ram/download/ogr_tanitim/olcme_degerlendirme.doc

1.1.6.2.9. Proje

Proje, dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç bulduğu aktivitelerle öğrencileri meşgul eden yoğun tecrübelerdir. Proje fikirleri öğretmenler ya da öğrenciler tarafından bireysel ya da takımlar halinde belirlenebilir. Kaynak kişiler veya yol gösterici olarak okul dışı kişileri de içerebilir (Atılğan ve diğerleri, 332). Öğrenci, projenin amacını, izlenecek yolları, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek durumları önceden planlar. Gerektiğinde öğretmeninden yardım alabilir. Proje esnasında, hangi öğrencilerin, diğer öğrenciler ile işbirliği içinde bilgiyi inşa ettiği, bu durum, tamamen dramatik olarak değiştirilir. Öğrencinin rolü, pasif bir alıcı olmaktan, aktif bir öğrenen ve üretici olmaya doğru değişmiştir (Postholm, 2006).

Proje sürecinin olumlu yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Proje geliştirme süreci uzun, kompleks ve zorlu bir süreç olacağından, bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.
2. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, aynı zamanda bilimsel süreç basamaklarını da içereceğinden, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.
3. Proje çalışması, öğrencilerin grupla çalışma becerisinin geliştirilmesini sağlar.
4. Proje süreci öğrencileri teknolojiyi aktif olarak kullanmaya yönelteceğinden, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi kazanmalarına yardımcı olur (Johnson ve Johnson, 2002:95).

Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazanırlar. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme kuramı için uygun yöntemlerden birisidir. Projeler, sınıf içindeki etkinlikler kadar sınıfın dışındaki olaylarla ve problemlerle de ilgilenerek, gerçek yaşamdan örnekleri içerirler (Dede ve Yaman, 2003).

1.1.6.2.10. Gözlem

Gözlem, bir veya birden fazla kişinin gerçek hayat içinde olup bitenleri bir plan dahilinde izlemesi ve kayıt etmesidir. Çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Birey hakkında karar vermek için sistematik gözlem yoluyla veri toplama süreci tanımlanmıştır (Bademci, 1994:3). Gözlemler ile sınıftaki en uzak olan özellikler de gözlenebilir. Diğer değerlendirme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında gözlemler yeterli ve uyulabilir. Gözlemler kendiliğinden olan bir tekniktir. Bu teknik ile diğer tekniklere göre daha alt düzeyler gözlemlenebilir (Oosterhof, 1994:215).

Eğitimde gözlem; çizelgeler ve ölçekler kullanılarak belli bir amaca yönelik olarak planlanmış davranışların doğal ortamda objektif olarak gözlenmesiyle veri elde etmektir (Yalçınar, 2006:3). Gözlemlerin birçoğu zaman içerisinde kullanılan bazı formlar aracılığıyla sağlanır. Bu metotlarda gözlemci, bir davranışın, mevcut olup olmadığını kaydeder veya hangi zaman diliminde bitirdiğini gözler. Bu sistemin etkili kullanımı, belirtilen zamanlarda öğrencilerin davranışını gözlemek yoluyla gerçekleşir. (Mesela, her 10 saniye). Bu metodu kullanarak, gözlemlendiği andaki öğrencilerin davranışları kodlanabilir. Alternatif bir yaklaşım, tüm özelliklerin gözlemlendiği zamanda bütün örneklem için kullanılabilir (Elaine, 2003).

Öğretmen öğrencilerin;

1. Soru ve önerilerine verilen cevaplarını
2. Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını gözler.

Öğretmenler gözlem yaparken aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir.

1. Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları koymalı
2. Her öğrenciyi birkaç kez gözlemlemeli
3. Her öğrenciyi değişik durum ve zamanlarda gözlemlenmeli
4. Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirmeli.
5. Yapılan gözlem için değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar gözlemlenildiği zaman kaydedilmeli (Eğri, 2006:31-32).

Öğrenci başarıları, alışkanlıkları, tutumları, ilgileri ve motivasyonu öğretmen tarafından gözlenmektedir. Öğretmenler çeteleler ya da kontrol listeleri ile izlenimlerini kayıt altına aldıkları oranda gözlemler değerlendirmede kullanışlı hale gelmektedir (Mermer, 2006:72). Yapılacak her gözlemlerde, gözlem formu kullanılması gibi bir durum söz konusu değildir. Ancak gözlem formları kullanılarak yapılacak gözlemler daha tutarlı ve geçerli olur. Bunun nedeni, gözlem formları hazırlanırken gözlenecek davranışların önceden belirlenmesi ve bu yolla kazanımlara ilişkin

gösterilmesi beklenen davranışların ve becerilerin olabildiğince gözden kaçırılmamasıdır

(http://bafra.meb.gov.tr/ram/download/ogr_tanitim/olcme_degerlendirme.doc).

Gözlemlerin birçoğu zaman içerisinde kullanılan bazı formlar aracılığıyla sağlanır. Bu metotlarda gözlemci, bir davranışın, mevcut olup olmadığını kaydeder veya hangi zaman diliminde bitirdiğini gözler. Bu sistemin etkili kullanımı, belirtilen zamanlarda öğrencilerin davranışını gözlemek yoluyla gerçekleşir (Chapman, 2003). Gözlemin sınırlılığından birincisi ve en önemlisi; çalışma alanlarının sadece gözlenebilir olaylar ve davranışlar üzerinde yoğunlaşmasıdır. Gözlemi sınırlandıran ikinci unsur ise; sistemin uygun ve doğru biçimde kullanılmaması nedeniyle objektif verilen elde edilememesidir (Yalçınar, 2006:25).

1.1.6.2.11. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Bir etkinliğin yapılması süresinde sergilenen davranışın siyah veya beyaz gibi, yanlış veya doğru şeklinde değerlendirmek, çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile örtüşmemektedir. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bir davranışı sergilerken onun hangi seviyede olduğunu tespit edilmesini daha anlamlı bulmaktadır. Bu seviyeler, dereceli puanlama anahtarı olarak tanımlanan rubrikler yardımıyla tespit edilmektedir (Karip ve diğerleri, 2007:215). Rubrik, öğretmenlerin, öğrencilerin belli bağlamdaki bilgisini göstermesi ya da bir görevi yerine getirmesindeki performansın yetkinlik düzeyini belirlemek için kullandığı, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesini gerektiren, dereceli puanlama sistemidir (Atılğan ve diğerleri, 2006:340).

Gözlemlere ait puanları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ürünlerini toplam puan olarak değerlendirmek istediklerinde bütünsel puanlama stratejisini kullanırlar. Bütünsel puanlama ölçeği, süreçten çok sonuçla ilgilidir, sonuca ulaşmak için asılan bireysel basamaklarla değil toplam performans ya da sonuçla ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarının ya da

ürünlerinin farklı boyutlarını farklı puanlayarak değerlendirmek istediklerinde ise analitik puanlama stratejisini kullanırlar. Analitik puanlama ölçeği, değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında aranan cevapları puanlamada ise yarar (MEB, 2007). Test etme hazırlama aşamalarının yanında rubrikler öğretmenler daha çok karmaşık ve performans-temelli konuları kullandıkları zaman işin içine girer. Bu rubrikler öğretmenlere öğrencinin sorumluluklarını tanıma, analiz etme ve öğrencinin yeterlik düzeyini belirleme yardımcı olabilir (Meier ve diğerleri, 2006). Rubriği hazırlamak başta “zaman alıcı” gibi görünmesine rağmen, daha sonra oldukça “zaman kazandırıcı” hale gelmektedir. Rubrik yardımıyla öğretmenler, verdikleri notlar konusunda hem daha tutarlı hem de daha nesnel olduklarını hissedebilmektedir. Her ne kadar sözlü sınavlar, projeler gibi karmaşık çalışmalarını değerlendirmede %100 nesnel olmayı sağlayabilecek bir araç olmadığı biliniyorsa da rubrik kullanarak ölçmede güvenilirliği sağlamanın ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilere aktarabilmenin daha kolay ve uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Rubrik kullanımında göz önünde bulundurulması gereken nokta, rubriğin öğrencilere herhangi bir görevi yapmaya başlamadan önce verilmesidir. Bu sayede, öğrenciler görevin gerektirdiği beceri alt gruplarını görebilir ve çabalarını ona göre farklı alanlara yoğunlaştırabilir (Sezer, 2006).

1.1.6.2.12. Derecelendirme Ölçekleri

Derecelendirme ölçekleri, bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptanmasına olanak veren bir ölçme aracıdır (Saygı, 2002). Bireylerin ya da nesnelere herhangi bir özelliğini direkt olarak ölçmek için herhangi bir araç yoksa, bu özelliklerin bireylerde ya da nesnelere bulunuş miktarını tanımlamak ya da belirlemek için derecelendirme ölçekleri kullanılır (Atılğan ve diğerleri, 2006:337). Kontrol listeleri performansa ilişkin belirli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili olan sınırlı durumlarda değerlendirme için uygun seçimdir fakat performans düzeylerini tanımlayan bir yapıya sahip değildir. Derecelendirme ölçekleri ise

ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilir ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlar (MEB, 2007).

Derecelendirme ölçekleri, bireysel olarak kullanılabilmesi gibi kişilerin özelliklerini başka bireylerin özellikleriyle karşılaştırmaya imkan verdikleri ve hazırlanması kolay olduğu için her türlü davranışın ölçülmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Atılğan ve diğerleri, 2006:338). Derecelendirme ölçekleri, eğitimle edinilmiş davranışların gözlenmesinde, belirleyici olan davranışlar hakkında gözlemcinin doğrudan karar oluşturmasını mümkün kılmaktadır (Beydoğan, 1998:103). Derecelendirme ölçeklerin kullanacak puanlayıcı değerlendirdiği bireyi iyi tanımıyorsa, kısa sürede bir çok kişi ölçek vasıtasıyla değerlendirecekse, neyi değerlendireceğini iyi anlamamışsa, kanılarında yanılma ve ölçme sonuçlarına hata karışması olasılığı vardır. Bu durumda elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin düşük olmasına neden olur (Atılğan ve diğerleri, 2006:338).

1.1.7. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Esaslar ve İlkeler

Resmî Gazete : 27.8.2003/25212

Tebliğler Dergisi: EYLÜL 2003/2552 Düzeltme : KASIM 2003/2554

Ek ve Değişiklikler:

- 1) 21.10.2004/25620 RG (KASIM 2004/2566 TD)
- 2) 24.6.2005/25855 RG (AĞUSTOS 2005/2575 TD)
- 3) 2.5.2006/26156 RG (MAYIS 2006/2584 TD)
- 4) 09.06.2007/26547 RG
- 5) 20.08.2007/26619 RG

DÖRDÜNCÜ KISIM

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

BİRİNCİ BÖLÜM

Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Esasları

Madde 32 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki (**Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG**) dönemden oluşur.

b) Başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, kazanımlar esas alınır.

c) Ölçme ve değerlendirmede okul, il ve ülke genelinde birlik sağlanır.

ç) (**Değişik:20.08.2007/26619 RG**) Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.

d) Öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları zorunludur.

e) (**Değişik:20.08.2007/26619 RG**) Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.

f) Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.

g) Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.

ğ) Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.

h) Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrenciler, programında yer alan amaçlara göre değerlendirilir.

ı) Yürürlükten kaldırıldı. (20.08.2007/26619 RG)

Puan, Notla Değerlendirme

Madde 33 — (Değişik:20.08.2007/26619 RG) Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarını, derslerin öğretim programlarında yer alan genel amaçlar ile kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınav uygular, proje ve performansını belirlemeye yönelik çalışmaları yaptırır.

Özel eğitim kapsamındaki öğrencilerin başarıları, sınav ve performansını belirlemeye yönelik çalışmalar, bireyselleştirilmiş eğitim programları dikkate alınarak değerlendirilir.

Sınav ve öğrencinin performansına yönelik çalışmalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları, öğretmen not çizelgelerine puan olarak yazılır ve beşlik sisteme göre nota çevrilerek karneye işlenir.

Puanların not değeri ve derecesi aşağıda gösterilmiştir.

PUAN	NOT	DERECE
85-100	5	Pekiyi
70-84	4	İyi
55-69	3	Orta
45-54	2	Geçer
0-44	1	Başarısız

Dönem puanı, yıl sonu puanı, yıl sonu başarı puanı ve diploma puanı 100 tam puan üzerinden; dönem notu ile yıl sonu notu ise beşlik not sistemine göre Yönetmelik hükümlerince belirlenir. Beşlik not sisteminde başarı dört, başarısızlık bir notla değerlendirilir.

İKİNCİ BÖLÜM

Sınavlar

Sınavlar

Madde 34 — Yürürlükten kaldırıldı. (2.5.2006/26156 RG)

Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı

Madde 35 — (Değişik:20.08.2007/26619 RG) 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek olan projeler ve performanslarını belirlemeye yönelik çalışmaları, öğretmen gözlemlerine göre belirlenir.

4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır.

Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve etkinliklere katılımı ve performans görevleri de dikkate alınır.

Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını verirler. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir.

Öğrencilere bütün derslerden her dönemde en az bir ders ve etkinliklere katılım puanı verilir.

Sınavlar

Madde 36 — (Değişik:20.08.2007/26619 RG) Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi geçemez. Sınavların süresi bir ders saatini aşamaz.

Derslerin özelliğine göre;

- a) Klasik (Essay) sınav türünde soru sayısının üçten az olmaması,
- b) Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması,
- c) Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi esastır.

Sınavlardan önce sorularla birlikte cevap anahtarı da hazırlanır ve sınav kağıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir. Sınav soruları, imkânlar ölçüsünde çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.

Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım dersleri dışındaki derslerden, öğretmenlerin iş birliği ve ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere her dönemde en az bir sınav birlikte düzenlenir. Bu ortak sınavların sorularıyla birlikte cevap anahtarları da okul zümre öğretmenlerince hazırlanır ve cevap anahtarlarında her soru için verilecek puan belirtilir.

Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım derslerinde öğrencilerin başarıları, öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri esas alınarak belirlenir. Seçmeli yabancı dil dersi dışındaki seçmeli dersler ile rehberlik/sosyal etkinlikler ve ilgili öğretim programında belirtilmeyen seçmeli dersler notla değerlendirilmez. Ancak, öğrencilerin hangi seçmeli dersi aldıkları karne ve diğer kayıtlarda belirtilir.

Kopya çeken öğrencinin sınavı geçersiz sayılır ve notla değerlendirilmez. Ancak, dönem notunun hesaplanmasında aritmetik ortalama alınırken sınav sayısına dâhil edilir. Ayrıca bu durum, ders öğretmenince okul yönetimine bildirilir.

Sözlü Notu Verilmesi

Madde 37 — Yürürlükten kaldırıldı. (**2.5.2006/26156 RG**)

Ölçme ve Değerlendirmeye Katılmayanlar

Madde 38 — (**Değişik: 2.5.2006/26156 RG**) Herhangi bir nedenle sınavlara katılmayan, proje ve performans (**Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG**) görevini zamanında teslim edemeyen öğrencinin durumu velisine bildirilir. Veli, öğrencinin bunlara katılmama veya zamanında teslim edememe gerekçesini, en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir.

Okul yönetiminin özrü uygun görülen öğrenciler, ders öğretmenin belirleyeceği bir zamanda önceden öğrenciye duyurularak dersin niteliğine göre yapılacak değerlendirme etkinliğine alınır. Bu ölçme değerlendirme etkinliği, sınıfta diğer öğrencilerle ders işlenirken yapılabileceği gibi ders dışında da yapılabilir. Öğrenciler, proje ve performans (**Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG**) görevini ise öğretmenin belirleyeceği süre içinde teslim eder.

Geçerli özrü olmadan sınava katılmayan veya proje ve performans (**Değişik ibare: 20.08.2007/26619 RG**) görevini teslim etmeyen öğrencilerin durumları puanla değerlendirilmez. Ancak aritmetik ortalama alınırken sayıya dâhil edilir.

Sağlık Durumu Engeline Göre Dersler

Madde 39 — (Değişik birinci fıkra :20.08.2007/26619 RG) Sağlık durumları veya bedensel engelleri nedeniyle uygulamalı derslere giremeyecek durumda olan öğrenciler, bu durumlarını sağlık kurum ve kuruluşlarından alacakları raporla belgelendirmek zorundadır.

Raporda, sağlık durumları veya bedensel engelleri geçici bir süre ya da sürekli olarak beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım derslerinin tümüne ya da hangi faaliyetlerine engel oluşturduğu açıklanır. Bu durumdaki öğrenciler, rapor süresince bu derslerde raporda belirtilen faaliyetlerden sorumlu tutulmazlar. Dersin özelliğine ve katıldıkları etkinliklere göre değerlendirilerek gerekli yerlerde raporlu oldukları belirtilir.

Uygulamalı derslerle ilgili özür başvurusu, öğrencilerin velileri tarafından dilekçe ile okul müdürlüğüne yapılır. Usulüne uygun olarak alınmayan raporlar kabul edilmez. Alınacak raporlarda süre belirtilmemiş ise yalnız o öğretim yılı için geçerli sayılır.

Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması

Madde 40 — (Değişik :20.08.2007/26619 RG) Öğretmenler; sınavların yapıldığı, proje ve performans görevlerinin ise teslim edildiği tarihten başlayarak en geç on gün içinde sonuçlarını öğrencilere bildirir. Varsa yapılan ortak hataları sınıfta açıklar. Ölçme ve değerlendirme araçları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve inceleme sonrasında geri alınarak bir öğretim yılı saklanır. Projeler, öğrencileri bu çalışmalara özendirmek amacıyla sınıfın veya okulun bir yerinde sergilenir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Araştırmada ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, hizmet yılına ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenleri ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde hangi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
4. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, hizmet yılına ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumları nasıl değişmektedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama sebepleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama sebepleri görev yapılan yere, hizmet yılına ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim süreci içinde ölçme ve değerlendirme ile hedef davranışların ne kadarının gerçekleştirildiğini, gerçekleştirilemeyen amaçların neler olduğunu, hangi konuların yeterince öğrenildiğini, hangilerinde eksikliklerin bulunduğunu ve eksikliklerin neler olduğunu, yanlış öğrenmeleri, yeterince öğrenilmeyen konuların hangileri olduğunu görmek mümkündür. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sayesinde amaçları ve hedef davranışları yeniden gözden geçirmek mümkündür. Ölçme ve değerlendirme süreci sayesinde öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler verilmektedir (Pilten, 2001:5). Bu araştırma mesleki bilgi ve donanım gerektiren ölçme ve değerlendirmenin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının görülmesine, ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki donanımlarının artırılması için öneriler geliştirilmesine, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında benzerliklerin veya farklılıkların ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- I. Hazırlanan anket yoluyla toplanan verilerin ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yansıtabilecek nitelikte olduğu,
- II. Örneklemdaki öğretmenlere uygulanacak anket sorularının İlköğretim (4. ve 5. sınıf) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına göre hazırlandığı,
- III. Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması yapılarak, uzman görüşleri alınarak hazırlanan ölçme aracının araştırma kapsamındaki alt problemleri ortaya koyduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmacı tarafından ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmek amacıyla hazırlan anket formlarını uygulamak için yaşanabilecek sorunlardan dolayı yetkili kişilerden izin alınmış ve yetkili kişilere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma, ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi ile ve ilköğretim I. kademe II. devre sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Eğitim zaman ve kapsam bakımından geniş ve karmaşık bir süreçtir (Gürkan ve Gökçe, 1999:4).

Öğretim: İnsan yaşamının belli dönemlerinde planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan bireyde istenen yönde davranışların gelişmesi için uygulanan süreçler toplamıdır (Gürkan ve Gökçe, 1999:4).

İlköğretim: Kadın, erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (Gürkan ve Gökçe, 1999:7).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretimin I. kademesinde (1-5. sınıflar) görevli olduğu sınıfın bütün derslerini okutan öğretmendir (Pilten, 2001:6).

Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı: Bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir kombinasyonudur (Topsakal, 2005:1).

Ölçme: Geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belirli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar ve semboller vermektir (Karip ve diğerleri, 2007:3).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırarak ölçülen özellik hakkında karar verme işlemidir (Özçelik, 1992:88).

1.7. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Araştırmalar

Uğurlu (1996) tarafından “*Aynı Davranışı Ölçmeye Yönelik Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*” adı altında yapılan çalışmada aynı davranışı ölçmeye yönelik geliştirilen kısa cevaplı ve çoktan seçmeli olmak üzere iki ayrı test psikometrik özellikleri karşılaştırılarak madde yapısındaki farklılığın madde ve test istatistiklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla kavramlar bilgisi, sıralamalar bilgisi, sınıflamalar bilgisi ve kavrama basamağı olmak üzere 40’ar maddeden oluşan iki form geliştirilmiştir. Araştırma, 10 ilköğretim okulundan 293 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundaki, aynı davranışı ölçen kısa cevaplı ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerin ortalama güçlük düzeyleri, KR-20 güvenirlik katsayıları ve geçerlik indeksleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki teste ait maddelerin madde güçlük indeksleri karşılaştırıldığında 28 madde arasındaki farkın çoktan seçmeli test maddeleri lehine anlamlı olduğu, 12 maddenin güçlük indeksleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, ayırtıcılık gücü indekslerinin karşılaştırılmasında ise 21 madde arasında fark olmadığı, 19 madde arasında kısa cevaplı test maddeleri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Geçerlik indeksleri karşılaştırıldığında 11 madde arasında fark olmadığı, diğer 29 maddenin geçerlik indeksleri arasında kısa cevaplı test lehine anlamlı farkların olduğu görülmüştür (Uğurlu, 1996).

Yurdabakan (1997) tarafından “*Çoktan Seçmeli ve Doğru-Yanlış Tipi Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*” adı altında

yapılan çalışmada eleştirel düşünme gücüyle ilgili aynı davranışları yoklayan biri çoktan seçmeli diğeri ise doğru-yanlış tipi maddelerden oluşturulmuş iki ayrı testin madde ve test istatistikleri karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla biri 30 çoktan seçmeli ve diğeri 60 doğru-yanlış tipi maddeden oluşan test kullanılmıştır. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 152 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, iki testin maddelerinin güçlük indeksleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu maddelerin şans başarısından arındırılmış güçlükleri karşılaştırıldığında çoktan seçmeli maddelerle doğru maddeler arasında anlamlı farklılık bulunamazken, yanlış maddeler ve diğer maddeler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Maddelerin ayırıcılık gücü indekslerinin ve güvenilirlik ölçülerinin ortancaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Dış ölçüt geçerlikleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Yurdabakan, 1997).

Civelek (1998) tarafından “*Çoktan Seçmeli Test Maddelerinde Şekil Kullanımının Madde ve Test Özelliklerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma*” adı altında yapılan çalışmada aynı davranışı ölçen madde kökleri “şekil ve yazı” ile ifade edilen test ile madde kökü sadece “yazı” ile ifade edilen testin psikometrik özellikleri bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, 1996-1997 öğretim yılında Akşehir’de bulunan liselerin ikinci sınıfında Fizik II dersini alan 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “yazı” ile ifade edilen maddelerden oluşan ve “şekil ve yazı” ile ifade edilen maddelerden oluşan test formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “şekil ve yazı” ile ifade edilen maddelerden oluşan test ile sadece “yazı” ile ifade edilen testin madde güçlükleri arasında “şekil ve yazı” ile ifade edilen test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Madde ayırıcılık indeksleri ve güvenilirlikleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Testlerin aritmetik ortalamaları ve cevap süreleri arasında “şekil ve yazı” ile ifade edilen test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Civelek, 1998).

Topal (1999) tarafından “*İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi*” adı altında yapılan çalışmada öğrenme-öğretme sürecinin

önemli aşamalarından olan ölçme ve değerlendirme ögesinin ilköğretim I. kademedeki göre yapan sınıf öğretmenlerince etkin kullanılma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma Giresun İli merkezindeki 186 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yönden oldukça deneyimli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sordukları soruların kullanım amaçlarında benzerlikler görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimi içine girdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınavda objektif test kullanma düzeylerinde de farklılıklar görülmektedir (Topal, 1999).

Kaynak (2000) tarafından “*Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adı altında yapılan çalışmada ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmek için gerekli olan ölçme araçlarının hazırlanması, kullanılması ve elde edilen bilgilerin yorumlanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, bölüm, görev yapılan okul türü, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklar olup olmadığını ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, 1998-1999 öğretim yılında Antakya ilinde liselerde görev yapan 223 branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modelinde olup veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “öğrenci başarısını değerlendirmede sınıfın başarı durumunu ölçüt alınmalıdır” görüşleri arasında “1-5 yıllık” öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kısa yanıt gerektiren testlerin kullanılma sıklıklarıyla ilgili görüşlerinde Yabancı Dil bölümlerinden mezun olan öğretmenler ile erkek öğretmenler lehine, çoktan seçmeli testlerin kullanılma sıklıkları ile ilgili görüşlerinde Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle erkek öğretmenler lehine, Doğru-yanlış testlerinin kullanılma sıklıkları ile ilgili görüşlerinde Yabancı Dil bölümlerinden mezun olan öğretmenler lehine farklar bulunmuştur (Kaynak, 2000).

Pilten (2001) tarafından “*İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamaların Değerlendirilmesi*” adı altında yapılan çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma ve tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırmada 211 öğretmene anket uygulanmış ve 35 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli olmadığı, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin amacını sadece bir boyutuyla ele aldığı, sınıf öğretmenleri ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, sınıf öğretmenleri Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi özel alanlarda yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmadığı sonuçlarına varılmıştır (Pilten, 2001).

Aydın (2001) tarafından “*Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*” adı altında yapılan çalışmada Eğitim Fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, 223 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, öğrencileri tanıma, onları durumları hakkında bilgilendirmek ve öğretimdeki eksik ve hatalı yönleri ortaya koyarak önlem alınmasını sağlayacak gerekçeleriyle öğrenci başarısını ölçtükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci başarısını değerlendirirken en çok yazılı yoklamaları kullandıkları sonucuna varılmıştır (Aydın, 2001).

Güven (2002) tarafından “*Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi*” adı altında yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 1999-2000 Öğretim yılı bahar döneminde Malatya İli merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 120 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işleminin

amacını öğrenciye not vererek başarısını belirleme olarak gördükleri, ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerini yeterli buldukları, yaptıkları sınavlarda daha çok çoktan seçmeli testleri kullandıkları, genellikle soruları konuların önem sırasına göre belirledikleri anlaşılmıştır. Öğretmenleri değerlendirmede mutlak değerlendirmeyi kullandıkları, sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra öğrencilerin puanlarını ve eksikliklerini görmeleri için kağıtları öğrencilere dağıttıkları, sınav sorularını ve değerlendirme yöntemlerini ara sıra meslektaşlarıyla tartıştıkları, sınav sonuçları hakkında bazen öğrenci velilerine de bilgi verdikleri bulunmuştur (Güven, 2002).

Öztürk (2003) tarafından “*Ortaöğretim Fizik Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerinin Etkinliği ve Etkililiği*” adı altında yapılan çalışma ortaöğretim fizik öğretiminde ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin etkinliği ve etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Muş İli merkez ve ilçelerinde bulunan 7 lisede görevli 8 fizik öğretmeni ve bu liselerin 10. ve 11. sınıflarının fen şubelerinde öğrenim gören 443 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere göre ölçme ve değerlendirmeyi eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında uygulama konusunda yetersiz kaldıkları, öğrenci başarılarını ölçmek için çoğunluk yazılı yoklama sınavlarını kullandıkları, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle yeterli iletişim kuramadıkları bulunmuştur (Öztürk, 2003).

Bakaç (2003) tarafından “*Fen Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma*” adı altında yapılan çalışmada İzmir çapında ilköğretim II. kademe öğrencilerine ve öğretmenlerine bugün fen derslerinde uygulanmakta olan ölçme-değerlendirme sistemini değerlendirip, gelecekte nasıl bir ölçme-değerlendirme sistemi olması ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma, İzmir, Sinop, Trabzon, Edirne, Adana, Urfa ve Erzurum illerinde ikişer, İzmir’de ise dört olmak üzere toplam 16 ilköğretim okulunda 476 öğrenci ve 16 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanacak sınav sistemi dahilinde analiz, sentez ve değerlendirmeyi içine alan bir sistemin uygulanması

öngörülmektedir. Bu madde eğitimde globaliğin sağlanması açısından son derece önemli olduğu, çünkü bilgiyi analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarında kazanmış olan öğrencinin kendisine uygulanacak sınavlarda bu nitelikleri kullanmasının sağlanması çağdaş öğretim açısından gerekli görüldüğü, sınav sorularının bir komisyon tarafından hazırlanması, sistemin işleyişinde objektifliğin sağlanmasının yanı sıra değişik görüşlerin ortaya konması soru tiplerinde çeşitliliği sağlayacağı, çağdaş anlayışa göre öğretmenin bilgi aktarıcı konumundan çıkarak öğrencileri bilgiyi aktif olarak işleyen bireyler durumuna getirmesi, onların ezberci bir eğitime yönelmelerini engelleyeceği, sınavlarda başarısız olan öğrencilerin tespit edilip, başarısızlık nedenlerinin saptanması doğrultusunda yapılacak ek çalışmalar ile başarı düzeyi yükseltilebileceği, eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılacak ölçme-değerlendirme çalışmaları, etkili bir sınav sisteminin oluşturulmasını sağlayacağı, sorular hazırlanırken öğrenci katılımının sağlanması ise, sınav sistemi dahilinde öğrencinin aktivitesini artıracığı sonuçlarına varılmıştır (Bakaç, 2003).

Çakan (2004) tarafından “*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim*” adı altında yapılan çalışmada ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma 2004 yazında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını göstermiştir. İki öğretmen grubu arasında güvenilirlik ve geçerliğe dair uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri en sık çoktan seçmeli maddeleri

kullanırken ortaöğretim öğretmenleri yazılı yoklamaları tercih etmişlerdir (Çakan, 2004).

Doğan (2005) tarafından “*Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)*” adı altında yapılan çalışmada fen öğretimi süresince fen öğretmenlerinin değerlendirme etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma, Van ili Merkez ilçesindeki 41 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 50 fen öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili alan bilgilerin biraz yeterli buldukları, öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları planlama bilgisini sınav hazırlarken biraz ve az kullandıkları, öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusunda biraz bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli test tekniğini kullandıkları bulunmuştur (Doğan, 2005).

Poyraz (2005) tarafından “*İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılan Aktif Öğrenme Modellerine Uygun Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Belirlenmesi*” adı altında yapılan çalışmada ilköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi dersi öğretiminde kullanılan aktif öğretim modellerinden işbirlikli öğrenme yöntemine uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada son-test gruplu model uygulanmış ve çalışma deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Manisa ili Turgutlu ilçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Arif Canpoyraz İlköğretim Okulu okullarının 8.sınıfındaki toplam 209 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, kullanılan farklı ölçme-değerlendirme tekniklerinin sonuçları, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi kullanılarak işlenen Fen Bilgisi dersi hedef-davranışları ile karşılaştırılmış ve; Çoktan Seçmeli Test puanları ile Doğru-Yanlış Soru Cümleleriyle Yapılandırılmış Test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Kısa Cevaplı Test puanları ile Çoktan Seçmeli Test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu, benzer şekilde Kısa Cevaplı Test puanları ile Doğru-Yanlış Soru Cümleleriyle Yapılandırılmış Test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu yönünde bir takım bulgular elde edilmiştir. Bu durum, Fen Bilgisi dersi öğretiminde, İşbirlikli Öğrenme sonucu başarıyı ölçmede Çoktan Seçmeli

Testler ile Doğru-Yanlış Soru Cümleleriyle Yapılandırılmış Testlerin aynı oranda etkili olduğunu, Kısa Cevaplı Testlerin ise diğer iki test tekniğine göre daha az başarı kaydettiğini göstermektedir (Poyraz, 2005).

Yıldırım (2006) tarafından “*İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)*” adı altında yapılan çalışmada İlköğretim okullarında (6, 7, 8. Sınıflar) ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma, Diyarbakır ve Elazığ illerinde, toplam 113 ilköğretim okulunda bulunan 243 öğretmen ve 335 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, illerdeki devlet ve özel ilköğretim okullarında ölçme aracı olarak uzun cevap gerektiren soruların daha fazla kullanıldığı sonucu ortaya çıktığı, devlet ve özel ilköğretim okullarında ölçme araçlarının öğrenci başarısını kısmen ölçtüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Devlet ve özel ilköğretim okullarında eğitim gören öğrenciler açısından sınav başarısını en fazla olumsuz etkileyen faktörün heyecan ve kaygı olduğu sonucuna varılmıştır. Diyarbakır ve Elazığ ilindeki okulların genelinde öğrencilerin sınav soruları ile ilgili en fazla şikayetçi oldukları unsurun, soruların uzun ve kendi içinde bölümlere ayrılması olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldırım, 2006).

Arık (2006) tarafından “*İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*” adı altında yapılan çalışmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında, Ankara İli sınırları içerisinde en büyük ilçe olan ve öğretmen profili bakımından en geniş ranja sahip Çankaya ilçesindeki 7 ilköğretim okulunda görev yapan 265 sınıf ve alan öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla “düzeltme puanı” kavramında (%40) kavram yanılgısına sahip olduklarını, genel olarak belirlenen kavramlarda yanlış kavramlama yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme dersi alanlar ile almayanlar arasında puanlar bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile kavram testinden aldıkları kavram yanılıgısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Arık, 2006).

Erdemir (2007) tarafından “*İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*” adı altında yapılan çalışmada ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimlenmesi ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarının tespit edilmesi, öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme” konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerinin sağlanması ve Eğitim Bilimleri alanında bilgi birikimine katkıda bulunularak bu konuda çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma, Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda; Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan 568 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme - değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve ölçme-değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme – değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erdemir, 2007).

Daniel ve King (1998) tarafından “*A Knowledge and Use Of Testing and Measurement Literacy Of Elementary and Secondary Teachers*” adı altında yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin istenen ve olması gereken düzeyin altında olduğu bulunmuştur. 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmen ile yaptıkları araştırmada bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiki bilgilere sahip olmadıkları saptanmıştır. İlk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler bu konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Buna göre

öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı saptanmıştır. Yeni ya da tecrübeli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlenmiştir.

Harlen (2004) tarafından “*Rethinking The Teacher’s Role In Assessment*” adlı çalışmada Değerlendirme reform grubu tarafından başlatılan değerlendirmede öğretmenlerin değişen rollerini anlatmak ve negatif şekilde şekil veren değerlendirme pratiklerinde ne kadar öğrenciler üzerinde etki yaptığını araştırmak amaçlanmıştır. Öğretmenler tarafından bu etkiyi üç konuyla ilgili inceleme yapılmaktadır. Öğrenmek için öznel değerlendirmenin etkisi ve öğrencilerin motivasyonuna etki eden testler ve daha büyük bir role sahip olma potansiyeli. Bu hareketlerin birçoğu, performans yönünden ziyade amaç yönünü öğrenirken öğretmenleri kapsamak, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme becerileri ve dönüt sağlama şeklindedir. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmenin tanımı veya öğretmenlerin değerlendirmesi kendi öğrencilerini değerlendirmekte onların profesyonel kararını kullanmaları gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin rolünü ayrı tutmaktadır.

Gullickson (1984) tarafından “*Teacher Perspectives Of Their Instructional Use Of Tests*” adlı çalışmada rutin olarak alışık olunan ölçüme doğru öğretmen görüşlerini ve testlerin uygulamadaki kullanımına bakış açılarını araştırmaktır. Çalışma, ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlerinden toplanmıştır. 400 öğrenci, 450 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Üçüncü, yedinci ve onuncu sınıflardan 150 şer öğretmene anket uygulanmıştır. Anket formu, 44 maddeden oluşmaktadır. Maddeler kategorilere ayrılmıştır. Bunlar, öğretmenlerin bilgisi, öğretmen yapımı testlerin doğallığı, testin frekansları, potansiyel baskılar, testler için öğrenci tercihleri, öğrenci eforu ve dürüstlüğü. Genel olarak öğretmenler kendi sınıflarında testleri katkı sağlayıcı bir biçimde kullanmaktadır. Testlerin kendi amaçlarını gerçekleştirmede yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle öğretmenlerin rollerin belirleme açık bir etkisi olduğunu düşünmektedirler. Testlerin daha çok öğrenmenin bilişsel düzeylerini gösterdiğini düşünmektedirler.

Pratt (2005) tarafından “Authentic Assessment and Evaluation Approaches at the North Island Distance Education School” adlı çalışmada North Island Distance Education School (NIDES)’teki ilköğretim düzeyindeki güncel ölçme ve değerlendirme uygulamaları tanımlamak ve bu uygulamaları British Columbia Ministry of Education (BCME)’un ölçme ve değerlendirme alanında en iyi kabul ettiği uygulamaları karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada NIDES’te yürütülen otantik ölçme ve değerlendirme stratejilerine odaklanılmıştır. Çalışmadaki yaklaşım araştırma temelli eylem ve niteliksel düzenlemedir. Çalışmada dört ana konu bulunmuştur. Otantik uygulamaları güncel olarak yürütmek, delil için kaynak sağlamak, iletişim süreçleri ve NIDES’teki otantik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını daha iyi yararlanabilmek için yayınlar.

Coffey ve arkadaşları tarafından (2005) “*Classroom Assessment Up Close – and Personal*” adlı çalışmada öğretmek ve öğrenmeyi geliştirmesi için sınıf değerlendirme projesi, sınıf değerlendirmesini geliştirme amaçlanmıştır. Ulusal bilim kuruluşu, öğretmenlerin, öğrenmeyi büyüten değerlendirmenin türleri için koşulları yaratması için onların pratiklerini nasıl değiştirdiğini çalışması için dört yıllık bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacılar 25 öğretmenle araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Yazarlar, çeşitli sorularla öğretmenlere rehberlik edilmiştir. Bunlar; Öğretmenlerin değerlendirme pratikleri, nedir? Değerlendirme ile öğrencilere, nasıl şekil verilir? Öğretmenler gerçekte, öğrencilerin öğrenimini arttırması için ne çeşit değerlendirme etkinlikleri kullanmaktadırlar. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf pratiklerinde değişikliğin kişisel doğasını keşfedilmiştir. Yoğun şekilde öğretmenlerin öğretmenin durum çalışmaları içerisinde öğretmenin olduğu değerlendirme bağlantıları sınırlar. Değerlendirme etkinliklerini öğretmenlerin inançları, öncelikleri, eğilimleri etkilemektedir. Değerlendirmedeki değişikliklerin doğası ortaya çıkarılmış büyük araştırmacıların, öğretmenlerle onların işinde kullandığı değerlendirme yaklaşımları ortaya çıkarılmış ve bazı derslerin sınıflarda eğitsel değişikliği desteklemeyi ortaya koymuştur.

Gulikers ve arkadaşları (2004) tarafından “*Literacy Assessment: Merging Teaching, Learning and Assessment*” adlı çalışmada araştırma verileri öğrenci başarısını öğretmenin değerlendirme geçerliğini destekler görünmektedir ancak, çözümlenmemiş konular vardır. Değerlendirmenin odağını içerme, ölçmenin güvenilirlik, dış geçerliği ve ölçme işlemlerinin kendisi. Ölçme ve öğretme biçiminden maksimum yararlar sağlamak için, öğretmenlerin öğretme işlemlerinde ölçmenin rolünün önem ve kapsamını hassas hale getirmeleri gerekebilir. Yoğun deneyim, temel ölçme ilkeleri, ölçme araçları ve diğer araçlar gereklidir. Etkili öğretme doğru ve tam olarak ölçme yeteneğine dayanır: Ölçme öğretme sürecinde yerine getirilmelidir. Ölçme öğretme sürecine dahil edildiğinde daha güçlü hale gelir. Bir öğretmen sezgi yoluyla değerlendirme ve öğrencinin okur yazarlık gelişiminde doğrudan gözlemi kullanırsa, sınıfta etkili bir değerlendirme gerçekleşir. Birbirine bağlı ve birbiriyle tutarlı ölçme görevleri setini geliştirmenin anahtarı gelişimsel kriterler ölçeğinin varlığı, öğretme ve öğrenme süreçlerini birbirine bağlama ve bilgiyi ölçmeyi yorumlamanın kullanılabilmesi ile gelişir. Öğretme ve öğrenmeyi açıklama ve 87 değerlendirmeyle birleştirme terminolojisi açıklayan standartlaştırılmış tanımlayıcı kriter ölçeklerini kullanma yoluyla kolaylaştırılır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri kullanılmıştır. Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca herhangi bir etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılır (Ekiz, 2003:93). Survey yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000:34). Bu yüzden, araştırma betimsel nitelikte olup ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

Bu çalışmada; ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket formları uygulanmıştır. Belli değişkenleri kullanarak bu değişkenler açısından ayrıntılı betimlemeler yapılmış, bu betimlemeler birbiriyle karşılaştırılmış, karşılaştırmalar yapılırken benzerlik ve farklılıklar dikkatlice belirlenmiş ve elde edilen sonuç yorumlanmıştır.

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2006–2007 öğretim yılı bahar dönemi Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ile bu okulların 4. ve 5. sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Çanakkale İli merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evreni oluşturan her birimin örnekleme içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Diğer bir anlatımla, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır. Evren hacmi N , örneklem hacmi n olarak alındığında evrendeki her birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır. Bu yöntemde evren, kesin sınırlarla belirlenir ve evreni oluşturan her bir birime bir numara verilerek liste yapılır. Hazırlanan listedeki her bir birime ilişkin numaralardan örneklem sayısı kadar numara rasgele belirlenir (Ural ve Kılıç, 2005:32).

2.3. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla anket formlarının deneklere uygulanabilmesi için 14.03.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-349/1280 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı onayı ile örneklem olarak alınan okullarda görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmenine teslim edilmiş ve anket formunu cevaplamaları sağlanmıştır. Öncelikle uygulamanın yapıldığı okulların müdürleri ile irtibat kurularak kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve anketler araştırma izin yazısı ile birlikte bizzat araştırmacı tarafından okullara dağıtılmıştır. Anketlerden 227 tanesi geri dönmüştür. Anketlerden 27 tanesi gerek boş bırakıldığı gerekse amaca uygun doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak örnekleme alınan okullarda görev yapmakta olan 4.-5. sınıf öğretmenlerine ait 200 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

2.3.1. Veri Toplama Aracının Özellikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İncelemeler doğrultusunda ölçme aracının taslağı hazırlanmış ve hazırlanan taslak alan uzmanlarının görüşlerine

sunularak kapsam geçerliği sorgulanmıştır. Geliştirilen ölçme aracı örnekleme ait deneme grubuna uygulanmış ve ön uygulamadan alınan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak iki ana bölümden oluşan ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Anketin birinci bölümünde örnekleme yönelik öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 7 soru hazırlanmıştır Anket formunun ikinci bölümünde ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri belirlemeye yönelik 12 madde hazırlanmıştır. Maddeler, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde beşli olarak derecelendirilmiştir. Anket formunda ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik 21 madde hazırlanmıştır. Maddeler, “Çoğu Zaman”, “Arasına”, “Hiçbir Zaman” biçiminde üçlü olarak derecelendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumlarına ve kullanma/kullanmama sebeplerine yönelik 36 soru hazırlanmıştır.

2.3.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada anket formlarında elde edilen verilerin çözümü için SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki soruları verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre dağılımının anlamlılığı t testi, tek yönlü varyans testi ve ki kare (χ^2) tekniği ile test edilmiştir.

Verilerin çözümlemesinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ankette yer alan maddelere , “Tamamen Katılıyorum” için 5, “Katılıyorum” için 4, “Kararsızım” için 3, “Katılmıyorum” için 2, “Kesinlikle Katılmıyorum” için 1 puan

verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.79'a kadar "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.80-2.59'a "Katılmıyorum", 2.60-3.39'a kadar "Kararsızım", 3.40-4.19'a kadar "Katılıyorum", 4.20-5.00'a kadar "Tamamen Katılıyorum" aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanma sıklıklarına verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ankette yer alan maddelere "Çoğu Zaman" için 3, "Arasına" için 2, "Hiçbir Zaman" 1 puan verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.66'e kadar "Hiçbir Zaman", 1.67-2.33'e kadar "Arasına", 2.34-3.00'a kadar "Çoğu Zaman" aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla anketlerden elde edilen veriler çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermeme durumları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer, okuttukları sınıf ve program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

Özellik	f	%
Cinsiyet		
Bay	91	45.5
Bayan	109	54.5
TOPLAM	200	100
Eğitim Durumu		
Eğitim Enstitüsü	46	23.0
Öğretmen Okulu	16	8.0
2+2 Lisans Tamamlama	34	17.0
4 Yıllık Lisans Mezunu	95	47.5
Yüksek Lisans Ve Doktora	7	3.5
Diğer Fakülteler	2	1.0
TOPLAM	200	100
Hizmet Yılı		
1-5 yıl	32	16.0
6-10 yıl	47	23.5
11-15 yıl	48	24.0
16-20 yıl	36	18.0
21 yıl ve üzeri	37	18.5
TOPLAM	200	100
Okutulan Sınıf		
4. Sınıf	95	47.5
5. Sınıf	105	52.5
TOPLAM	200	100
Görev Yaptıkları Yer		
İl	36	18.0
İlçe	126	63.0
Belde	17	8.5
Köy	21	10.5
TOPLAM	200	100
Hizmet İçi Eğitim		
Evet	113	56.5
Hayır	87	43.5
TOPLAM	200	100

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 45.5'i bay ve % 54.5'i bayandır. Sınıf öğretmenlerinin % 23'ü Eğitim Enstitüsü mezunu, % 8'i Öğretmen Okulu mezunu, % 17'si 2+2 Lisans Tamamlama mezunu, % 47.5'i 4 yıllık lisans mezunu, % 3.5'i Yüksek lisans ve Doktora mezunu, % 1'i diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin % 16'sı 1-5 yıl kıdeme sahip iken, % 23.5'i 6-10 yıl arası kıdeme sahip, % 24'ü 11-15 yıl arası kıdeme sahip, % 18'i 16-20 yıl kıdeme sahip ve % 18.5'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin % 47.5'i 4. sınıf okutmakta iken, % 52.5'i 5. sınıf okutmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin % 18'i ilde görev yapmakta iken, % 63'ü ilçede, % 8.5'i beldede, % 10.5'i köyde görev yapmaktadır. Yine sınıf öğretmenlerinin % 56.5'i ilköğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim programı aldıklarını, % 43.5'i almadıklarını belirtmişlerdir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır.	55	27.5	92	46.0	17	8.5	29	14.5	7	3.5	3.80	1.104
Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır.	10	5.0	67	33.5	51	25.5	56	28.0	16	8.0	3.00	1.068
Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	7	3.5	74	37.0	52	26.0	56	28.0	11	5.5	3.05	1.006

Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanlar yeterlidir.	1	.5	41	20.5	37	18.5	83	41.5	38	19.0	2.42	1.033
Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterlidir.	12	6.0	62	31.0	24	12.0	77	38.5	25	12.5	2.80	1.183
Ölçme ve değerlendirme formları kullanışlıdır.	8	4.0	48	24.0	55	27.5	68	34.0	21	10.5	2.77	1.054
Ölçme ve değerlendirme formları fazladır.	28	14.0	74	37.0	28	14.0	52	26.0	18	9.0	3.21	1.230
Ölçme yöntemleri çok zaman almaktadır.	33	16.5	76	38.0	25	12.5	53	26.5	13	6.5	3.32	1.213
Ölçme yöntemleri çok karmaşıktır.	13	6.5	75	37.5	36	18.0	67	33.5	9	4.5	3.08	1.072
Değerlendirme soruları yeterlidir.	2	1.0	61	30.5	35	17.5	88	44.0	14	7.0	2.75	1.002
Değerlendirme çok zaman almaktadır.	26	13.0	84	42.0	26	13.0	54	27.0	10	5.0	3.31	1.149
Değerlendirme sistemi çok karmaşıktır.	17	8.5	66	33.0	39	19.5	64	32.0	14	7.0	3.04	1.129
GENEL ORTALAMA											3.04	.462

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulguya göre “Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır” ($\bar{X} = 3.80$) görüşüne ilişkin puan ortalaması Katılıyorum düzeyindedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulduklarını göstermektedir. “Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır” ($\bar{X} = 3.00$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağladığı görüşünde iken bir kısmı ise ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağlamadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında

yeterli örnekler bulunmaktadır” ($\bar{X} = 3.05$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunduğu görüşünde iken bir kısmı ise ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanlar yeterlidir.” ($\bar{X} = 2.42$) Katılmıyorum düzeyindedir. Bu durum, ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanların yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterlidir” ($\bar{X} = 2.80$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterli bulurken bir kısmı ise süreyi yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme formları kullanışlıdır” ($\bar{X} = 2.77$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme formlarını kullanışlı bulurken bir kısmı ise kullanışlı bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme formları fazladır” ($\bar{X} = 3.21$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme formlarını fazla olduğu görüşünde iken bir kısmı ise fazla olmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme yöntemleri çok zaman almaktadır” ($\bar{X} = 3.32$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme yöntemlerinin çok zaman aldığı görüşünde iken bir kısmı ise ölçme yöntemlerinin çok zaman almadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme yöntemleri çok karmaşıktır” ($\bar{X} = 3.08$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğu görüşünde iken bir kısmı ise ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Değerlendirme soruları yeterlidir” ($\bar{X} = 2.75$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme sorularını yeterli bulurken bir kısmı ise yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir. “Değerlendirme çok zaman almaktadır” ($\bar{X} = 3.31$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme çok zaman aldığı görüşünde iken bir kısmı ise

çok zaman almadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Değerlendirme sistemi çok karmaşıktır” ($\bar{X} = 3.04$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğu görüşünde iken bir kısmı ise çok karmaşık olmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ait puanların genel ortalamasının ($\bar{X} = 3.04$) Kararsızım düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bay	91	3.0641	.49583	198	.568	.571*
Bayan	109	3.0268	.43433			

*p>.05

Tablo 3’de, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bay öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.06$), bayan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.03$)’tür. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri .568 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf

öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

3.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
4. Sınıf	95	3.1140	.40590	198	2.061	.041**
5. Sınıf	105	2.9802	.50180			

**p<.05

Tablo 4’de, okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, 4. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.11$), 5. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.98$)’dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri 2.061 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 4. sınıf okutan öğretmenlerin, 5. sınıf okutan öğretmenlere göre ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri daha olumludur.

3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

	N	\bar{X}	S		
1-5 Yıl	32	3.0078	.39050		
6-10 Yıl	47	2.9858	.42290		
11-15 Yıl	48	3.0347	.55032		
16-20 Yıl	36	2.9861	.41714		
21 Yıl ve üzeri	37	3.2162	.46748		
TOPLAM	200	3.0438	.46251		
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1.423	4	.356		
Gruplar İçi	41.145	195	.211	1.686	.155*
Toplam Kareler	42.569	199			

* $p > .05$

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.00$), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.03$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I.

kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.22$)'dir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-195)} = 1.686, p > .05$]. Bu durum farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

3.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

	N	\bar{X}	S				
1. Eğitim Enstitüsü	46	3.2192	.38544				
2. Öğretmen Okulu	16	3.0833	.42054				
3. 2+2 Lisans Tamamlama	34	3.0172	.51073				
4. 4 Yıllık Lisans Mezunu	95	2.9877	.46936				
5. Yüksek Lisans ve Doktora	7	2.6905	.37796				
6. Diğer Fakülteler	2	3.0417	.64818				
TOPLAM	200	3.0438	.46251				
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi	Anlamlı Fark	
Gruplar Arası	2.637	5	.527				
Gruplar İçi	39.932	194	.206	2.562	.029**	1-4 1-5	
Toplam Kareler	42.569	199					

**p<.05

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Bu bulgulara göre, eğitim

enstitüsü mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.22$), öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.08$), 2+2 lisans tamamlama mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.02$), 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.69$), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.04$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-195)} = 2.562, p < .05$].

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

	Çoğu Zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%		
Çoktan Seçmeli Testler	172	86.0	28	14.0	-	-	2.86	.347
Sözlü Sınavlar	67	33.5	111	55.5	22	11.0	2.23	.629
Doğru-Yanlış Soruları	110	55.0	89	44.5	1	.5	2.55	.509
Eşleştirme Soruları	98	49.0	93	46.5	9	4.5	2.45	.581
Yazılı Sınavlar	98	49.0	92	46.0	10	5.0	2.44	.590
Boşluk Doldurma Soruları	95	47.5	101	50.5	4	2.0	2.46	.537
Performans Değerlendirme	92	46.0	101	50.5	7	3.5	2.43	.562
Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	89	44.5	94	47.0	17	8.5	2.36	.634
Kavram Haritaları	62	31.0	120	60.0	18	9.0	2.22	.594
Yapılandırılmış Grid	27	13.5	95	47.5	78	39.0	1.73	.680
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	36	18.0	107	53.5	57	28.5	1.90	.675
Kelime İlişkilendirme	74	37.0	109	54.5	17	8.5	2.29	.613
Grup Ve/Veya Akran Değerlendirmesi	51	25.5	126	63.0	23	11.5	2.14	.593
Öz (Kendi Kendini Değerlendirme)	68	34.0	119	59.5	13	6.5	2.28	.575
Gözlem	102	51.0	92	46.0	6	3.0	2.48	.558
Proje	90	45.0	109	54.5	1	.5	2.45	.508
Drama	43	21.5	132	66.0	25	12.5	2.09	.578
Görüşme	44	22.0	123	61.5	33	16.5	2.05	.620
Yazılı Raporlar	43	21.5	124	62.0	33	16.5	2.05	.616
Gösteri	63	31.5	118	59.0	19	9.5	2.22	.603
Poster	47	23.5	126	63.0	27	13.5	2.10	.602

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini

kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre çoktan seçmeli testlere ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.86$) Çoğu zaman düzeyinde iken, sözlü sınavlara ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.23$) Arasıra düzeyinde, doğru-yanlış sorularına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.55$) Çoğu zaman düzeyinde, eşleştirme sorularına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.45$) Çoğu zaman düzeyinde, yazılı sınavlara ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.44$) Çoğu zaman düzeyinde, boşluk doldurma sorularına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.46$) Çoğu zaman düzeyinde, performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.43$) Çoğu zaman düzeyinde, öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.36$) Çoğu zaman düzeyinde, kavram haritalarına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.22$) Arasıra düzeyinde, yapılandırılmış gride ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 1.73$) Arasıra düzeyinde, tanılayıcı dallanmış ağaca ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 1.90$) Arasıra düzeyinde, kelime ilişkilendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.29$) Arasıra düzeyinde, grup ve/veya akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.14$) Arasıra düzeyinde, öz değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.28$) Arasıra düzeyinde, gözleme ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.48$) Çoğu zaman düzeyinde, projeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.45$) Çoğu zaman düzeyinde, dramaya ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.09$) Arasıra düzeyinde, görüşmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.05$) Arasıra düzeyinde, yazılı raporlara ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.05$) Arasıra düzeyinde, gösteriye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.22$) Arasıra düzeyinde, postere ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.10$) Arasıra düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ara sıra kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

3.5. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

3.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bay	91	2.2433	.25520	198	1.476	.142*
Bayan	109	2.2997	.27987			

*p>.05

Tablo 8’de, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bay öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.24$), bayan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.30$)’dur. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri 1.476 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

3.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
4. Sınıf	95	2.2617	.27345	198	.617	.538*
5. Sınıf	105	2.2853	.26714			

*p>.05

Tablo 9’da, okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, 4. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.26$), 5. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.29$)’dur. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri .617 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 4. sınıf okutan öğretmenler ile 5. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

3.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

		N	\bar{X}	S		
	1-5 Yıl	32	2.1786	.28776		
	6-10 Yıl	47	2.3404	.22729		
	11-15 Yıl	48	2.2877	.26576		
	16-20 Yıl	36	2.1931	.27905		
	21 Yıl ve üzeri	37	2.3333	.26961		
	TOPLAM	200	2.2740	.26973		
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.874	4	.218			
Gruplar İçi	13.605	195	.070	3.130	.016**	1-2 2-3
Toplam						
Kareler	14,478	199				

**p<.05

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Bu bulgulara göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.18$), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} =$

2.34), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.29$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.19$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamasınının ($\bar{X} = 2.33$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-195)} = 3.130, p < .05$].

3.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

	N	\bar{X}	S
Eğitim Enstitüsü	46	2.2785	.28091
Öğretmen Okulu	16	2.3452	.25347
2+2 Lisans Tamamlama	34	2.2675	.25334
4 Yıllık Lisans Mezunu	95	2.2496	.27920
Yüksek Lisans ve Doktora	7	2.4354	.17481
Diğer Fakülteler	2	2.3095	.10102
TOPLAM	200	2.2740	.26973
Varyans Analizi	Kareler	Serbestlik	Kareler
	Toplamı	Derecesi	Ortalaması
Gruplar Arası	.325	5	.065
Gruplar İçi	14.154	194	.073
Toplam Kareler	14.478	199	
			F Değeri
			Önem Düzeyi
			.890
			.489*

* $p > .05$

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.28$), öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.35$), 2+2 lisans tamamlama mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.27$), 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.25$), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.44$), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamasınının ($\bar{X} = 2.31$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(5-194)} = .890, p > .05$]. Bu durum farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

3.6. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma/Kullanmama Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma/Kullanmama Durumları

Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	Kullanma/Kullanmama Durumları	f	%
ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER	Kullanıyorum	192	96.0
	Kullanmıyorum	8	4.0
SÖZLÜ SINAVLAR	Kullanıyorum	156	78.0
	Kullanmıyorum	44	22.0
DOĞRU-YANLIŞ SORULARI	Kullanıyorum	183	91.5
	Kullanmıyorum	17	8.5
EŞLEŞTİRME SORULARI	Kullanıyorum	178	89.0
	Kullanmıyorum	22	11.0
YAZILI SINAVLAR	Kullanıyorum	173	86.5
	Kullanmıyorum	27	13.5
BOŞLUK DOLDURMA SORULARI	Kullanıyorum	183	91.5
	Kullanmıyorum	17	8.5
PERFORMANS DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum	190	95.0
	Kullanmıyorum	10	5.0
ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO)	Kullanıyorum	179	89.5
	Kullanmıyorum	21	10.5
KAVRAM HARİTALARI	Kullanıyorum	169	84.5
	Kullanmıyorum	31	15.5
YAPILANDIRILMIŞ GRİD	Kullanıyorum	87	43.5
	Kullanmıyorum	113	56.5
TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ	Kullanıyorum	126	63.0
	Kullanmıyorum	74	37.0

KELİME İLİŞKİLENDİRME	Kullanıyorum	182	91.0
	Kullanmıyorum	18	9.0
GRUP VE/VEYA AKRAN DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum	163	81.5
	Kullanmıyorum	37	18.5
ÖZ DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum	172	86.0
	Kullanmıyorum	28	14.0
PROJE	Kullanıyorum	190	95.0
	Kullanmıyorum	10	5.0
GÖZLEM	Kullanıyorum	183	91.5
	Kullanmıyorum	17	8.5
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARLARI	Kullanıyorum	126	63.0
	Kullanmıyorum	74	37.0
DERECELENDİRME ÖLÇEKLERİ	Kullanıyorum	121	60.5
	Kullanmıyorum	79	39.5

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin % 96’sı çoktan seçmeli testleri kullandıklarını, % 4’ü kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmenlerinin % 78’i sözlü sınavları kullandıklarını, % 22’si kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 91.5’i doğru-yanlış soruları kullandıklarını, % 8.5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 89’u eşleştirme sorularını kullandıklarını, % 11’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 86.5’i yazılı sınavları kullandıkları, % 13.5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 91.5’i boşluk doldurma sorularını kullandıklarını, % 8.5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 95’i performans değerlendirmeyi kullandıklarını, % 5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 89.5’i öğrenci ürün dosyasını kullandıklarını, % 10.5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 84.5’i kavram haritalarını kullandıklarını, % 15.5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 43.5’i yapılandırılmış gridi kullandıklarını, % 56.5’i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 63’ü tanılayıcı

dallanmış ağacı kullandıklarını, % 37'si kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 91'i kelime ilişkilendirmeyi kullandıklarını, % 9'u kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 81.5'i grup ve/veya akran değerlendirmeyi kullandıklarını, % 18.5'i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 86'sı öz değerlendirmeyi kullandıklarını, % 14'ü kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 95'i projeyi kullandıklarını, % 5'i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 91.5'i gözlemi kullandıklarını, % 8.5'i kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 63'ü dereceli puanlama anahtarını kullandıklarını, % 37'si kullanmadıklarını, sınıf öğretmenlerinin % 60.5'i derecelendirme ölçeklerini kullandıklarını, % 39.5'i kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenleri en çok çoktan seçmeli testleri kullanırken, en az yapılandırılmış gridi kullanmaktadırlar.

3.7. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme Değerlendirme Araç Yöntemlerini Kullanma/Kullanmama Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Kullanma/Kullanmama Sebeplerinin Karşılaştırılması

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Çok soru sorma imkanı olduğu için	57	28.5
2. Puanlaması az zaman aldığı için	14	7.0
3. Objektif puanlanabildiği için	43	21.5
4. Uygulaması kolay olduğu için	39	19.5
5. Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için	24	12.0
6. Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için	13	6.5
7. Diğer	2	1.0
TOPLAM	192	96.0
Kullanmama Sebepleri	f	%
1. Soru hazırlama güç olduğu için	4	2.0
2. Şans başarısı yüksek olduğu için	2	1.0
3. Kopya çekme olanağı yüksek olduğu için	1	.5
4. Diğer	1	.5
TOPLAM	8	4.0

Tablo 13’de sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin % 28.5’i “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 7’si “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 21.5’i “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 19.5’i “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığı, % 12’si “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını ve % 6.5’i “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını belirtmişlerdir. % .5’i de diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 2’si “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 1’i “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını, % .5’i “*Kopya çekme olanağı yüksek olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. % .5’i de diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
İl	N	12	1	11	4	3	3	0	34
	%	35.3	2.9	32.4	11.8	8.8	8.8	0	100.0
İlçe	N	35	11	22	26	18	6	2	120
	%	29.2	9.2	18.3	21.7	15.0	5.0	1.7	100.0
Belde	N	4	1	5	3	2	2	0	17
	%	23.5	5.9	29.4	17.6	11.8	11.8	0	100.0
Köy	N	6	1	5	6	1	2	0	21
	%	28	4.8	23.8	28.6	4.8	9.5	0	100.0
TOPLAM	N	57	14	43	39	24	13	2	192
	%	29.7	7.3	22.4	20.3	12.5	6.8	1.0	100.0

$$x^2 = 11.976 \quad sd = 18 \quad p = .848$$

Tablo 14’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre çoktan seçmeli testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre çoktan seçmeli testleri kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 35.3’ü çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 2.9’u “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 32.4’ü

“Objektif puanlanabildiği için” kullandığını, % 11.8’i “Uygulaması kolay olduğu için” kullandığını, % 8.8’i “Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için” kullandığını ve % 8.8’i “Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için” kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 29.2’si çoktan seçmeli testleri “Çok soru sorma imkanı olduğu için” kullandığını, % 9.2’si “Puanlaması az zaman aldığı için” kullandığını, % 18.3’ü “Objektif puanlanabildiği için” kullandığını, % 21.7’si “Uygulaması kolay olduğu için” kullandığını, % 15’i “Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için” kullandığını ve % 5’i “Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için” kullandığını, % 1.7’si diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 23.5’i çoktan seçmeli testleri “Çok soru sorma imkanı olduğu için” kullandığını, % 5.9’u “Puanlaması az zaman aldığı için” kullandığını, % 29.4’ü “Objektif puanlanabildiği için” kullandığını, % 17.6’sı “Uygulaması kolay olduğu için” kullandığını, % 11.8’i “Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için” kullandığını ve % 11.8’i “Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için” kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 29.7’si çoktan seçmeli testleri “Çok soru sorma imkanı olduğu için” kullandığını, % 7.3’ü “Puanlaması az zaman aldığı için” kullandığını, % 22.4’ü “Objektif puanlanabildiği için” kullandığını, % 20.3’ü “Uygulaması kolay olduğu için” kullandığını, % 12.5’i “Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için” kullandığını ve % 6.8’i “Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için” kullandığını, % 1’i diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir.

Çoktan seçmeli testleri kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(18)} = 11.976, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile çoktan seçmeli testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
1-5 Yıl	N	6	4	7	8	3	3	0	31
	%	19.4	12.9	22.6	25.8	9.7	9.7	0	100.0
6-10 Yıl	N	15	2	13	9	2	5	0	46
	%	32.6	4.3	28.3	19.6	4.3	10.9	0	100.0
11-15 Yıl	N	13	1	10	6	12	2	1	45
	%	28.9	2.2	22.2	13.3	26.7	4.4	2.2	100.0
16-20 Yıl	N	14	2	6	11	1	2	0	36
	%	38.9	5.6	16.7	30.6	2.8	5.6	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	9	5	7	5	6	1	1	34
	%	26.5	14.7	20.6	14.7	17.6	2.9	2.9	100.0
TOPLAM	N	57	14	43	39	24	13	2	192
	%	29.7	7.3	22.4	20.3	12.5	6.8	1.0	100.0

$$\chi^2 = 32.779 \quad sd = 24 \quad p = .109$$

Tablo 15’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre çoktan seçmeli testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre çoktan seçmeli testleri kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 19.4’ü çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 12.9’u “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 22.6’sı “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 25.8’i “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 9.7’si “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını ve % 9.7’si “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 32.6’sı çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 4.3’ü “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 28.3’ü “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 19.6’sı “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 4.3’ü “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını ve % 10.9’u “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.9’u çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 2.2’si “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 22.2’si “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 13.3’ü “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 26.7’si “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını ve %

4.4'ü “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını, % 2.2'si diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 38.9'u çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 5.6'sı “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 16.7'si “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 30.6'sı “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 2.8'i “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını, % 5.6'sı “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 26.5'i çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 14.7'si “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 20.6'sı “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 14.7'si “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 17.6'sı “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını, % 2.9'u “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını, % 2.9'u diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir.

Çoktan seçmeli testleri kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(24)}= 32.779$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile çoktan seçmeli testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	10	7	7	12	6	2	0	44
	%	22.7	15.9	15.9	27.3	13.6	4.5	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	6	0	5	2	0	1	2	16
	%	37.5	0	31.3	12.5	0	6.3	12.5	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	9	1	8	7	3	3	0	31
	%	29.0	3.2	25.8	22.6	9.7	9.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	30	6	21	18	14	3	0	92
	%	32.6	6.5	22.8	19.6	15.2	3.3	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	1	0	2	0	0	4	0	7
	%	14.3	0	28.6	0	0	57.1	0	100.0
Diğer	N	1	0	0	0	1	0	0	2
	%	50.0	0	.0	0	50.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	57	14	43	39	24	13	2	192
	%	29.7	7.3	22.4	20.3	12.5	6.8	1.0	100.0

$$\chi^2= 71.478 \quad sd= 30 \quad p= .000$$

Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre çoktan seçmeli testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre çoktan seçmeli testleri kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 22.7’si çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 15.9’u “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 15.9’u “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 27.3’ü “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 13.6’sı “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını, % 4.5’i “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 37.5’i çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 31.3’ü “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 12.5’i “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 6.3’ü “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını ve % 12.5’i diğer sebeplerden kullandığını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin, % 29’u çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 3.2’si “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 25.8’i “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 22.6’sı “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 9.7’si “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını, % 9.7’si “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 32.6’sı çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 6.5’i “*Puanlaması az zaman aldığı için*” kullandığını, % 22.8’i “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 19.6’sı “*Uygulaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 15.2’si “*Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için*” kullandığını, % 3.3’ü “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 14.3’ü çoktan seçmeli testleri “*Çok soru sorma imkanı olduğu için*” kullandığını, % 28.6’sı “*Objektif puanlanabildiği için*” kullandığını, % 50’si “*Bilgi ve zihinsel becerileri ölçtüğü için*” kullandığını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % 50’si çoktan seçmeli

testleri “Çok soru sorma imkanı olduğu için” kullandığını, % 50’si “Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için” kullandığını ifade etmişlerdir.

Çoktan seçmeli testleri kullanan farklı okullardan mezun sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(30)}= 71.478$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile çoktan seçmeli testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	2	0	0	0	2
	%	100.0	0	0	0	100.0
İlçe	N	2	2	1	1	6
	%	33.3	33.3	16.7	16.7	100.0
Belde	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Köy	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	4	2	1	1	8
	%	50.0	25.0	12.5	12.5	100.0

$$\chi^2= 2.667 \quad sd= 3 \quad p= .446$$

Tablo 17’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre çoktan seçmeli testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre çoktan seçmeli testleri kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 100’ü çoktan seçmeli testleri “Soru hazırlama güç olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü çoktan seçmeli testleri “Soru hazırlama güç olduğu için” kullanmadığını, % 33.3’ü “Şans başarısı yüksek olduğu için” kullanmadığını, % 16.7’si “Kopya çekme olanağı yüksek olduğu için” kullanmadığını, % 16.7’si diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir.

Çoktan seçmeli testleri kullanmayan farklı yerlerde görevli sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)}= 2.667$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile çoktan seçmeli testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	0	0	1	1
	%	0	0	0	100.0	100.0
6-10 Yıl	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	.0	100.0
11-15 Yıl	N	2	1	0	0	3
	%	66.7	33.3	0	0	100.0
16-20 Yıl	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
21 Yıl ve üzeri	N	2	1	0	0	3
	%	66.7	33.3	0	0	100.0
TOPLAM	N	4	2	1	1	8
	%	50.0	25.0	12.5	12.5	100.0

$$\chi^2= 16.000 \quad sd= 9 \quad p= .067$$

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre çoktan seçmeli testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre çoktan seçmeli testleri kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı çoktan seçmeli testleri diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı çoktan seçmeli testleri “*Kopya çekme olanağı yüksek olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si çoktan seçmeli testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si çoktan seçmeli testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Çoktan seçmeli testleri kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}= 16.000$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile çoktan seçmeli testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	1	1	0	0	2
	%	50.0	50.0	0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
2+2 Lisans Tamamlama	N	2	0	1	0	3
	%	66.7	0	33.3	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	1	1	0	1	3
	%	33.3	33.3	0	33.3	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	4	2	1	1	8
	%	50.0	25.0	12.5	12.5	100.0

$$\chi^2= 5.000 \quad sd= 6 \quad p= .544$$

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre çoktan seçmeli testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre çoktan seçmeli testleri kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50’si çoktan seçmeli testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si çoktan seçmeli testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Kopya çekme olanağı yüksek olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testleri kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü çoktan seçmeli testleri “*Soru*

hazırlama güç olduğu için” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir.

Çoktan seçmeli testleri kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}= 5.000$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile çoktan seçmeli testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için	117	58.5
2. Daha iyi puanlama yapılabildiği için	7	3.5
3. Soru sorma bağımsızlığı olduğu için	16	8.0
4. Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için	10	5.0
5. Kopya çekmeyi önlediği için	6	3.0
6. Diğer		
TOPLAM	156	78.0
Kullanmama Sebepleri	f	%
1. Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için	10	5.0
2. Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için	10	5.0
3. Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için	8	4.0
4. Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için	16	8.0
5. Diğer		
TOPLAM	44	22.0

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 58.5’i sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 3.5’i “*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*” kullandığını, % 8’i “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını, % 5’i “*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*” kullandığını, % 3’ü “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 5'i sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 5'i “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 4'ü “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını ve % 8'i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	TOPLAM
İl	N	28	1	0	1	1	0	31
	%	90.3	3.2	0	3.2	3.2	0	100.0
İlçe	N	70	3	13	8	3	0	97
	%	72.2	3.1	13.4	8.2	3.1	0	100.0
Belde	N	4	3	2	1	1	0	11
	%	36.4	27.3	18.2	9.1	9.1	0	100.0
Köy	N	15	0	1	0	1	0	17
	%	88.2	0	5.9	0	5.9	0	100.0
TOPLAM	N	117	7	16	10	6	0	156
	%	75.0	4.5	10.3	6.4	3.8	0	100.0

$$x^2=26.146 \quad sd=12 \quad p=.010$$

Tablo 21’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre sözlü sınavları kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 90.3’ü sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 3.2’si “*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*” kullandığını % 3.2’si “*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*” kullandığı, % 3.2’si “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 72.2’si sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 3.1’i “*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*” kullandığını, % 13.4’ü “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını, % 8.2’si “*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*” kullandığı, % 3.1’i “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan belde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 36.4’ü sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, %

27.3'ü “*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*” kullandığını, % 18.2'si “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını, % 9.1'i “*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*” kullandığı, % 9.1'i “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 88.2'si sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 5.9'u “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını, % 5.9'u “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sözlü sınavları kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(12)} = 26.146, p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile sözlü sınavları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	TOPLAM
1-5 Yıl	N	18	3	3	1	0	0	25
	%	72.0	12.0	12.0	4.0	0	0	100.0
6-10 Yıl	N	34	1	2	3	0	0	40
	%	85.0	2.5	5.0	7.5	0	0	100.0
11-15 Yıl	N	30	0	2	2	1	0	35
	%	85.7	0	5.7	5.7	2.9	0	100.0
16-20 Yıl	N	16	2	4	3	5	0	30
	%	53.3	6.7	13.3	10.0	16.7	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	19	1	5	1	0	0	26
	%	73.1	3.8	19.2	3.8	0	0	100.0
TOPLAM	N	117	7	16	10	6	0	156
	%	75.0	4.5	10.3	6.4	3.8	0	100.0

$$\chi^2 = 30.179 \quad sd = 16 \quad p = .017$$

Tablo 22'de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre sözlü sınavları kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 72'si sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi*

ölçtüğü için” kullandığını, % 12’si “Daha iyi puanlama yapılabildiği için” kullandığını, % 12’si “Soru sorma bağımsızlığı olduğu için” kullandığını, % 4’ü “Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 85’i sözlü sınavları “Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için” kullandığını, %2.5’i “Daha iyi puanlama yapılabildiği için” kullandığını, % 5’i “Soru sorma bağımsızlığı olduğu için” kullandığını, % 7.5’i “Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 85.7’si sözlü sınavları “Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için” kullandığını, % 5.7’si “Soru sorma bağımsızlığı olduğu için” kullandığını, % 5.7’si “Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için” kullandığı, % 2.9’u “Kopya çekmeyi önlediği için” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 53.3’ü sözlü sınavları “Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için” kullandığını, % 6.7’si “Daha iyi puanlama yapılabildiği için” kullandığını, % 13.3’ü “Soru sorma bağımsızlığı olduğu için” kullandığını, % 10’u “Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için” kullandığı, % 16.7’si “Kopya çekmeyi önlediği için” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 73.1’i sözlü sınavları “Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için” kullandığını, % 3.8’i “Daha iyi puanlama yapılabildiği için” kullandığını, % 19.2’si “Soru sorma bağımsızlığı olduğu için” kullandığını, % 3.8’si “Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için” kullandığını belirtmişlerdir.

Sözlü sınavları kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(16)} = 30.179, p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile sözlü sınavları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	23	1	4	4	2	0	34
	%	67.6	2.9	11.8	11.8	5.9	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	10	0	2	0	0	0	12
	%	83.3	0	16.7	0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	20	1	3	1	3	0	28
	%	71.4	3.6	10.7	3.6	10.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	55	5	7	5	1	0	73
	%	75.3	6.8	9.6	6.8	1.4	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	7	0	0	0	0	0	7
	%	100.0	0	0	0	0	0	100.0
Diğer	N	2	0	0	0	0	0	2
	%	100.0	0	0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	117	7	16	10	6	0	156
	%	75.0	4.5	10.3	6.4	3.8	0	100.0

$$\chi^2 = 13.768 \quad sd = 20 \quad p = .842$$

Tablo 23’de sözlü sınavları kullanan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre sözlü sınavları kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 67.6’sı sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 2.9’u “*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*” kullandığını, % 11.8’i “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını, % 11.8’i “*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*” kullandığı, % 5.9’u “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 83.3’ü sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 16.7’si “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 71.4’ü sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*” kullandığını, % 3.6’sı “*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*” kullandığını, % 10.7’si “*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*” kullandığını, % 3.6’sı “*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*” kullandığı, % 10.7’si “*Kopya çekmeyi önlediği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 75.3’ü sözlü sınavları “*Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için*”

kullandığını, % 6.8'i "*Daha iyi puanlama yapılabildiği için*" kullandığını, % 9.6'sı "*Soru sorma bağımsızlığı olduğu için*" kullandığını, % 6.8'i "*Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için*" kullandığı, % 1.4'ü "*Kopya çekmeyi önlediği için*" kullandığını belirtmişlerdir.

Sözlü sınavları kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(20)} = 13.768$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile sözlü sınavları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	1	1	1	2	0	5
	%	20.0	20.0	20.0	40.0	0	100.0
İlçe	N	6	7	6	10	0	29
	%	20.7	24.1	20.7	34.5	0	100.0
Belde	N	2	0	0	4	0	6
	%	33.3	0	0	66.7	0	100.0
Köy	N	1	2	1	0	0	4
	%	25.0	50.0	25.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	10	10	8	16	0	44
	%	22.7	22.7	18.2	36.4	0	100.0

$$\chi^2 = 7.409 \quad sd = 9 \quad p = .595$$

Tablo 24'de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre sözlü sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre sözlü sınavları kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 20'si sözlü sınavları "*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*" kullanmadığını, % 20'si "*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*" kullanmadığını, % 20'si "*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*" kullanmadığını, % 40'ı "*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 20.7'si sözlü sınavları "*Bir defada bir tek cevaplayıcı*"

dinlenebildiği için” kullanmadığını, % 24.1’i “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 20.7’si “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 34.5’i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 50’si “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 25’i “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Sözlü sınavları kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)} = 7.409$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile sözlü sınavları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	2	2	0	3	0	7
	%	28.6	28.6	0	42.9	0	100.0
6-10 Yıl	N	2	3	1	1	0	7
	%	28.6	42.9	14.3	14.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	4	3	2	4	0	13
	%	30.8	23.1	15.4	30.8	0	100.0
16-20 Yıl	N	1	1	1	3	0	6
	%	16.7	16.7	16.7	50.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	1	1	4	5	0	11
	%	9.1	9.1	36.4	45.5	0	100.0
TOPLAM	N	10	10	8	16	0	44
	%	22.7	22.7	18.2	36.4	0	100.0

$$\chi^2 = 9.011 \quad sd = 12 \quad p = .702$$

Tablo 25’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre sözlü sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre sözlü sınavları kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 28.6'sı “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 42.9'u “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 42.9'u “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 14.3'ü “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 14.3'ü “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, % 30.8'i sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 23.1'i “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 15.4'ü “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 30.8'i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 9.1'i sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 9.1'i “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 36.4'ü “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 45.5'i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 9.1'i sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 36.4'ü “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 45.5'i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Sözlü sınavları kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)} = 9.011$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile sözlü sınavları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri

Mezun Oldukları Okul/ Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	3	2	3	4	0	12
	%	25.0	16.7	25.0	33.3	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	0	1	3	0	4
	%	0	0	25.0	75.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	2	1	1	2	0	6
	%	33.3	16.7	16.7	33.3	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	5	7	3	7	0	22
	%	22.7	31.8	13.6	31.8	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	10	10	8	16	0	44
	%	22.7	22.7	18.2	36.4	0	100.0

$$\chi^2 = 5.713 \quad sd = 9 \quad p = .768$$

Tablo 26’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre sözlü sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre sözlü sınavları kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 25’i sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 25’i “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güclüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 25’i sözlü sınavları “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güclüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 75’i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin, % 33.3’ü sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güclüğü olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Sözlü sınavları kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 22.7’si sözlü sınavları “*Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için*” kullanmadığını, %

31.8'i “Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için” kullanmadığını, % 13.6’sı “Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için” kullanmadığını, % 31.8’i “Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Sözlü sınavları kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin sözlü sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}= 5.713$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile sözlü sınavları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Puanlama kolay ve objektif olduğu için	35	17.5
2. Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için	80	40.0
3. Çok sayıda soru sorulabildiği için	44	22.0
4. Objektif olarak puanlanabildiği için	24	12.0
5. Diğer		
TOPLAM	183	91.5
Kullanmama Sebepleri	f	%
1. Şans başarısı yüksek olduğu için	4	2.0
2. Soru hazırlama güç olduğu için	5	2.5
3. Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için	4	2.0
4. Diğer	4	2.0
TOPLAM	17	8.5

Tablo 27’de sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 17.5’i doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 40’ı “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 22’si “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 12’si “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 17.5'i sözlü sınavları “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını, % 2.5'i “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını ve % 2'si “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	7	15	2	8	0	32
	%	21.9	46.9	6.3	25.0	0	100.0
İlçe	N	18	53	34	11	0	116
	%	15.5	45.7	29.3	9.5	0	100.0
Belde	N	5	7	3	1	0	16
	%	31.3	43.8	18.8	6.3	0	100.0
Köy	N	5	5	5	4	0	19
	%	26.3	26.3	26.3	21.1	0	100.0
TOPLAM	N	35	80	44	24	0	183
	%	19.1	43.7	24.0	13.1	0	100.0

$$x^2 = 16.032 \quad sd = 9 \quad p = .066$$

Tablo 28’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre doğru-yanlış testleri kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 21.9’u doğru-yanlış testleri “*Puanlama kolay ve objektif olduğu için*” kullandığını, % 46.9’u “*Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için*” kullandığını, % 6.3’ü “*Çok sayıda soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 25’i “*Objektif olarak puanlanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 15.5’i doğru-yanlış testleri “*Puanlama kolay ve objektif olduğu için*” kullandığını, % 45.7’si “*Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için*” kullandığını, % 29.3’ü “*Çok sayıda soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 9.5’i “*Objektif olarak puanlanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, % 31.3’ü doğru-yanlış testleri “*Puanlama kolay ve objektif olduğu için*” kullandığını, % 43.8’i “*Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için*”

kullandığını, % 18.8'i “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 6.3'ü “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, % 26.3'ü doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 26.3'ü “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 26.3'ü “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 21.1'i “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış testleri kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)} = 16.032$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile doğru-yanlış testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	4	12	8	6	0	30
	%	13.3	40.0	26.7	20.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	9	18	9	7	0	43
	%	20.9	41.9	20.9	16.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	6	22	9	5	0	42
	%	14.3	52.4	21.4	11.9	0	100.0
16-20 Yıl	N	10	11	8	4	0	33
	%	30.3	33.3	24.2	12.1	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	6	17	10	2	0	35
	%	17.1	48.6	28.6	5.7	0	100.0
TOPLAM	N	35	80	44	24	0	183
	%	19.1	43.7	24.0	13.1	0	100.0

$$\chi^2 = 8.818 \quad sd = 12 \quad p = .718$$

Tablo 29'da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre doğru-yanlış testleri kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 13.3'ü doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 40'ı “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için”

kullandığını, % 26.7'si “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 20'si “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20.9'u doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 41.9'u “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 20.9'u “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 16.3'ü “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığı belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 14.3'ü doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 52.4'ü “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 21.4'ü “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 11.9'u “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 30.3'ü doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 33.3'ü “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 24.2'si “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 12.1'i “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 17.1'i doğru-yanlış testleri “Puanlama kolay ve objektif olduğu için” kullandığını, % 48.6'sı “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 28.6'sı “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 5.7'si “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığı belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış testleri kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)} = 8.818, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile doğru-yanlış testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri

Mezun Oldukları Okul / Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	6	23	11	6	0	46
	%	13.0	50.0	23.9	13.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	8	3	4	0	15
	%	0	53.3	20.0	26.7	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	12	8	6	2	0	28
	%	42.9	28.6	21.4	7.1	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	16	40	20	9	0	85
	%	18.8	47.1	23.5	10.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	1	1	2	3	0	7
	%	14.3	14.3	28.6	42.9	0	100.0
Diğer	N	0	0	2	0	0	2
	%	0	0	100.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	35	80	44	24	0	183
	%	19.1	43.7	24.0	13.1	0	100.0

$$x^2= 30.466 \quad sd= 15 \quad p= .010$$

Tablo 30’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre doğru-yanlış testleri kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 13’ü doğru-yanlış testleri “*Puanlama kolay ve objektif olduğu için*” kullandığını, % 50’si “*Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için*” kullandığını, % 23.9’u “*Çok sayıda soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 13’ü “*Objektif olarak puanlanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 53.3’ü doğru-yanlış testleri “*Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için*” kullandığını, % 20’si “*Çok sayıda soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 26.7’si “*Objektif olarak puanlanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin, % 42.9’u doğru-yanlış testleri “*Puanlama kolay ve objektif olduğu için*” kullandığını, % 28.6’sı “*Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için*” kullandığını, % 21.4’ü “*Çok sayıda soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 7.1’i “*Objektif olarak puanlanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 18.8’i doğru-yanlış testleri “*Puanlama kolay ve objektif*

olduğu için” kullandığını, % 47.1’i “Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için” kullandığını, % 23.5’i “Çok sayıda soru sorulabildiği için” kullandığını, % 10.6’sı “Objektif olarak puanlanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış testleri kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(15)}= 30.466$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile doğru-yanlış testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	0	1	1	2	4
	%	0	25.0	25.0	50.0	100.0
İlçe	N	4	2	3	1	10
	%	40.0	20.0	30.0	10.0	100.0
Belde	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
Köy	N	0	1	0	1	2
	%	0	50.0	0	50.0	100.0
TOPLAM	N	4	5	4	4	17
	%	23.5	29.4	23.5	23.5	100.0

$$\chi^2= 8.798 \quad sd= 9 \quad p= .456$$

Tablo 31’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre doğru-yanlış testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre doğru-yanlış testleri kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i doğru-yanlış testleri “Soru hazırlama güç olduğu için” kullanmadığını, % 25’i “Sadecce bilişsel süreçleri ölçtüğü için” kullanmadığını, % 50’si diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 40’ı doğru-yanlış testleri “Şans başarısı yüksek olduğu için” kullanmadığını, % 20’si “Soru hazırlama güç olduğu için” kullanmadığını, % 30’u “Sadecce bilişsel süreçleri ölçtüğü için” kullanmadığını, % 10’u diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan Beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı

doğru-yanlış testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si doğru-yanlış testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış testleri kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}= 8.798$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile çoktan seçmeli testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	1	1	0	2
	%	0	50.0	50.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	2	0	0	2	4
	%	50.0	0	0	50.0	100.0
11-15 Yıl	N	2	0	2	2	6
	%	33.3	0	33.3	33.3	100.0
16-20 Yıl	N	0	3	0	0	3
	%	0	100.0	0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	0	1	1	0	2
	%	0	50.0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	4	5	4	4	17
	%	23.5	29.4	23.5	23.5	100.0

$$\chi^2= 17.850 \quad sd= 12 \quad p= .120$$

Tablo 32’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre doğru-yanlış testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre doğru-yanlış testleri kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si doğru-yanlış testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si doğru-yanlış testleri “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-

yanlış testleri kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, % 33.3'ü doğru-yanlış testleri “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3'ü “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 33.3'ü diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı doğru-yanlış testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50'si doğru-yanlış testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 50'si “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış testleri kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)}=17.850$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile doğru-yanlış testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Öğretmen Okulu	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	0	4	0	2	6
	%	0	66.7	0	33.3	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	4	1	3	2	10
	%	40.0	10.0	30.0	20.0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	4	5	4	4	17
	%	23.5	29.4	23.5	23.5	100.0

$$\chi^2= 11.815 \quad sd= 6 \quad p= .066$$

Tablo 33'de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre doğru-yanlış testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre doğru-yanlış testleri kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı doğru-yanlış testleri “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si doğru-yanlış testleri “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış testleri kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 40’ı doğru-yanlış testleri % “*Şans başarısı yüksek olduğu için*” kullanmadığını, % 10’u “*Soru hazırlama güç olduğu için*” kullanmadığını, % 30’u “*Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 20’si diğer sebeplerden kullanmadığını belirtmişlerdir.

Farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin doğru-yanlış testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}=11.815, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile doğru-yanlış testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Kısa sürede puanlayabildiğim için	36	18.0
2. Kısa sürede hazırlayabildiğim için	45	22.5
3. Şans başarısı düşük olduğu için	97	48.5
4. Diğer		
TOPLAM	178	89.0
Kullanmama Sebepleri	f	%
1. Soru hazırlaması zor olduğu için	8	4.0
2. Kopya çekmeye imkan tanıdığı için	5	2.5
3. Soru hazırlama uzun zaman aldığı için	9	4.5
4. Diğer		
TOPLAM	22	11.0

Tablo 34’de sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 18'i "*Kısa sürede puanlayabildiğim için*" kullandığını, % 22.5'i "*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*" kullandığını, % 48.5'i "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 4'ü "*Soru hazırlaması zor olduğu için*" kullanmadığını, % 2.5'i "*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*" kullanmadığını, % 4.5'i "*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Eşleştirme Testleri Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	8	3	22	0	33
	%	24.2	9.1	66.7	0	100.0
İlçe	N	22	32	58	0	112
	%	19.6	28.6	51.8	0	100.0
Belde	N	2	5	8	0	15
	%	13.3	33.3	53.3	0	100.0
Köy	N	4	5	9	0	18
	%	22.2	27.8	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	36	45	97	0	178
	%	20.2	25.3	54.5	0	100.0

$$\chi^2=6.119 \quad sd=6 \quad p=.410$$

Tablo 35'de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre eşleştirme testleri kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 24.2'si eşleştirme testleri "*Kısa sürede puanlayabildiğim için*" kullandığını, % 9.1'i "*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*" kullandığını, % 66.7'si "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 19.6'sı eşleştirme testleri "*Kısa sürede puanlayabildiğim için*" kullandığını, % 28.6'sı "*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*" kullandığını, % 51.8'i "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 13.3'ü eşleştirme testleri "*Kısa sürede puanlayabildiğim için*" kullandığını, % 33.3'ü "*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*" kullandığını, % 53.3'ü

“Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 22.2’si eşleştirme testleri “Kısa sürede puanlayabildiğim için” kullandığını, % 27.8’i “Kısa sürede hazırlayabildiğim için” kullandığını, % 50’si “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir.

Eşleştirme testleri kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}=6.119$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile eşleştirme testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Eşleştirme Testleri Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	2	13	16	0	31
	%	6.5	41.9	51.6	0	100.0
6-10 Yıl	N	9	10	23	0	42
	%	21.4	23.8	54.8	0	100.0
11-15 Yıl	N	6	8	29	0	43
	%	14.0	18.6	67.4	0	100.0
16-20 Yıl	N	10	8	12	0	30
	%	33.3	26.7	40.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	9	6	17	0	32
	%	28.1	18.8	53.1	0	100.0
TOPLAM	N	36	45	97	0	178
	%	20.2	25.3	54.5	0	100.0

$$\chi^2 = 14.606 \quad sd = 8 \quad p = .067$$

Tablo 36’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre eşleştirme testleri kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 6.5’i eşleştirme testleri “Kısa sürede puanlayabildiğim için” kullandığını, % 41.9’u “Kısa sürede hazırlayabildiğim için” kullandığını, % 51.6’sı “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 21.4’ü eşleştirme testleri “Kısa sürede puanlayabildiğim için” kullandığını, % 23.8’i “Kısa sürede

hazırlayabildiğim için” kullandığını, % 54.8’i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 14’ü eşleştirme testleri “*Kısa sürede puanlayabildiğim için*” kullandığını, % 18.6’sı “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 67.4’ü “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü eşleştirme testleri “*Kısa sürede puanlayabildiğim için*” kullandığını, % 26.7’si “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 40’ı “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.1’i eşleştirme testleri “*Kısa sürede puanlayabildiğim için*” kullandığını, % 18.8’i “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 53.1’i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Eşleştirme testleri kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)}= 14.606$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile eşleştirme testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Eşleştirme Testleri Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	11	7	22	0	40
	%	27.5	17.5	55.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	0	13	0	13
	%	0	0	100.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	8	8	12	0	28
	%	28.6	28.6	42.9	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	17	28	43	0	88
	%	19.3	31.8	48.9	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	1	6	0	7
	%	0	14.3	85.7	0	100.0
Diğer	N	0	1	1	0	2
	%	0	50.0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	36	45	97	0	178
	%	20.2	25.3	54.5	0	100.0

$$\chi^2= 20.576 \quad sd= 10 \quad p= .024$$

Tablo 37’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre eşleştirme testleri kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 27.5’i eşleştirme testleri “*Kısa sürede puanlayabildiğim için*” kullandığını, % 17.5’i “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 55’i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı eşleştirme testleri “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 28.6’sı eşleştirme testleri “*Kısa sürede puanlayabildiğim için*” kullandığını, % 28.6’sı “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 42.9’u “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 19.3’ü eşleştirme testleri “*Kısa sürede puanlayabildiğim için*” kullandığını, % 31.8’i “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 48.9’u “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin % 14.3’ü eşleştirme testleri “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 85.7’si “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Kısa sürede hazırlayabildiğim için*” kullandığını, % 50’si “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(10)}=20.576, p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile eşleştirme testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Eşleştirme Testleri Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	1	1	1	0	3
	%	33.3	33.3	33.3	0	100.0
İlçe	N	5	4	5	0	14
	%	35.7	28.6	35.7	0	100.0
Belde	N	0	0	2	0	2
	%	0	0	100.0	0	100.0
Köy	N	2	0	1	0	3
	%	66.7	0	33.3	0	100.0
TOPLAM	N	8	5	9	0	22
	%	36.4	22.7	40.9	0	100.0

$$x^2 = 4.873 \quad sd = 6 \quad p = .560$$

Tablo 38’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre eşleştirme testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre eşleştirme testleri kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 35.7’si eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 28.6’sı “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 35.7’si “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı eşleştirme testleri “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Eşleştirme testleri kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(6)} = 4.873$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile eşleştirme testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Eşleştirme Testleri Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
6-10 Yıl	N	3	1	1	0	5
	%	60.0	20.0	20.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	3	0	2	0	5
	%	60.0	0	40.0	0	100.0
16-20 Yıl	N	0	3	3	0	6
	%	0	50.0	50.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	2	0	3	0	5
	%	40.0	0	60.0	0	100.0
TOPLAM	N	8	5	9	0	22
	%	36.4	22.7	40.9	0	100.0

$$x^2= 12.491 \quad sd= 8 \quad p=.131$$

Tablo 39’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre eşleştirme testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre eşleştirme testleri kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı eşleştirme testleri “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 60’ı eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 20’si “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 20’si “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 60’ı eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 40’ı “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si eşleştirme testleri “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40’ı eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Eşleştirme testleri kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın

anlamli olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 12.491$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile eşleştirme testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Eşleştirme Testleri Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	2	1	3	0	6
	%	33.3	16.7	50.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	3	0	0	0	3
	%	100.0	0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	0	2	4	0	6
	%	0	33.3	66.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	3	2	2	0	7
	%	42.9	28.6	28.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	8	5	9	0	22
	%	36.4	22.7	40.9	0	100.0

$$\chi^2 = 9.382 \quad sd = 6 \quad p = .153$$

Tablo 40’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre eşleştirme testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Eşleştirme testleri kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı eşleştirme testleri “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü eşleştirme testleri “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Eşleştirme testleri kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 42.9’u eşleştirme testleri “*Soru hazırlaması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 28.6’sı “*Kopya çekmeye imkan tanıdığı için*” kullanmadığını, % 28.6’sı “*Soru hazırlama uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Eşleştirme testleri kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin eşleştirme testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 9.382, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile eşleştirme testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Aynı sorular sorulabildiği için	6	3.0
2. Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için	121	60.5
3. Hazırlanması kolay olduğu için	16	8.0
4. Şans başarısı düşük olduğu için	30	15.0
5. Diğer		
TOPLAM	173	86.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Uygulama zaman aldığı için	11	5.5
2. Puanlama zaman aldığı için	3	1.5
3. Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için	13	6.5
4. Diğer		
TOPLAM	27	13.5

Tablo 41’de sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 3’ü yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*” kullandığını, % 60.5’i “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 8’i “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 15’i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 5.5’i yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 1.5’i “*Puanlama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 6.5’i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	0	23	1	7	0	31
	%	0	74.2	3.2	22.6	0	100.0
İlçe	N	6	77	10	20	0	113
	%	5.3	68.1	8.8	17.7	0	100.0
Belde	N	0	6	2	1	0	9
	%	0	66.7	22.2	11.1	0	100.0
Köy	N	0	15	3	2	0	20
	%	0	75.0	15.0	10.0	0	100.0
TOPLAM	N	6	121	16	30	0	173
	%	3.5	69.9	9.2	17.3	0	100.0

$$\chi^2= 8.316 \quad sd= 9 \quad p= .503$$

Tablo 42’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre yazılı sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yazılı sınavları kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 74.2’si yazılı sınavları “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 3.2’si “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 22.6’sı “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 5.3’ü yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*” kullandığını, % 68.1’i “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 8.8’i “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 17.7’si “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si yazılı sınavları “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 22.2’si “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 11.1’i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan köyde görev sınıf öğretmenlerinin % 75’i yazılı sınavları “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 15’i “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, %10’u “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Yazılı sınavları kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı

olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)} = 8.316, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile yazılı sınavları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	20	2	5	0	27
	%	0	74.1	7.4	18.5	0	100.0
6-10 Yıl	N	1	28	3	13	0	45
	%	2.2	62.2	6.7	28.9	0	100.0
11-15 Yıl	N	2	24	4	5	0	35
	%	5.7	68.6	11.4	14.3	0	100.0
16-20 Yıl	N	2	26	4	3	0	35
	%	5.7	74.3	11.4	8.6	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	1	23	3	4	0	31
	%	3.2	74.2	9.7	12.9	0	100.0
TOPLAM	N	6	121	16	30	0	173
	%	3.5	69.9	9.2	17.3	0	100.0

$\chi^2 = 9.159$ sd= 12 p= .689

Tablo 43’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre yazılı sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yazılı sınavları kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 74.1’i yazılı sınavları “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 7.4’ü “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 18.5’i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 2.2’si yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*” kullandığını, % 62.2’si “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 6.7’si “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 28.9’u “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 5.7’si yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*” kullandığını, % 68.6’sı “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 11.4’ü “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 5.7’si yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*” kullandığını, % 74.3’ü “*Yazılı ifade*

becerilerini geliştirdiği için” kullandığını, % 11.4’ü “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 8.6’sı “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 3.2’si yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*” kullandığını, % 74.2’si “*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*” kullandığını, % 9.7’si “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 12.9’u “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Yazılı sınavları kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)}= 9.159, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile yazılı sınavları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	1	32	2	5	0	40
	%	2.5	80.0	5.0	12.5	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	1	8	0	6	0	15
	%	6.7	53.3	0	40.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	1	20	6	5	0	32
	%	3.1	62.5	18.8	15.6	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	3	52	8	14	0	77
	%	3.9	67.5	10.4	18.2	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	7	0	0	0	7
	%	0	100.0	0	0	0	100.0
Diğer	N	0	2	0	0	0	2
	%	0	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	6	121	16	30	0	173
	%	3.5	69.9	9.2	17.3	0	100.0

$$\chi^2= 16.425 \quad sd= 15 \quad p= .354$$

Tablo 44’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre yazılı sınavları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yazılı sınavları kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 2.5’i yazılı sınavları “*Aynı sorular sorulabildiği için*”

kullandığını, % 80'i "*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*" kullandığını, % 5'i "*Hazırlanması kolay olduğu için*" kullandığını, % 12.5'i "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 6.7'si yazılı sınavları "*Aynı sorular sorulabildiği için*" kullandığını, % 53.3'ü "*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*" kullandığını, % 40'ı "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 3.1'i yazılı sınavları "*Aynı sorular sorulabildiği için*" kullandığını, % 62.5'i "*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*" kullandığını, % 18.8'i "*Hazırlanması kolay olduğu için*" kullandığını, % 15.6'sı "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 3.9'u yazılı sınavları "*Aynı sorular sorulabildiği için*" kullandığını, % 67.5'i "*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*" kullandığını, % 10.4'ü "*Hazırlanması kolay olduğu için*" kullandığını, % 18.2'si "*Şans başarısı düşük olduğu için*" kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı yazılı sınavları "*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanan Diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı yazılı sınavları "*Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir.

Yazılı sınavları kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(5)} = 16.425$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile yazılı sınavları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	2	0	3	0	5
	%	40.0	0	60.0	0	100.0
İlçe	N	6	3	4	0	13
	%	46.2	23.1	30.8	0	100.0
Belde	N	3	0	5	0	8
	%	37.5	0	62.5	0	100.0
Köy	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	11	3	13	0	27
	%	40.7	11.1	48.1	0	100.0

$$x^2 = 5.615 \quad sd = 6 \quad p = .468$$

Tablo 45’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre yazılı sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yazılı sınavları kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 40’ı yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 46.2’si yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 23.1’i “*Puanlama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 30.8’i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 37.5’i yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 62.5’i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı yazılı sınavları “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Yazılı sınavları kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(6)} = 5.615$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile yazılı sınavları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	1	4	0	5
	%	0	20.0	80.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	0	0	2	0	2
	%	0	0	100.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	7	0	6	0	13
	%	53.8	0	46.2	0	100.0
16-20 Yıl	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	4	2	0	0	6
	%	66.7	33.3	0	0	100.0
TOPLAM	N	11	3	13	0	27
	%	40.7	11.1	48.1	0	100.0

$$x^2= 15.226 \quad sd= 8 \quad p= .055$$

Tablo 46’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre yazılı sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yazılı sınavları kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20’si yazılı sınavları “*Puanlama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 80’i “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı yazılı sınavları “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 53.8’i yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 46.2’si “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % tamamı yazılı sınavları “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Puanlama zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir..

Yazılı sınavları kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(8)}= 15.226$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf

öğretmenlerinin hizmet yılı ile yazılı sınavları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	4	2	0	0	6
	%	66.7	33.3	0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	0	0	2	0	2
	%	0	0	100.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	7	1	10	0	18
	%	38.9	5.6	55.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	11	3	13	0	27
	%	40.7	11.1	48.1	0	100.0

$$\chi^2 = 10.479 \quad sd = 6 \quad p = .105$$

Tablo 47’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre yazılı sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yazılı sınavları kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Puanlama zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı yazılı sınavları “*“Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için”*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı yazılı sınavları “*“Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için”*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yazılı sınavları kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 38.9’u yazılı sınavları “*Uygulama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 5.6’sı “*Puanlama zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 55.6’sı “*Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Yazılı sınavları kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}=10.479$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile yazılı sınavları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 48. Sınıf Öğretmenlerinin Boşluk Doldurma Testleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Her konudan soru sorulabildiği için	49	24.5
2. Yanıtlar kısa olduğu için	32	16.0
3. Hazırlanması kolay olduğu için	23	11.5
4. Uygulanması kolay olduğu için	32	16.0
5. Puanlaması kolay olduğu için	21	10.5
6. Şans başarısı düşük olduğu için	12	6.0
7. Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için	14	7.0
8. Diğer		
TOPLAM	183	91.5
Kullanmama Sebepleri	f	%
1. Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için	4	2.0
2. Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için	11	5.5
3. Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için	2	1.0
4. Kopya çekmeye imkan tanıdığı için		
5. Diğer		
TOPLAM	17	8.5

Tablo 48’de sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 24.5 “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 16’sı “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 11.5’i “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 16’sı “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 10.5’i “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, %

6'sı “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını, % 7'si “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 2'si “Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için” kullanmadığını, % 5.5'i “Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için” kullanmadığını, % 1'i “Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 49. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	8	TOPLAM
İl	N	7	7	5	8	3	2	3	0	35
	%	20.0	20.0	14.3	22.9	8.6	5.7	8.6	0	100.0
İlçe	N	35	20	10	16	14	9	10	0	114
	%	30.7	17.5	8.8	14.0	12.3	7.9	8.8	0	100.0
Belde	N	4	2	4	4	3	0	0	0	17
	%	23.5	11.8	23.5	23.5	17.6	0	0	0	100.0
Köy	N	3	3	4	4	1	1	1	0	17
	%	17.6	17.6	23.5	23.5	5.9	5.9	5.9	0	100.0
TOPLAM	N	49	32	23	32	21	12	14	0	183
	%	26.8	17.5	12.6	17.5	11.5	6.6	7.7	0	100.0

$$x^2=13.422 \quad sd=18 \quad p=.766$$

Tablo 49’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre boşluk doldurma testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre boşluk doldurma testleri kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 20’si “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 20’si “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 14.3’ü “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 22.9’u “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 8.6’sı “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 5.7’si “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını, % 8.6’sı “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 30.7’si “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 17.5’i “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 8.8’i “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 14’ü “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 12.3’ü “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 7.9’u “Şans başarısı düşük

olduğu için” kullandığını, % 8.8’i *“Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için”* kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 23.5’i *“Her konudan soru sorulabildiği için”* kullandığını, % 11.8’i *“Yanıtlar kısa olduğu için”* kullandığını, % 23.5’i *“Hazırlanması kolay olduğu için”* kullandığını, % 23.5’i *“Uygulanması kolay olduğu için”* kullandığını, % 17.6’sı *“Puanlaması kolay olduğu için”* kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 17.6’sı *“Her konudan soru sorulabildiği için”* kullandığını, % 17.6’sı *“Yanıtlar kısa olduğu için”* kullandığını, % 23.5’i *“Hazırlanması kolay olduğu için”* kullandığını, % 23.5’i *“Uygulanması kolay olduğu için”* kullandığını, % 5.9’u *“Puanlaması kolay olduğu için”* kullandığını, % 5.9’u *“Şans başarısı düşük olduğu için”* kullandığını, % 5.9’u *“Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için”* kullandığını belirtmişlerdir.

Boşluk doldurma testleri kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)}= 13.422$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yer ile boşluk doldurma testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	8	TOPLAM
1-5 Yıl	N	8	5	4	3	5	1	2	0	28
	%	28.6	17.9	14.3	10.7	17.9	3.6	7.1	0	100.0
6-10 Yıl	N	12	7	3	11	1	4	4	0	42
	%	28.6	16.7	7.1	26.2	2.4	9.5	9.5	0	100.0
11-15 Yıl	N	9	8	3	6	7	6	4	0	43
	%	20.9	18.6	7.0	14.0	16.3	14.0	9.3	0	100.0
16-20 Yıl	N	7	7	9	8	3	0	2	0	36
	%	19.4	19.4	25.0	22.2	8.3	0	5.6	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	13	5	4	4	5	1	2	0	34
	%	38.2	14.7	11.8	11.8	14.7	2.9	5.9	0	100.0
TOPLAM	N	49	32	23	32	21	12	14	0	183
	%	26.8	17.5	12.6	17.5	11.5	6.6	7.7	0	100.0

$$\chi^2= 27.600 \quad sd= 24 \quad p= .277$$

Tablo 50’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre boşluk doldurma testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre boşluk doldurma testleri kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 17.9'u “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 14.3'ü “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 10.7'si “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 17.9'u “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 3.6'sı “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını, % 7.1'i “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 16.7'si “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 7.1'i “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 26.2'si “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 2.4'ü “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 9.5'i “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını, % 9.5'i “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20.9'u “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 18.6'sı “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 7'si “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 14'ü “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 16.3'ü “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 14'ü “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını, % 9.3'ü “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 19.4'ü “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 19.4'ü “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 25'i “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 22.2'si “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 8.3'ü “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 5.6'sı “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 38.2'si “Her konudan soru sorulabildiği için” kullandığını, % 14.7'si “Yanıtlar kısa olduğu için” kullandığını, % 11.8'i “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 11.8'i “Uygulanması kolay olduğu için” kullandığını, % 14.7'si “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını, % 2.9'u “Şans başarısı düşük olduğu için” kullandığını, % 5.9'u “Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Boşluk doldurma testleri kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(24)}= 27.600$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile boşluk doldurma testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	8	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	12	3	9	9	6	2	2	0	43
	%	27.9	7.0	20.9	20.9	14.0	4.7	4.7	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	7	5	0	0	0	0	1	0	13
	%	53.8	38.5	0	0	0	0	7.7	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	6	6	7	5	3	2	5	0	34
	%	17.6	17.6	20.6	14.7	8.8	5.9	14.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	22	16	7	14	12	8	5	0	84
	%	26.2	19.0	8.3	16.7	14.3	9.5	6.0	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	1	2	0	4	0	0	0	0	7
	%	14.3	28.6	0	57.1	0	0	0	0	100.0
Diğer	N	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	%	50.0	0	0	0	0	0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	49	32	23	32	21	12	14	0	183
	%	26.8	17.5	12.6	17.5	11.5	6.6	7.7	0	100.0

$$\chi^2= 44.524 \quad sd= 30 \quad p= .043$$

Tablo 51’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre boşluk doldurma testleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre boşluk doldurma testleri kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 27.9’u “*Her konudan soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 7’si “*Yanıtlar kısa olduğu için*” kullandığını, % 20.9’u “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 20.9’u “*Uygulanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 14’ü “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 4.7’si “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını, % 4.7’si “*Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 53.8’i “*Her konudan soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 38.5’i “*Yanıtlar kısa olduğu için*” kullandığını, % 7.7’si “*Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma

testleri kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 17.6'sı “*Her konudan soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 17.62'si “*Yanıtlar kısa olduğu için*” kullandığını, % 20.6'sı “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 14.7'si “*Uygulanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 8.8'i “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 5.9'u “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını, % 14.7'si “*Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 26.2'si “*Her konudan soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 19'u “*Yanıtlar kısa olduğu için*” kullandığını, % 8.3'ü “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 16.7'si “*Uygulanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 14.3'ü “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını, % 9.5'i “*Şans başarısı düşük olduğu için*” kullandığını, % 6'sı “*Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 14.3'ü “*Her konudan soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 28.6'sı “*Yanıtlar kısa olduğu için*” kullandığını, % 57.1'i “*Uygulanması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % 50'si “*Her konudan soru sorulabildiği için*” kullandığını, % 50'si “*Eğitimin her düzeyinde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Boşluk doldurma testleri kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(30)}= 44.524, p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile boşluk doldurma testleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	0	1	0	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	0	100.0
İlçe	N	3	7	2	0	0	12
	%	25.0	58.3	16.7	0	0	100.0
Belde	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
Köy	N	1	3	0	0	0	4
	%	25.0	75.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	4	11	2	0	0	17
	%	23.5	64.7	11.8	0	0	100.0

$$\chi^2 = 1.417 \quad sd = 4 \quad p = .841$$

Tablo 52’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre boşluk doldurma testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre boşluk doldurma testleri kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 58.3’ü “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 75’i “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Boşluk doldurma testleri kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 1.417, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile boşluk doldurma testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	1	3	0	0	0	4
	%	25.0	75.0	0	0	0	100.0
6-10 Yıl	N	1	3	1	0	0	5
	%	20.0	60.0	20.0	0	0	100.0
11-15 Yıl	N	2	3	0	0	0	5
	%	40.0	60.0	0	0	0	100.0
16-20 Yıl	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
21 Yıl ve üzeri	N	0	2	1	0	0	3
	%	0	66.7	33.3	0	0	100.0
TOPLAM	N	4	11	2	0	0	17
	%	23.5	64.7	11.8	0	0	100.0

$$x^2 = 3.947 \quad sd = 6 \quad p = .684$$

Tablo 53’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre boşluk doldurma testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre boşluk doldurma testleri kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 75’i “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını, % 20’si “*Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40’ı “*Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Boşluk doldurma testleri kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(6)} = 3.947, p > .05$].

Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile boşluk doldurma testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 54. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Boşluk Doldurma Testleri Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	0	2	1	0	0	3
	%	0	66.7	33.3	0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	3	0	0	0	3
	%	0	100.0	0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	4	6	1	0	0	11
	%	36.4	54.5	9.1	0	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	4	11	2	0	0	17
	%	23.5	64.7	11.8	0	0	100.0

$$\chi^2 = 4.453 \quad sd = 4 \quad p = .338$$

Tablo 54’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre boşluk doldurma testleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre boşluk doldurma testleri kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Boşluk doldurma testleri kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 36.4’ü “*Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için*” kullanmadığını, % 54.5’i “*Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için*” kullanmadığını, % 9.1’i “*Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Boşluk doldurma testleri kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin boşluk doldurma testleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 4.453, p > .05$].

Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile boşluk doldurma testleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için	36	18.0
2. Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için	32	16.0
3. Somut bir ürünle sonuçlandığı için	44	22.0
4. Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için	56	28.0
5. Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için	22	11.0
6. Diğer		
TOPLAM	190	95.0
Kullanmama Sebepleri		
1. Uzun zaman aldığı için	3	1.5
2. Karmaşık olduğu için	7	3.5
3. Diğer		
TOPLAM	10	5.0

Tablo 55’de sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, performans değerlendirme kullanan sınıf öğretmenlerinin % 18’i “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 16’sı “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 22’si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 28’i “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 11’i “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 1.5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 3.5’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 56. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Performans Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	TOPLAM
İl	N	7	8	5	12	1	0	33
	%	21.2	24.2	15.2	36.4	3.0	0	100.0
İlçe	N	24	17	29	33	20	0	123
	%	19.5	13.8	23.6	26.8	16.3	0	100.0
Belde	N	1	2	3	8	1	0	15
	%	6.7	13.3	20.0	53.3	6.7	0	100.0
Köy	N	4	5	7	3	0	0	19
	%	21.1	26.3	36.8	15.8	0	0	100.0
TOPLAM	N	36	32	44	56	22	0	190
	%	18.9	16.8	23.2	29.5	11.6	0	100.0

$$\chi^2 = 18.585 \quad sd = 12 \quad p = .099$$

Tablo 56’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre performans değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre performans değerlendirme kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 21.2’si “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 24.2’si “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 15.2’si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 15.2’si “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 36.4’ü “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 19.5’i “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 13.8’i “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 23.6’sı “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 26.8’i “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 16.3’ü “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını ifade etmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 6.7’si “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 13.3’ü “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 20’si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 53.3’ü “*Deney yapma, uzun bir*

kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için” kullandığını, % 6.7’si “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 21.1’i “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 26.3’ü “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 36.8’i “*Somut bir ürünle sonuçlandırıldığı için*” kullandığını, % 15.8’i “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)} = 18.585, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile performans değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 57. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Performans Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	TOPLAM
1-5 Yıl	N	3	3	8	15	2	0	31
	%	9.7	9.7	25.8	48.4	6.5	0	100.0
6-10 Yıl	N	9	11	13	8	3	0	44
	%	20.5	25.0	29.5	18.2	6.8	0	100.0
11-15 Yıl	N	7	7	11	16	7	0	48
	%	14.6	14.6	22.9	33.3	14.6	0	100.0
16-20 Yıl	N	8	7	8	4	3	0	30
	%	26.7	23.3	26.7	13.3	10.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	9	4	4	13	7	0	37
	%	24.3	10.8	10.8	35.1	18.9	0	100.0
TOPLAM	N	36	32	44	56	22	0	190
	%	18.9	16.8	23.2	29.5	11.6	0	100.0

$$\chi^2 = 23.981 \quad sd = 16 \quad p = .090$$

Tablo 57’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre performans değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre performans değerlendirme kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 9.7'si “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 9.7'si “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 25.8'i “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 48.4'ü “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 6.5'i “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarlarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20.5'i “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 25'i “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 29.5'i “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 18.2'i “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 6.8'i “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarlarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 14.6'sı “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 14.6'sı “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 22.9'u “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 33.3'ü “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 14.6'sı “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarlarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 26.7'si “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 23.3'ü “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 26.7'si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 13.3'ü “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 10'u “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarlarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 24.3'ü “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 10.8'i “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 10.8'i “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve*

matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için” kullandığını, % 35.1’i *“Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için”* kullandığını belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(16)}= 23.981, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile performans değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 58. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Performans Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	11	3	8	18	5	0	45
	%	24.4	6.7	17.8	40.0	11.1	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	6	1	3	5	0	0	15
	%	40.0	6.7	20.0	33.3	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	4	10	5	5	6	0	30
	%	13.3	33.3	16.7	16.7	20.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	14	17	22	28	10	0	91
	%	15.4	18.7	24.2	30.8	11.0	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	1	1	4	0	1	0	7
	%	14.3	14.3	57.1	0	14.3	0	100.0
Diğer	N	0	0	2	0	0	0	2
	%	0	0	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	36	32	44	56	22	0	190
	%	18.9	16.8	23.2	29.5	11.6	0	100.0

$\chi^2= 34.706$ $sd= 20$ $p=.022$

Tablo 58’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre performans değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre performans değerlendirme kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 24.4’ü *“Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için”* kullandığını, % 6.7’si *“Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için”* kullandığını, % 17.8’i *“Somut bir ürünle sonuçlandığı için”* kullandığını, % 40’ı *“Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için”* kullandığını, % 11.1’i *“Bireysel çalışmalarla olduğu*

kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 40’ı “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 6.7’si “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 20’si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 33.3’ü “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 13.3’ü “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 33.3’ü “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 16.7’si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 16.7’si “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 20’si “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 15.4’ü “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 18.7’si “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 24.2’si “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 30.8’i “*Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için*” kullandığını, % 11’i “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 14.3’ü “*Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için*” kullandığını, % 57.1’i “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Somut bir ürünle sonuçlandığı için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(20)} = 34.706$, $p < .05$]. Başka bir

ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile performans değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 59. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Performans Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	0	3	0	3
	%	0	100.0	0	100.0
İlçe	N	1	2	0	3
	%	33.3	66.7	0	100.0
Belde	N	1	1	0	2
	%	50.0	50.0	0	100.0
Köy	N	1	1	0	2
	%	50.0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	3	7	0	10
	%	30.0	70.0	0	100.0

$\chi^2=2.063$ sd= 3 p=.559

Tablo 59’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre performans değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre performans değerlendirme kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan belde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’ “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)}=2.063$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile performans değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 60. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Performans Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	1	0	0	1
	%	100.0	0	0	100.0
6-10 Yıl	N	1	2	0	3
	%	33.3	66.7	0	100.0
11-15 Yıl	N	0	0	0	0
	%	0	0	0	0
16-20 Yıl	N	1	5	0	6
	%	16.7	83.3	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	0	0	0	0
	%	0	0	0	0
TOPLAM	N	3	7	0	10
	%	30.0	70.0	0	100.0

$$x^2 = 2.857 \quad sd = 2 \quad p = .240$$

Tablo 60'da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre performans değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre performans değerlendirme kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3'ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 66.7'si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 16.7'si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 83.3'ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(2)} = 2.857, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile performans değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 61. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Performans Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	0	1	0	1
	%	0	100.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	1	0	0	1
	%	100.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	0	4	0	4
	%	0	100.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	2	2	0	4
	%	50.0	50.0	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0
	%	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0
	%	0	0	0	0
TOPLAM	N	3	7	0	10
	%	30.0	70.0	0	100.0

$$x^2 = 5.238 \quad sd = 3 \quad p = .155$$

Tablo 61’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre performans değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Performans değerlendirme kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Performans değerlendirme kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(3)} = 5.238, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile performans değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Tablo 62. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)
Kullanma/Kullanmama Sebepleri**

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için	65	32.5
2. Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için	51	25.5
3. Beceriler arasında bağlantı sağladığı için	28	14.0
4. Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için	35	17.5
5. Diğer		
TOPLAM	179	89.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Çok zaman harcadığı için	9	4.5
2. Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için	2	1.0
3. Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için	10	5.0
4. Diğer		
TOPLAM	21	10.5

Tablo 62’de sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 32.5’i “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 25.5’i “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 14’ü “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 17.5’i “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 4.5’i “*Çok zaman harcadığı için*” kullanmadığını, % 1’i “*Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için*” kullanmadığını, % 5’i “*Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 63. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	16	7	4	5	0	32
	%	50.0	21.9	12.5	15.6	0	100.0
İlçe	N	37	35	20	25	0	117
	%	31.6	29.9	17.1	21.4	0	100.0
Belde	N	5	5	2	0	0	12
	%	41.7	41.7	16.7	0	0	100.0
Köy	N	7	4	2	5	0	18
	%	38.9	22.2	11.1	27.8	0	100.0
TOPLAM	N	65	51	28	35	0	179
	%	36.3	28.5	15.6	19.6	0	100.0

$$x^2= 8.064 \quad sd= 9 \quad p= .528$$

Tablo 63’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre öğrenci ürün dosyası kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre öğrenci ürün dosyası kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 21.9’u “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 12.5’i “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 15.62’si “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 31.6’sı “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 29.9’u “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 17.1’i “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 21.4’ü “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 41.7’si “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 41.7’si “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 16.7’si “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 38.9’u “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 22.2’si “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 11.1’i “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, %

27.8'i “Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci ürün dosyası kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}= 8.064$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile öğrenci ürün dosyası kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 64. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	9	10	1	2	0	22
	%	40.9	45.5	4.5	9.1	0	100.0
6-10 Yıl	N	10	11	12	11	0	44
	%	22.7	25.0	27.3	25.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	25	9	4	7	0	45
	%	55.6	20.0	8.9	15.6	0	100.0
16-20 Yıl	N	15	7	4	5	0	31
	%	48.4	22.6	12.9	16.1	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	6	14	7	10	0	37
	%	16.2	37.8	18.9	27.0	0	100.0
TOPLAM	N	65	51	28	35	0	179
	%	36.3	28.5	15.6	19.6	0	100.0

$\chi^2= 28.138$ sd= 12 p= .005

Tablo 64’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre öğrenci ürün dosyası kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öğrenci ürün dosyası kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40.9’u “Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için” kullandığını, % 45.5’i “Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için” kullandığını, % 4.5’i “Beceriler arasında bağlantı sağladığı için” kullandığını, % 9.1’i “Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 22.7’si “Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için” kullandığını, % 25’i “Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için” kullandığını, % 27.3’ü

“Beceriler arasında bağlantı sağladığı için” kullandığını, % 25’i “Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 55.6’sı “Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için” kullandığını, % 20’si “Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için” kullandığını, % 8.9’u “Beceriler arasında bağlantı sağladığı için” kullandığını, % 15.6’sı “Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 48.4’ü “Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için” kullandığını, % 22.6’sı “Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için” kullandığını, % 12.9’u “Beceriler arasında bağlantı sağladığı için” kullandığını, % 16.1’i “Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 16.2’si “Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için” kullandığını, % 37.8’i “Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için” kullandığını, % 18.9’u “Beceriler arasında bağlantı sağladığı için” kullandığını, % 27’si “Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ürün dosyası kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(12)} = 28.138$, $p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile öğrenci ürün dosyası kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 65. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	13	14	7	11	0	45
	%	28.9	31.1	15.6	24.4	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	5	4	2	4	0	15
	%	33.3	26.7	13.3	26.7	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	13	6	4	7	0	30
	%	43.3	20.0	13.3	23.3	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	34	26	11	11	0	82
	%	41.5	31.7	13.4	13.4	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	1	4	1	0	6
	%	0	16.7	66.7	16.7	0	100.0
Diğer	N	0	0	0	1	0	1
	%	0	0	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	65	51	28	35	0	179
	%	36.3	28.5	15.6	19.6	0	100.0

$$\chi^2 = 22.660 \quad sd = 15 \quad p = .092$$

Tablo 65’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre öğrenci ürün dosyası kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre öğrenci ürün dosyası kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 28.9’u “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 31.1’i “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 15.6’sı “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 24.4’ü “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan. Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 26.7’si “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 13.3’ü “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 26.7’si “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 43.3’ü “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 20’si “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 13.3’ü “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 23.3’ü “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf

öğretmenlerinin % 41.5'i “*Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için*” kullandığını, % 31.7'si “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 13.4'ü “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 13.4'ü “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 16.7'si “*Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için*” kullandığını, % 66.7'si “*Beceriler arasında bağlantı sağladığı için*” kullandığını, % 16.7'si “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ürün dosyası kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{15} = 22.660, p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile öğrenci ürün dosyası kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 66. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	0	1	3	0	4
	%	0	25.0	75.0	0	100.0
İlçe	N	5	0	4	0	9
	%	55.6	0	44.4	0	100.0
Belde	N	1	1	3	0	5
	%	20.0	20.0	60.0	0	100.0
Köy	N	3	0	0	0	3
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	9	2	10	0	21
	%	42.9	9.5	47.6	0	100.0

$$\chi^2 = 9.911 \quad sd = 6 \quad p = .128$$

Tablo 66'da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre öğrenci ürün dosyası kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Öğrenci ürün dosyası kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25'i "*Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için*" kullanmadığını, % 75'i "*Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 55.6'sı "*Çok zaman harcadığı için*" kullanmadığını, % 44.4'ü "*Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 20'si "*Çok zaman harcadığı için*" kullanmadığını, % 20'si "*Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için*" kullanmadığını, % 60'ı "*Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı "*Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için*" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ürün dosyası kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 9.911$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile öğrenci ürün dosyası kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 67. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	4	0	6	0	10
	%	40.0	0	60.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	0	0	3	0	3
	%	0	0	100.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	2	1	0	0	3
	%	66.7	33.3	0	0	100.0
16-20 Yıl	N	3	1	1	0	5
	%	60.0	20.0	20.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	9	2	10	0	21
	%	42.9	9.5	47.6	0	100.0

$$\chi^2 = 9.924 \quad sd = 6 \quad p = .128$$

Tablo 67’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre öğrenci ürün dosyası kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öğrenci ürün dosyası kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40’ı “Çok zaman harcadığı için” kullanmadığını, % 60’ı “Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı “Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “Çok zaman harcadığı için” kullanmadığını, % 33.3’ü “Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 60’ı “Çok zaman harcadığı için” kullanmadığını, % 20’si “Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için” kullanmadığını, % 20’si “Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ürün dosyası kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 9.924$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile öğrenci ürün dosyası kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 68. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	2	0	2	0	4
	%	50.0	0	50.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	5	0	8	0	13
	%	38.5	0	61.5	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
Diğer	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	9	2	10	0	21
	%	42.9	9.5	47.6	0	100.0

$\chi^2 = 23.926$ sd= 10 p= .008

Tablo 68’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre öğrenci ürün dosyası kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öğrenci ürün dosyası kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Çok zaman harcadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Çok zaman harcadığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabileceği olasılığını düşürebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 38.5’i “*Çok zaman*

harcandığı için” kullanmadığını, % 61.5’i “*Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası kullanmayan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Çok zaman harcadığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ürün dosyası kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(10)} = 23.926, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile öğrenci ürün dosyası kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 69. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için	37	18.5
2. Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için	25	12.5
3. Objektif ve güvenilir olduğu için	26	13.0
4. Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için	15	7.5
5. Yanlış anlamaları teşhis ettiği için	24	12.0
6. Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için	42	21.0
7. Diğer		
TOPLAM	169	84.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Uzun zaman aldığı için	8	4.0
2. Hazırlanması zor olduğu için	5	2.5
3. Karmaşık olduğu için	18	9.0
4. Diğer		
TOPLAM	31	15.5

Tablo 69’da sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 18.5’i “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 12.5’i “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 13’ü “*Objektif ve güvenilir olduğu için*” kullandığını, % 7.5’i “*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*” kullandığını, % 12’si “*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*” kullandığını, % 21’i “*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 4’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 2.5’i “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 9’u “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 70. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kavram Haritaları Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
İl	N	10	2	6	2	6	7	0	33
	%	30.3	6.1	18.2	6.1	18.2	21.2	0	100.0
İlçe	N	24	20	15	9	12	26	0	106
	%	22.6	18.9	14.2	8.5	11.3	24.5	0	100.0
Belde	N	3	2	0	3	1	5	0	14
	%	21.4	14.3	0	21.4	7.1	35.7	0	100.0
Köy	N	0	1	5	1	5	4	0	16
	%	0	6.3	31.3	6.3	31.3	25.0	0	100.0
TOPLAM	N	37	25	26	15	24	42	0	169
	%	21.9	14.8	15.4	8.9	14.2	24.9	0	100.0

$$x^2 = 21.845 \quad sd = 15 \quad p = .112$$

Tablo 70’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre kavram haritaları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre kavram haritaları kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 30.3’ü “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*”

kullandığını, % 6.1'i "*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*" kullandığını, % 18.2'si "*Objektif ve güvenilir olduğu için*" kullandığını, % 6.1'i "*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*" kullandığını, % 18.2'i "*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*" kullandığını, % 21.2'si "*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*" kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 22.6'sı "*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*" kullandığını, % 18.9'u "*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*" kullandığını, % 14.2'si "*Objektif ve güvenilir olduğu için*" kullandığını, % 8.5'i "*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*" kullandığını, % 11.3'ü "*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*" kullandığını, % 24.5'i "*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*" kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 21.4'ü "*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*" kullandığını, % 14.3'ü "*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*" kullandığını, % 21.4'ü "*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*" kullandığını, % 7.1'i "*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*" kullandığını, % 35.7'si "*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*" kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 6.3'ü "*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*" kullandığını, % 31.3'ü "*Objektif ve güvenilir olduğu için*" kullandığını, % 6.3'ü "*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*" kullandığını, % 31.3'ü "*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*" kullandığını, % 25'i "*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*" kullandığını belirtmişlerdir.

Kavram haritaları kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(15)} = 21.845$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile kavram haritaları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 71. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kavram Haritaları Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
1-5 Yıl	N	6	4	2	6	5	4	0	27
	%	22.2	14.8	7.4	22.2	18.5	14.8	0	100.0
6-10 Yıl	N	8	5	3	2	7	13	0	38
	%	21.1	13.2	7.9	5.3	18.4	34.2	0	100.0
11-15 Yıl	N	8	4	11	1	4	14	0	42
	%	19.0	9.5	26.2	2.4	9.5	33.3	0	100.0
16-20 Yıl	N	5	7	5	4	7	3	0	31
	%	16.1	22.6	16.1	12.9	22.6	9.7	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	10	5	5	2	1	8	0	31
	%	32.3	16.1	16.1	6.5	3.2	25.8	0	100.0
TOPLAM	N	37	25	26	15	24	42	0	169
	%	21.9	14.8	15.4	8.9	14.2	24.9	0	100.0

$$\chi^2 = 30.957 \quad sd = 20 \quad p = .056$$

Tablo 71’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre kavram haritaları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kavram haritaları kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 22.2’si “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 14.8’i “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 7.4’ü “*Objektif ve güvenilir olduğu için*” kullandığını, % 22.2’si “*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*” kullandığını, % 18.5’i “*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*” kullandığını, % 14.8’i “*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 21.1’i “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 13.2’si “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 7.9’u “*Objektif ve güvenilir olduğu için*” kullandığını, % 5.3’ü “*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*” kullandığını, % 18.4’ü “*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*” kullandığını, % 34.2’si “*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 19’u “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 9.5’i “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 26.2’si “*Objektif ve güvenilir olduğu için*” kullandığını, % 2.4’ü

“Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için” kullandığını, % 9.5’i “Yanlış anlamaları teşhis ettiği için” kullandığını, % 33.3’ü “Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 16.1’i “Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için” kullandığını, % 22.6’sı “Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için” kullandığını, % 16.1’i “Objektif ve güvenilir olduğu için” kullandığını, % 12.9’u “Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için” kullandığını, % 22.6’sı “Yanlış anlamaları teşhis ettiği için” kullandığını, % 9.7’si “Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 32.3’ü “Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için” kullandığını, % 16.1’i “Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için” kullandığını, % 16.1’i “Objektif ve güvenilir olduğu için” kullandığını, % 6.5’i “Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için” kullandığını, % 3.2’i “Yanlış anlamaları teşhis ettiği için” kullandığını, % 25.8’i “Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için” kullandığını belirtmişlerdir.

Kavram haritaları kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(20)} = 30.957$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile kavram haritaları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 72. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Haritaları Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	11	3	11	5	4	6	0	40
	%	27.5	7.5	27.5	12.5	10.0	15.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	3	3	0	0	3	6	0	15
	%	20.0	20.0	0	0	20.0	40.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	6	6	3	1	6	9	0	31
	%	19.4	19.4	9.7	3.2	19.4	29.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	14	13	11	9	10	21	0	78
	%	17.9	16.7	14.1	11.5	12.8	26.9	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	1	0	1	0	1	0	0	3
	%	33.3	0	33.3	0	33.3	0	0	100.0
Diğer	N	2	0	0	0	0	0	0	2
	%	100.0	0	0	0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	37	25	26	15	24	42	0	169
	%	21.9	14.8	15.4	8.9	14.2	24.9	0	100.0

$$\chi^2=29.112 \quad sd=25 \quad p=.259$$

Tablo 72’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre kavram haritaları kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre kavram haritaları kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 27.5’i “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 7.5’i “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 27.5’i “*Objektif ve güvenilir olduğu için*” kullandığını, % 12.5’i “*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*” kullandığını, % 10’u “*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*” kullandığını, % 15’i “*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 20’si “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 20’si “*Yanlış anlamaları teşhis ettiği için*” kullandığını, % 40’ı “*Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 19.4’ü “*Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için*” kullandığını, % 19.4’ü “*Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için*” kullandığını, % 9.7’si “*Objektif ve güvenilir olduğu için*” kullandığını, % 3.2’si “*Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için*”

kullandığını, % 19.4'ü “Yanlış anlamaları teşhis ettiği için” kullandığını, % 29.2'si “Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 17.9'u “Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için” kullandığını, % 16.7'si “Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için” kullandığını, % 14.1'i “Objektif ve güvenilir olduğu için” kullandığını, % 11.5'i “Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için” kullandığını, % 12.8'i “Yanlış anlamaları teşhis ettiği için” kullandığını, % 26.9'u “Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3'ü “Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için” kullandığını, % 33.3'ü “Objektif ve güvenilir olduğu için” kullandığını, % 33.3'ü “Yanlış anlamaları teşhis ettiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir.

Kavram haritaları kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{25} = 29.112$, $p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile kavram haritaları kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 73. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kavram Haritaları Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	0	0	3	0	3
	%	0	0	100.0	0	100.0
İlçe	N	6	4	10	0	20
	%	30.0	20.0	50.0	0	100.0
Belde	N	1	0	2	0	3
	%	33.3	0	66.7	0	100.0
Köy	N	1	1	3	0	5
	%	20.0	20.0	60.0	0	100.0
TOPLAM	N	8	5	18	0	31
	%	25.8	16.1	58.1	0	100.0

$$\chi^2 = 3.416 \quad sd = 6 \quad p = .755$$

Tablo 73’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre kavram haritaları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kavram haritaları kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 30’u “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 20’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 20’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Kavram haritaları kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}= 3.416, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile kavram haritaları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 74. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kavram Haritaları Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	1	1	3	0	5
	%	20.0	20.0	60.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	3	2	4	0	9
	%	33.3	22.2	44.4	0	100.0
11-15 Yıl	N	1	0	5	0	6
	%	16.7	0	83.3	0	100.0
16-20 Yıl	N	1	1	3	0	5
	%	20.0	20.0	60.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	2	1	3	0	6
	%	33.3	16.7	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	8	5	18	0	31
	%	25.8	16.1	58.1	0	100.0

$$\chi^2= 2.944 \quad sd= 8 \quad p= .938$$

Tablo 74’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre kavram haritaları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kavram haritaları kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 20’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 22.2’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 44.4’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 16.7’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 83.3’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 20’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 60’ı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, %50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Kavram haritaları kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 2.944$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile kavram haritaları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 75. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Haritaları Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	2	1	3	0	6
	%	33.3	16.7	50.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	1	0	2	0	3
	%	33.3	0	66.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	4	4	9	0	17
	%	23.5	23.5	52.9	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	4	0	4
	%	0	0	100.0	0	100.0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	8	5	18	0	31
	%	25.8	16.1	58.1	0	100.0

$$\chi^2 = 7.240 \quad sd = 8 \quad p = .511$$

Tablo 75’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre kavram haritaları kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kavram haritaları kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 23.5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 23.5’i “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 52.9’u “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kavram haritaları kullanmayan Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Kavram haritaları kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde

gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 7.240$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile kavram haritaları kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 76. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Grid Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için	60	30.0
2. Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için	27	13.5
3. Diğer		
TOPLAM	87	43.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Soru hazırlanması zor olduğu için	32	16.0
2. Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için	31	15.5
3. Karmaşık olduğu için	50	25.0
4. Diğer		
TOPLAM	113	56.5

Tablo 76’da sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 30’u “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 13.5’i “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 16’sı “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 15.5’i “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 25’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 77. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yapılandırılmış Grid Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	17	3	0	20
	%	85.0	15.0	0	100.0
İlçe	N	38	22	0	60
	%	63.3	36.7	0	100.0
Belde	N	2	2	0	4
	%	50.0	50.0	0	100.0
Köy	N	3	0	0	3
	%	100.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	60	27	0	87
	%	69.0	31.0	0	100.0

$$x^2= 5.314 \quad sd= 3 \quad p= .150$$

Tablo 77’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre yapılandırılmış grid kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre yapılandırılmış grid kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 85’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 15’i “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 63.3’ü “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 36.7’si “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 50’si “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(3)}= 5.314$, $p>.05$]. Başka bir

ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile yapılandırılmış grid kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 78. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yapılandırılmış Grid Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	6	1	0	7
	%	85.7	14.3	0	100.0
6-10 Yıl	N	14	8	0	22
	%	63.6	36.4	0	100.0
11-15 Yıl	N	16	4	0	20
	%	80.0	20.0	0	100.0
16-20 Yıl	N	9	9	0	18
	%	50.0	50.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	15	5	0	20
	%	75.0	25.0	0	100.0
TOPLAM	N	60	27	0	87
	%	69.0	31.0	0	100.0

$$\chi^2 = 5.712 \quad sd = 4 \quad p = .222$$

Tablo 78’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre yapılandırılmış grid kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yapılandırılmış grid kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 85.7’si “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 63.6’sı “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 36.4’ü “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 80’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 20’si “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 50’si “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış

grid kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 75'i “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını, % 25'i “Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 5.712$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile yapılandırılmış grid kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 79. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yapılandırılmış Grid Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	16	10	0	26
	%	61.5	38.5	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	7	2	0	9
	%	77.8	22.2	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	14	5	0	19
	%	73.7	26.3	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	21	9	0	30
	%	70.0	30.0	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	2	0	0	2
	%	100.0	0	0	100.0
Diğer	N	0	1	0	1
	%	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	60	27	0	87
	%	69.0	31.0	0	100.0

$$\chi^2 = 4.332 \quad sd = 5 \quad p = .503$$

Tablo 79’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre yapılandırılmış grid kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre yapılandırılmış grid kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 61.5’i “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını, % 38.5’i “Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 77.8’i “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit

ettiği için” kullandığını, % 22.2’si “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 73.7’si “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 26.3’ü “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 70’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 30’u “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(5)}= 4.332$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile yapılandırılmış grid kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 80. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Yapılandırılmış Grid Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	4	3	9	0	16
	%	25.0	18.8	56.3	0	100.0
İlçe	N	17	21	28	0	66
	%	25.8	31.8	42.4	0	100.0
Belde	N	2	4	7	0	13
	%	15.4	30.8	53.8	0	100.0
Köy	N	9	3	6	0	18
	%	50.0	16.7	33.3	0	100.0
TOPLAM	N	32	31	50	0	113
	%	28.3	27.4	44.2	0	100.0

$$\chi^2= 7.012 \quad sd= 6 \quad p= .320$$

Tablo 80’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre yapılandırılmış grid kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yapılandırılmış grid kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 18.8’i “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 56.3’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25.8’i “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 31.8’i “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 42.4’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 15.4’ü “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 30.8’i “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 53.8’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 16.7’si “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 7.012$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile yapılandırılmış grid kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 81. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Yapılandırılmış Grid Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	8	6	11	0	25
	%	32.0	24.0	44.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	11	4	10	0	25
	%	44.0	16.0	40.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	7	7	14	0	28
	%	25.0	25.0	50.0	0	100.0
16-20 Yıl	N	4	8	6	0	18
	%	22.2	44.4	33.3	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	2	6	9	0	17
	%	11.8	35.3	52.9	0	100.0
TOPLAM	N	32	31	50	0	113
	%	28.3	27.4	44.2	0	100.0

$$x^2 = 9.008 \quad sd = 8 \quad p = .342$$

Tablo 81’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre yapılandırılmış grid kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre yapılandırılmış grid kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 32’si “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 24’ü “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 44’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 44’ü “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 16’sı “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 40’ı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 25’i “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 22.2’si “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 44.4’ü “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin

% 11.8'i "*Soru hazırlanması zor olduğu için*" kullanmadığını, % 35.3'ü "*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*" kullanmadığını, % 52.9'u "*Karmaşık olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 9.008$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile yapılandırılmış grid kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 82. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Yapılandırılmış Grid Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	4	7	9	0	20
	%	20.0	35.0	45.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	4	3	0	0	7
	%	57.1	42.9	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	3	4	8	0	15
	%	20.0	26.7	53.3	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	17	17	31	0	65
	%	26.2	26.2	47.7	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	4	0	1	0	5
	%	80.0	0	20.0	0	100.0
Diğer	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	32	31	50	0	113
	%	28.3	27.4	44.2	0	100.0

$$\chi^2 = 15.649 \quad sd = 10 \quad p = .110$$

Tablo 82'de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre yapılandırılmış grid kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Yapılandırılmış grid kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 20'si "*Soru hazırlanması zor olduğu için*" kullanmadığını, % 35'i "*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*" kullanmadığını, % 45'i "*Karmaşık olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 57.1'i "*Soru hazırlanması zor olduğu için*" kullanmadığını, % 42.9'u "*Mantıksal*

sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 26.7’si “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 53.3’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 26.2’si “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 26.2’si “*Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 47.7’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 80’i “*Soru hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını, % 20’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırılmış grid kullanmayan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(10)} = 15.649, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile yapılandırılmış grid kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 83. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için	60	30.0
2. Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için	65	32.5
3. Diğer	1	.5
TOPLAM	126	63.0
Kullanmama Sebepleri		
1. Uzun zaman aldığı için	27	13.5
2. Karmaşık olduğu için	28	14.0
3. Hazırlanması zor olduğu için	20	10.0
4. Diğer		
TOPLAM	75	37.5

Tablo 83’de sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 30’u “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 32.5’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % .5’i diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 13.5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 14’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 10’u “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 84. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	13	12	0	25
	%	52.0	48.0	0	100.0
İlçe	N	38	46	1	85
	%	44.7	54.1	1.2	100.0
Belde	N	6	3	0	9
	%	66.7	33.3	0	100.0
Köy	N	3	4	0	7
	%	42.9	57.1	0	100.0
TOPLAM	N	60	65	1	126
	%	47.6	51.6	.8	100.0

$$x^2= 2.245 \quad sd= 6 \quad p= .896$$

Tablo 84’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 52’si “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 48’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 44.7’si “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 54.1’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 1.2’si diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir.. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin% “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 33.3’ü “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde

gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 2.245$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 85. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	13	8	0	21
	%	61.9	38.1	0	100.0
6-10 Yıl	N	11	17	0	28
	%	39.3	60.7	0	100.0
11-15 Yıl	N	13	11	0	24
	%	54.2	45.8	0	100.0
16-20 Yıl	N	9	11	1	21
	%	42.9	52.4	4.8	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	14	18	0	32
	%	43.8	56.3	0	100.0
TOPLAM	N	60	65	1	126
	%	47.6	51.6	.8	100.0

$$\chi^2 = 8.210 \quad sd = 8 \quad p = .413$$

Tablo 85’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 61.9’u “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 38.1’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 39.3’ü “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 60.7’si “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 54.2’si “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 45.8’i “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 42.9’u “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri*

öğrenemediğini belirlemek için” kullandığını, % 52.4’ü “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını, % 4.8’i diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 43.8’i “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 56.3’ü “*Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 8.210, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 86. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	18	16	0	34
	%	52.9	47.1	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	6	5	0	11
	%	54.5	45.5	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	6	15	1	22
	%	27.3	68.2	4.5	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	28	27	0	55
	%	50.9	49.1	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	2	1	0	3
	%	66.7	33.3	0	100.0
Diğer	N	0	1	0	1
	%	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	60	65	1	126
	%	47.6	51.6	.8	100.0

$$\chi^2 = 9.887 \quad sd = 10 \quad p = .450$$

Tablo 86’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 52.9’u “*Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için*” kullandığını, % 47.1’i

“Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 54.5’i “Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için” kullandığını, % 45.5’i “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 27.3’ü “Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için” kullandığını, % 68.2’si “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını, % 4.5’i diğer sebeplerden kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50.9’u “Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için” kullandığını, % 49.1’i “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için” kullandığını, % 33.3’ü “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(10)}=9.887$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 87. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	3	4	4	0	11
	%	27.3	36.4	36.4	0	100.0
İlçe	N	16	18	8	0	42
	%	38.1	42.9	19.0	0	100.0
Belde	N	3	3	2	0	8
	%	37.5	37.5	25.0	0	100.0
Köy	N	5	3	6	0	14
	%	35.7	21.4	42.9	0	100.0
TOPLAM	N	27	28	20	0	75
	%	36.0	37.3	26.7	0	100.0

$$x^2 = 4.271 \quad sd = 6 \quad p = .640$$

Tablo 87’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 27.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 36.4’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 36.4’ü “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 38.1’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 42.9’u “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 19’u “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 37.5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 37.5’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 25’i “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 35.7’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 21.4’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 42.9’u “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$x^2_{(6)} = 4.271, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 88. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	7	4	1	0	12
	%	58.3	33.3	8.3	0	100.0
6-10 Yıl	N	4	7	8	0	19
	%	21.1	36.8	42.1	0	100.0
11-15 Yıl	N	10	9	5	0	24
	%	41.7	37.5	20.8	0	100.0
16-20 Yıl	N	4	6	5	0	15
	%	26.7	40.0	33.3	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	2	2	1	0	5
	%	40.0	40.0	20.0	0	100.0
TOPLAM	N	27	28	20	0	75
	%	36.0	37.3	26.7	0	100.0

$$x^2=7.382 \quad sd=8 \quad p=.496$$

Tablo 88’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 58.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 8.3’ü “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 21.1’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 37.8’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 42.1’i “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 41.7’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 37.5’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 20.8’i “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 26.7’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 40’ı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40’ı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını,

% 40'ı “Karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 20'si “Hazırlanması zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 7.382, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 89. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	4	6	2	0	12
	%	33.3	50.0	16.7	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	2	3	0	5
	%	0	40.0	60.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	3	4	5	0	12
	%	25.0	33.3	41.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	16	15	10	0	41
	%	39.0	36.6	24.4	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	3	1	0	0	4
	%	75.0	25.0	0	0	100.0
Diğer	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	27	28	20	0	75
	%	36.0	37.3	26.7	0	100.0

$$\chi^2 = 11.237 \quad sd = 10 \quad p = .339$$

Tablo 89’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını, % 50’si “Karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 16.7’si “Hazırlanması zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 40’ı “Karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 60’ı “Hazırlanması zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 25’i “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını, %

33.3'ü “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 41.7'si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 39'u “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 36.6'sı “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 24.4'ü “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 75'i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 25'i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(10)}= 11.237$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile tanılayıcı dallanmış ağaç kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 90. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için	67	33.5
2. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için	94	47.0
3. Puanlaması kolay olduğu için	21	10.5
4. Diğer		
TOPLAM	182	91.0
Kullanmama Sebepleri		
1. Uzun zaman aldığı için	5	2.5
2. Karmaşık olduğu için	7	3.5
3. Hazırlanması zor olduğu için	6	3.0
4. Diğer		
TOPLAM	18	9.0

Tablo 90’da sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 33.5’i “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 47’si “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 10.5’i “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 2.5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 3.5’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 3’ü “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 91. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kelime İlişkilendirme Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	10	20	2	0	32
	%	31.3	62.5	6.3	0	100.0
İlçe	N	47	54	11	0	112
	%	42.0	48.2	9.8	0	100.0
Belde	N	7	8	2	0	17
	%	41.2	47.1	11.8	0	100.0
Köy	N	3	12	6	0	21
	%	14.3	57.1	28.6	0	100.0
TOPLAM	N	67	94	21	0	182
	%	36.8	51.6	11.5	0	100.0

$$x^2 = 11.579 \quad sd = 6 \quad p = .072$$

Tablo 91’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre kelime ilişkilendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre kelime ilişkilendirme kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 31.3’ü “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 62.5’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 6.3’ü “*Puanlaması kolay olduğu*

için” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 42’si “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 48.2’si “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 9.8’i “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 41.2’si “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 47.1’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 11.8’i “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 14.3’ü “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 57.1’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 28.6’sı “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Kelime ilişkilendirme kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(10)} = 11.579$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile kelime ilişkilendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 92. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kelime İlişkilendirme Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	9	21	2	0	32
	%	28.1	65.6	6.3	0	100.0
6-10 Yıl	N	11	25	7	0	43
	%	25.6	58.1	16.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	18	21	4	0	43
	%	41.9	48.8	9.3	0	100.0
16-20 Yıl	N	12	11	8	0	31
	%	38.7	35.5	25.8	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	17	16	0	0	33
	%	51.5	48.5	0	0	100.0
TOPLAM	N	67	94	21	0	182
	%	36.8	51.6	11.5	0	100.0

$$\chi^2 = 18.731 \quad sd = 8 \quad p = .016$$

Tablo 92’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre kelime ilişkilendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kelime ilişkilendirme kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28.1’i “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 65.6’sı “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 6.3’ü “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 25.6’sı “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 58.1’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 16.3’ü “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 41.9’u “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 48.8’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 9.3’ü “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 38.7’si “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 35.5’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 25.8’i “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 51.5’i “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 48.5’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Kelime ilişkilendirme kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın

anlamli olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(8)}=18.731$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile kelime ilişkilendirme kullanma sebepleri arasında anlamli bir ilişki vardır.

Tablo 93. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kelime İlişkilendirme Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	15	24	2	0	41
	%	36.6	58.5	4.9	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	8	3	3	0	14
	%	57.1	21.4	21.4	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	11	15	6	0	32
	%	34.4	46.9	18.8	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	29	47	10	0	86
	%	33.7	54.7	11.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	2	5	0	0	7
	%	28.6	71.4	0	0	100.0
Diğer	N	2	0	0	0	2
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	67	94	21	0	182
	%	36.8	51.6	11.5	0	100.0

$$\chi^2= 14.097 \quad sd= 10 \quad p=.169$$

Tablo 93’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre kelime ilişkilendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre kelime ilişkilendirme kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 36.6’sı “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 58.5’i “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 4.9’u “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 57.1’i “*Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için*” kullandığını, % 21.4’ü “*Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için*” kullandığını, % 21.4’ü “*Puanlaması kolay olduğu için*” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin

% 34.4'ü “Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için” kullandığını, % 46.9'u “Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için” kullandığını, % 18.8'i “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.7'si “Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için” kullandığını, % 54.7'si “Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için” kullandığını, % 11.6'sı “Puanlaması kolay olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı “Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için” kullandığını, % 71.4'ü “Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için” kullandığını belirtmişlerdir.

Kelime ilişkilendirme kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(10)}= 14.097$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile kelime ilişkilendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 94. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Kelime İlişkilendirme Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	0	1	3	0	4
	%	0	25.0	75.0	0	100.0
İlçe	N	5	6	3	0	14
	%	35.7	42.9	21.4	0	100.0
Belde	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Köy	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	5	7	6	0	18
	%	27.8	38.9	33.3	0	100.0

$$\chi^2= 4.362 \quad sd= 2 \quad p= .113$$

Tablo 94’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre kelime ilişkilendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kelime ilişkilendirme kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 75’i “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 35.7’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 42.9’u “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 21.4’ü “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Kelime ilişkilendirme kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}= 4.362, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile kelime ilişkilendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 95. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Kelime İlişkilendirme Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
6-10 Yıl	N	0	3	1	0	4
	%	0	75.0	25.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	2	3	0	0	5
	%	40.0	60.0	0	0	100.0
16-20 Yıl	N	1	1	3	0	5
	%	20.0	20.0	60.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	2	0	2	0	4
	%	50.0	0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	5	7	6	0	18
	%	27.8	38.9	33.3	0	100.0

$$\chi^2= 9.279 \quad sd= 6 \quad p= .159$$

Tablo 95’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre kelime ilişkilendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kelime ilişkilendirme kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 75'i "*Karmaşık olduğu için*" kullanmadığını, % 25'i "*Hazırlanması zor olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40'ı "*Uzun zaman aldığı için*" kullanmadığını, % 60'ı "*Karmaşık olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20'si "*Uzun zaman aldığı için*" kullanmadığını, % 20'si "*Karmaşık olduğu için*" kullanmadığını, % 60'ı "*Hazırlanması zor olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50'si "*Uzun zaman aldığı için*" kullanmadığını, % 50'si "*Hazırlanması zor olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Kelime ilişkilendirme kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 9.279$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile kelime ilişkilendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 96. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kelime İlişkilendirme Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N %	3 60.0	0 0	2 40.0	0 0	5 100.0
Öğretmen Okulu	N %	1 50.0	0 0	1 50.0	0 0	2 100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N %	0 0	1 50.0	1 50.0	0 0	2 100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N %	1 11.1	6 66.7	2 22.2	0 0	9 100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N %	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0
Diğer	N %	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0
TOPLAM	N %	5 27.8	7 38.9	6 33.3	0 0	18 100.0

$$\chi^2 = 8.985 \quad sd = 6 \quad p = .174$$

Tablo 96’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre kelime ilişkilendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre kelime ilişkilendirme kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 60’ı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 40’ı “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Kelime ilişkilendirme kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 11.1’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 22.2’si “*Hazırlanması zor olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Kelime ilişkilendirme kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 8.985$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile kelime ilişkilendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 97. Sınıf Öğretmenlerinin Akran Değerlendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için	55	27.5
2. Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için	39	19.5
3. Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için	35	17.5
4. Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için	34	17.0
5. Diğer		
TOPLAM	163	81.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için	15	7.5
2. Güvenirliği düşük olduğu için	12	6.0
3. Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için	10	5.0
4. Diğer		
TOPLAM	37	18.5

Tablo 97’de sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 27.5’i “Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için” kullandığını, % 19.5’i “Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için” kullandığını, % 17.5’i “Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için” kullandığını, % 17’si “Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 7.5’i “Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 6’sı “Güvenirliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 5’i “Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 98. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Akran Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	13	10	4	6	0	33
	%	39.4	30.3	12.1	18.2	0	100.0
İlçe	N	29	25	23	22	0	99
	%	29.3	25.3	23.2	22.2	0	100.0
Belde	N	4	2	2	4	0	12
	%	33.3	16.7	16.7	33.3	0	100.0
Köy	N	9	2	6	2	0	19
	%	47.4	10.5	31.6	10.5	0	100.0
TOPLAM	N	55	39	35	34	0	163
	%	33.7	23.9	21.5	20.9	0	100.0

$$\chi^2 = 8.852 \quad sd = 9 \quad p = .451$$

Tablo 98’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre akran değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre akran değerlendirme kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 39.4’ü “Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için” kullandığını, % 30.3’ü “Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için” kullandığını, % 12.1’i “Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için” kullandığını, % 18.2’si “Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 29.3’ü “Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için” kullandığını, % 25.32’ü “Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için” kullandığını, % 23.2’si “Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için” kullandığını, % 2.2’si “Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için” kullandığını, % 16.7’si “Öğrencilere değerlendirme çalışmaları

konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için” kullandığını, % 16.7’si *“Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için”* kullandığını, % 33.3’ü *“Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için”* kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 47.4’ü *“Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için”* kullandığını, % 10.5’i *“Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için”* kullandığını, % 31.6’sı *“Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için”* kullandığını, % 10.5’i *“Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için”* kullandığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}= 8.852, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile akran değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 99. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Akran Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	10	5	3	5	0	23
	%	43.5	21.7	13.0	21.7	0	100.0
6-10 Yıl	N	11	11	11	7	0	40
	%	27.5	27.5	27.5	17.5	0	100.0
11-15 Yıl	N	18	8	4	10	0	40
	%	45.0	20.0	10.0	25.0	0	100.0
16-20 Yıl	N	7	6	11	7	0	31
	%	22.6	19.4	35.5	22.6	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	9	9	6	5	0	29
	%	31.0	31.0	20.7	17.2	0	100.0
TOPLAM	N	55	39	35	34	0	163
	%	33.7	23.9	21.5	20.9	0	100.0

$$\chi^2= 12.730 \text{ sd}= 12 \text{ p}= .389$$

Tablo 99’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre akran değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Akran değerlendirme kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 43.5'i "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 21.7'si "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 13'ü "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 21.7'si "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 27.5'i "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 27.5'i "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 27.5'i "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 17.5'i "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 45'i "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 20'si "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 10'u "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 25'i "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 22.6'sı "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 19.4'ü "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 35.5'i "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 22.6'sı "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 31'i "*Öğrencilere kendi ya da*

öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için” kullandığını, % 31’i “Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için” kullandığını, % 20.7’si “Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için” kullandığını, % 17.2’si “Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)}= 12.730$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile akran değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 100. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Akran Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	8	9	11	8	0	36
	%	22.2	25.0	30.6	22.2	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	6	2	5	1	0	14
	%	42.9	14.3	35.7	7.1	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	10	5	9	8	0	32
	%	31.3	15.6	28.1	25.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	29	21	7	16	0	73
	%	39.7	28.8	9.6	21.9	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	2	1	3	1	0	7
	%	28.6	14.3	42.9	14.3	0	100.0
Diğer	N	0	1	0	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	55	39	35	34	0	163
	%	33.7	23.9	21.5	20.9	0	100.0

$$\chi^2= 19.698 \quad sd= 15 \quad p=.184$$

Tablo 100’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre akran değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre akran değerlendirme kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 22.2’si “Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için”

kullandığını, % 25'i "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 30.6'sı "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 22.2'si "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 42.9'u "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 14.3'ü "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 35.7'si "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 7.1'i "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 31.3'ü "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 15.6'sı "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 28.1'i "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 25'i "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 39.7'si "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 28.8'i "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 9.6'sı "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 21.9'u "*Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı "*Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için*" kullandığını, % 14.3'ü "*Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için*" kullandığını, % 42.9'u "*Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için*" kullandığını, % 14.3'ü

“Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % tamamı “Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(15)}= 19.698, p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile akran değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 101. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Akran Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	1	0	2	0	3
	%	33.3	0	66.7	0	100.0
İlçe	N	12	10	5	0	27
	%	44.4	37.0	18.5	0	100.0
Belde	N	2	1	2	0	5
	%	40.0	20.0	40.0	0	100.0
Köy	N	0	1	1	0	2
	%	0	50.0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	15	12	10	0	37
	%	40.5	32.4	27.0	0	100.0

$\chi^2= 5.698$ sd= 6 p= .458

Tablo 101’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre akran değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre akran değerlendirme kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 66.7’si “Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 44.4’ü “Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 37’si “Güvenirliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 18.5’i “Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 40'ı “Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 20'si “Güvenirliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 40'ı “Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50'si “Güvenirliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 50'si “Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}= 5.698$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile akran değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 102. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Akran Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	3	3	3	0	9
	%	33.3	33.3	33.3	0	100.0
6-10 Yıl	N	3	3	1	0	7
	%	42.9	42.9	14.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	0	3	5	0	8
	%	0	37.5	62.5	0	100.0
16-20 Yıl	N	2	2	1	0	5
	%	40.0	40.0	20.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	7	1	0	0	8
	%	87.5	12.5	0	0	100.0
TOPLAM	N	15	12	10	0	37
	%	40.5	32.4	27.0	0	100.0

$\chi^2= 15.619$ $sd= 8$ $p= .048$

Tablo 102'de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre akran değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Akran değerlendirme kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3'ü “Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için” kullanmadığını, % 33.3'ü “Güvenirliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 33.3'ü “Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 42.9'u "Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için" kullanmadığını, % 42.9'u "Güvenirliği düşük olduğu için" kullanmadığını, % 14.3'ü "Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için" kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 37.5'i "Güvenirliği düşük olduğu için" kullanmadığını, % 62.5'i "Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için" kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40'ı "Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için" kullanmadığını, % 40'ı "Güvenirliği düşük olduğu için" kullanmadığını, % 20'si "Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için" kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 87.5'i "Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için" kullanmadığını, % 12.5'i "Güvenirliği düşük olduğu için" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 15.619$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile akran değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 103. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Akran Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	7	2	1	0	10
	%	70.0	20.0	10.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	2	0	0	2
	%	0	100.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	2	0	0	0	2
	%	100.0	0	0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	6	7	9	0	22
	%	27.3	31.8	40.9	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	15	12	10	0	37
	%	40.5	32.4	27.0	0	100.0

$$\chi^2 = 15.400 \quad sd = 8 \quad p = .052$$

Tablo 103’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre akran değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Akran değerlendirme kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 70’i “*Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için*” kullanmadığını, % 20’si “*Güvenirliliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 10’u “*Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Güvenirliliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % tamamı “*Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 27.3’ü “*Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için*” kullanmadığını % 31.8’i “*Güvenirliliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 40.9’u “*Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Akran değerlendirme kullanmayan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Güvenirliliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 15.400$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile akran değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 104. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için	71	35.5
2. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için	70	35.0
3. Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için	31	15.5
4. Diğer		
TOPLAM	172	86.0
Kullanmama Sebepleri		
1. Yanlılık olabildiği için	8	4.0
2. Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için	11	5.5
3. Geçerliği düşük olduğu için	9	4.5
4. Diğer		
TOPLAM	28	14.0

Tablo 104’de sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 35.5’i “*Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 35’i “*Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 15.5’i “*Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 4’ü “*Yanlılık olabildiği için*” kullanmadığını, % 5.5’i “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 4.5’i “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 105. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öz Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	17	12	3	0	32
	%	53.1	37.5	9.4	0	100.0
İlçe	N	42	43	21	0	106
	%	39.6	40.6	19.8	0	100.0
Belde	N	7	4	3	0	14
	%	50.0	28.6	21.4	0	100.0
Köy	N	5	11	4	0	20
	%	25.0	55.0	20.0	0	100.0
TOPLAM	N	71	70	31	0	172
	%	41.3	40.7	18.0	0	100.0

$$\chi^2= 5.942 \quad sd= 6 \quad p= .430$$

Tablo 105’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre öz değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre öz değerlendirme kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 53.1’i “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 37.5’i “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 9.4’ü “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 39.6’sı “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 40.6’sı “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 19.82i “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 28.6’sı “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 21.4’ü “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 55’i “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 20’si

“Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir..

Öz değerlendirme kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 5.942$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile öz değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 106. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öz Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	9	9	7	0	25
	%	36.0	36.0	28.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	17	16	7	0	40
	%	42.5	40.0	17.5	0	100.0
11-15 Yıl	N	20	15	6	0	41
	%	48.8	36.6	14.6	0	100.0
16-20 Yıl	N	11	19	5	0	35
	%	31.4	54.3	14.3	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	14	11	6	0	31
	%	45.2	35.5	19.4	0	100.0
TOPLAM	N	71	70	31	0	172
	%	41.3	40.7	18.0	0	100.0

$$\chi^2 = 5.733 \quad sd = 8 \quad p = .677$$

Tablo 106’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre öz değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öz değerlendirme kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 36’sı “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 36’sı “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 28’i “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 42.5’i “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 40’ı “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 17.5’i “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi

geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 48.8’i “*Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 36.6’sı “*Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 14.6’sı “*Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 31.4’ü “*Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 54.3’ü “*Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 45.2’si “*Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 35.5’i “*Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için*” kullandığını, % 19.4’ü “*Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Öz değerlendirme kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)} = 5.733, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile öz değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 107. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öz Değerlendirme Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	21	12	7	0	40
	%	52.5	30.0	17.5	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	10	5	0	0	15
	%	66.7	33.3	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	5	19	8	0	32
	%	15.6	59.4	25.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	30	31	15	0	76
	%	39.5	40.8	19.7	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	3	3	1	0	7
	%	42.9	42.9	14.3	0	100.0
Diğer	N	2	0	0	0	2
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	71	70	31	0	172
	%	41.3	40.7	18.0	0	100.0

$$\chi^2= 19.941 \quad sd= 10 \quad p= .035$$

Tablo 107’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre öz değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre öz değerlendirme kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 52.5’i “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 30’u “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 17.5’i “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 33.3’ü “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 15.6’sı “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 59.4’ü “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 25’i “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 39.5’i “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için”

kullandığını, % 40.8'i “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 19.7'si “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 42.9'u “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını, % 42.9'u “Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için” kullandığını, % 14.3'ü “Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için” kullandığını belirtmişlerdir.

Öz değerlendirme kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(10)}= 19.941$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile öz değerlendirme kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 108. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Öz Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	2	1	1	0	4
	%	50.0	25.0	25.0	0	100.0
İlçe	N	5	8	7	0	20
	%	25.0	40.0	35.0	0	100.0
Belde	N	0	2	1	0	3
	%	0	66.7	33.3	0	100.0
Köy	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	8	11	9	0	28
	%	28.6	39.3	32.1	0	100.0

$$\chi^2= 4.998 \quad sd= 6 \quad p= .545$$

Tablo 108'de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre öz değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öz değerlendirme kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50'si “Yanlılık olabildiği için” kullanmadığını, % 25'i

“Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için” kullanmadığını, % 25’i “Geçerliği düşük olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “Yanılılık olabildiği için” kullanmadığını, % 40’ı “Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için” kullanmadığını, % 35’i “Geçerliği düşük olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için” kullanmadığını, % 33.3’ü “Geçerliği düşük olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı “Yanılılık olabildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öz değerlendirme kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 4.998$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile öz değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 109. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Öz Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	1	5	1	0	7
	%	14.3	71.4	14.3	0	100.0
6-10 Yıl	N	3	2	2	0	7
	%	42.9	28.6	28.6	0	100.0
11-15 Yıl	N	4	2	1	0	7
	%	57.1	28.6	14.3	0	100.0
16-20 Yıl	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	0	2	4	0	6
	%	0	33.3	66.7	0	100.0
TOPLAM	N	8	11	9	0	28
	%	28.6	39.3	32.1	0	100.0

$$\chi^2 = 12.771 \quad sd = 8 \quad p = .120$$

Tablo 109’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre öz değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öz değerlendirme kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 14.3'ü “*Yanlılık olabildiği için*” kullanmadığını, % 71.4'ü “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 14.3'ü “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 42.9'u “*Yanlılık olabildiği için*” kullanmadığını, % 28.6'sı “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 28.6'sı “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 57.1'i “*Yanlılık olabildiği için*” kullanmadığını, % 28.6'sı “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 14.3'ü “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3'ü “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 66.7'si “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öz değerlendirme kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)}= 12.777$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile öz değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 110. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Öz Değerlendirme Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	0	2	4	0	6
	%	0	33.3	66.7	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	1	1	0	0	2
	%	50.0	50.0	0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	7	7	5	0	19
	%	36.8	36.8	26.3	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	8	11	9	0	28
	%	28.6	39.3	32.1	0	100.0

$$\chi^2 = 7.246 \quad sd = 6 \quad p = .299$$

Tablo 110’da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre öz değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre öz değerlendirme kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 66.7’si “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin, % 50’si “*Yanlılık olabildiği için*” kullanmadığını, % 50’si “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Öz değerlendirme kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 36.8’i “*Yanlılık olabildiği için*” kullanmadığını, % 36.8’i “*Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için*” kullanmadığını, % 26.3’ü “*Geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Öz değerlendirme kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirme kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 7.246$, $p > .05$]. Başka bir

ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile öz değerlendirme kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 111. Sınıf Öğretmenlerinin Proje Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için	38	19.0
2. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için	45	22.5
3. Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için	38	19.0
4. Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için	69	34.5
5. Diğer		
TOPLAM	190	95.0
Kullanmama Sebepleri		
1. Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için	4	2.0
2. Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için	5	2.5
3. Uzun zaman aldığı için	1	.5
4. Diğer		
TOPLAM	10	5.0

Tablo 111’de sınıf öğretmenlerinin proje kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 19’u “*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*” kullandığını, % 22.5’i “*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*” kullandığını, % 19’u “*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*” kullandığını, % 34.5’i “*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 2’si “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 2.5’i “*Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için*” kullanmadığını, % .5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 112. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Proje Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
İl	N	7	7	9	10	0	33
	%	21.2	21.2	27.3	30.3	0	100.0
İlçe	N	27	30	17	45	0	119
	%	22.7	25.2	14.3	37.8	0	100.0
Belde	N	1	5	3	8	0	17
	%	5.9	29.4	17.6	47.1	0	100.0
Köy	N	3	3	9	6	0	21
	%	14.3	14.3	42.9	28.6	0	100.0
TOPLAM	N	38	45	38	69	0	190
	%	20.0	23.7	20.0	36.3	0	100.0

$$x^2= 13.350 \quad sd= 9 \quad p= .147$$

Tablo 112’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre proje kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre proje kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 21.2’si “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 21.2’si “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 27.3’ü “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 30.3’ü “Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 22.7’si “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 25.2’si “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 14.3’ü “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 37.8’i “Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 5.9’u “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 29.4’ü “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 17.6’sı “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 47.1’i “Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje

konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 14.3’ü “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 14.3’ü “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 42.9’u “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 28.6’sı “Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir.

Proje kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin proje kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}= 13.350, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile proje kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 113. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Proje Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
1-5 Yıl	N	4	10	6	12	0	32
	%	12.5	31.3	18.8	37.5	0	100.0
6-10 Yıl	N	7	9	10	18	0	44
	%	15.9	20.5	22.7	40.9	0	100.0
11-15 Yıl	N	7	9	13	15	0	44
	%	15.9	20.5	29.5	34.1	0	100.0
16-20 Yıl	N	10	5	5	14	0	34
	%	29.4	14.7	14.7	41.2	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	10	12	4	10	0	36
	%	27.8	33.3	11.1	27.8	0	100.0
TOPLAM	N	38	45	38	69	0	190
	%	20.0	23.7	20.0	36.3	0	100.0

$$\chi^2= 13.328 \quad sd= 12 \quad p=.346$$

Tablo 113’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre proje kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre proje kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 12.5’i “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 31.3’ü “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 18.8’i “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, %

37.5'i "*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*" kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 15.9'u "*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*" kullandığını, % 20.5'i "*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*" kullandığını, % 22.7'si "*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*" kullandığını, % 40.9'u "*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*" kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 15.9'u "*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*" kullandığını, % 20.5'i "*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*" kullandığını, % 29.5'i "*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*" kullandığını, % 34.1'i "*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*" kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 29.4'ü "*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*" kullandığını, % 14.7'si "*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*" kullandığını, % 14.7'si "*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*" kullandığını, % 41.2'si "*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*" kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 27.8'i "*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*" kullandığını, % 33.3'ü "*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*" kullandığını, % 11.1'i "*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*" kullandığını, % 27.8'i "*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*" kullandığını belirtmişlerdir.

Proje kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin proje kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(12)} = 13.328, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile proje kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 114. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Proje Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	5	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	13	14	7	11	0	45
	%	28.9	31.1	15.6	24.4	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	2	2	4	5	0	13
	%	15.4	15.4	30.8	38.5	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	12	5	3	14	0	34
	%	35.3	14.7	8.8	41.2	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	10	23	19	37	0	89
	%	11.2	25.8	21.3	41.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	1	0	5	1	0	7
	%	14.3	0	71.4	14.3	0	100.0
Diğer	N	0	1	0	1	0	2
	%	0	50.0	0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	38	45	38	69	0	190
	%	20.0	23.7	20.0	36.3	0	100.0

$$\chi^2 = 31.586 \quad sd = 15 \quad p = .007$$

Tablo 114’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre proje kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 28.9’u “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 31.1’i “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 15.6’sı “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 24.4’ü “Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 15.4’ü “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 15.4’ü “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 30.8’i “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 38.5’i “Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin, % 35.3’ü “Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için” kullandığını, % 14.7’si “Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için” kullandığını, % 8.8’i “Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için” kullandığını, % 41.2’si “Proje

çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 11.2’si “*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*” kullandığını, % 25.8’i “*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*” kullandığını, % 21.3’ü “*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*” kullandığını, % 41.6’sı “*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 14.3’ü “*Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için*” kullandığını, % 71.4’ü “*Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Proje kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için*” kullandığını, % 50’si “*Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için*” kullandığını ifade etmişlerdir.

Proje kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin proje kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(15)}= 31.586, p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile proje kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 115. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Proje Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	2	0	1	0	3
	%	66.7	0	33.3	0	100.0
İlçe	N	2	5	0	0	7
	%	28.6	71.4	0	0	100.0
Belde	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Köy	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	4	5	1	0	10
	%	40.0	50.0	10.0	0	100.0

$$\chi^2= 5.238 \quad sd= 2 \quad p= .073$$

Tablo 115’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre proje kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre proje kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Proje kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 28.6’sı “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 71.4’ü “*Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Proje kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin proje kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}= 5.238, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile proje kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 116. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Proje Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
6-10 Yıl	N	1	1	1	0	3
	%	33.3	33.3	33.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	1	3	0	0	4
	%	25.0	75.0	0	0	100.0
16-20 Yıl	N	1	1	0	0	2
	%	50.0	50.0	0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
TOPLAM	N	4	5	1	0	10
	%	40.0	50.0	10.0	0	100.0

$$\chi^2= 4.708 \quad sd= 6 \quad p= .582$$

Tablo 116’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre proje kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre proje kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için*”

için” kullanmadığını, % 33.3’ü “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Proje kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 25’i “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 75’i “*Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Proje kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını, % 50’si “*Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Proje kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Proje kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin proje kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 4.708, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile proje kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 117. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Proje Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	1	1	1	0	3
	%	33.3	33.3	33.3	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	2	4	0	0	6
	%	33.3	66.7	0	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	4	5	1	0	10
	%	40.0	50.0	10.0	0	100.0

$\chi^2 = 4.333$ sd= 4 p= .363

Tablo 117’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre proje kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre Proje kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Proje kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 33.3’ü “Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için” kullanmadığını, % 33.3’ü “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Proje kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “Projelere verilen puanların geçerliği düşük olduğu için” kullanmadığını, % 66.7’si “Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Proje kullanmayan Farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin proje kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 4.333$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile proje kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 118. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için	58	29.0
2. Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için	125	62.5
3. Diğer		
TOPLAM	183	91.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Uygulama çok zaman aldığı için	8	4.0
2. Her öğrenci ayrı ayrı gözlendiği için	4	2.0
3. Uygulama zor olduğu için	5	2.5
4. Diğer		
TOPLAM	17	8.5

Tablo 118’de sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 29'u "*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*" kullandığını, % 62.5'i "*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*" kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 4'ü "*Uygulama çok zaman aldığı için*" kullanmadığını, % 2'si "*Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için*" kullanmadığını, % 2.5'i "*Uygulama zor olduğu için*" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 119. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Gözlem Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	15	17	0	32
	%	46.9	53.1	0	100.0
İlçe	N	33	83	0	116
	%	28.4	71.6	0	100.0
Belde	N	5	10	0	15
	%	33.3	66.7	0	100.0
Köy	N	5	15	0	20
	%	25.0	75.0	0	100.0
TOPLAM	N	58	125	0	183
	%	31.7	68.3	0	100.0

$$x^2= 4.404 \quad sd= 3 \quad p= .221$$

Tablo 119'da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre gözlem kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre gözlem kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 46.9'u "*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*" kullandığını, % 53.1'i "*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 28.4'ü "*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*" kullandığını, % 71.6'sı "*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 33.3'ü "*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*" kullandığını, % 66.7'si "*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*" kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25'i "*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*"

kullandığını, % 75'i “*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Gözlem kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 4.404, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile gözlem kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 120. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Gözlem Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	6	22	0	28
	%	21.4	78.6	0	100.0
6-10 Yıl	N	15	31	0	46
	%	32.6	67.4	0	100.0
11-15 Yıl	N	12	31	0	43
	%	27.9	72.1	0	100.0
16-20 Yıl	N	14	17	0	31
	%	45.2	54.8	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	11	24	0	35
	%	31.4	68.6	0	100.0
TOPLAM	N	58	125	0	183
	%	31.7	68.3	0	100.0

$$\chi^2 = 4.264 \quad sd = 4 \quad p = .371$$

Tablo 120’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre gözlem kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre gözlem kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 21.4’ü “*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*” kullandığını, % 78.6’sı “*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 32.6’sı “*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*” kullandığını, % 67.4’ü “*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 27.9’u “*Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için*” kullandığını, % 72.1’i “*Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 45.2’si

“Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 54.8’i “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 31.4’ü “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 68.6’sı “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Gözlem kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 4.264, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile gözlem kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 121. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Gözlem Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	19	25	0	44
	%	43.2	56.8	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	5	10	0	15
	%	33.3	66.7	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	11	18	0	29
	%	37.9	62.1	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	20	66	0	86
	%	23.3	76.7	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	2	5	0	7
	%	28.6	71.4	0	100.0
Diğer	N	1	1	0	2
	%	50.0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	58	125	0	183
	%	31.7	68.3	0	100.0

$$\chi^2 = 6.392 \quad sd = 5 \quad p = .270$$

Tablo 121’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre gözlem kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre gözlem kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 43.2’si “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 56.8’i “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 33.3’ü “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, %

66.7'si “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 37.9'u “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 62.1'i “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 23.3'ü “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 76.7'si “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 28.6'sı “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 71.4'ü “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % 50'si “Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için” kullandığını, % 50'si “Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Gözlem kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(5)} = 6.392$, $p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile gözlem kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 122. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Gözlem Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	2	0	2	0	4
	%	50.0	0	50.0	0	100.0
İlçe	N	6	3	1	0	10
	%	60.0	30.0	10.0	0	100.0
Belde	N	0	1	1	0	2
	%	0	50.0	50.0	0	100.0
Köy	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	8	4	5	0	17
	%	47.1	23.5	29.4	0	100.0

$$\chi^2 = 7.565 \quad sd = 6 \quad p = .262$$

Tablo 122'de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre gözlem kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre gözlem kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50'si “Uygulama çok zaman aldığı için” kullanmadığını, % 50'si “Uygulama zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 60'ı “Uygulama çok zaman aldığı için” kullanmadığını, % 30'u “Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için” kullanmadığını, % 10'u “Uygulama zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50'si “Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için” kullanmadığını, % 50'si “Uygulama zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı “Uygulama zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Gözlem kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 7.565, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile gözlem kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 123. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Gözlem Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	1	1	2	0	4
	%	25.0	25.0	50.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	1	0	0	0	1
	%	100.0	0	0	0	100.0
11-15 Yıl	N	5	0	0	0	5
	%	100.0	0	0	0	100.0
16-20 Yıl	N	0	2	3	0	5
	%	0	40.0	60.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	1	1	0	0	2
	%	50.0	50.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	8	4	5	0	17
	%	47.1	23.5	29.4	0	100.0

$$\chi^2 = 13.451 \quad sd = 8 \quad p = .097$$

Tablo 123'de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre gözlem kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre gözlem kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 25'i “Uygulama çok zaman aldığı için” kullanmadığını, % 25'i “Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için” kullanmadığını, % 50'si “Uygulama zor

olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı *“Uygulama çok zaman aldığı için”* kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tamamı *“Uygulama çok zaman aldığı için”* kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40’ı *“Her öğrenci ayrı ayrı gözlemediği için”* kullanmadığını, % 60’ı *“Uygulama zor olduğu için”* kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si *“Uygulama çok zaman aldığı için”* kullanmadığını, % 50’si *“Her öğrenci ayrı ayrı gözlemediği için”* kullanmadığını belirtmişlerdir.

Gözlem kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)}= 13.451, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile gözlem kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 124. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Gözlem Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	1	1	0	0	2
	%	50.0	50.0	0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	0	1	0	0	1
	%	0	100.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	2	0	3	0	5
	%	40.0	0	60.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	5	2	2	0	9
	%	55.6	22.2	22.2	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
Diğer	N	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0
TOPLAM	N	8	4	5	0	17
	%	47.1	23.5	29.4	0	100.0

$$\chi^2= 7.560 \text{ sd}= 6 \text{ p}= .272$$

Tablo 124’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre gözlem kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre gözlem kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50'si “Uygulama çok zaman aldığı için” kullanmadığını, % 50'si “Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 40'ı “Uygulama çok zaman aldığı için” kullanmadığını, % 60'ı “Uygulama zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Gözlem kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 55.6'sı “Uygulama çok zaman aldığı için” kullanmadığını, % 22.2'si “Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için” kullanmadığını, % 22.2'si “Uygulama zor olduğu için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Gözlem kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin gözlem kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)} = 7.560, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile gözlem kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 125. Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)
Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için	33	16.5
2. Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için	93	46.5
3. Diğer		
TOPLAM	126	63.0
Kullanmama Sebepleri		
1. Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için	53	26.5
2. Uzun zaman aldığı için	21	10.5
3. Diğer		
TOPLAM	74	37.0

Tablo 125’de sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 16.5’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 46.5’i “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 26.5’i “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 10.5’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 126. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	5	24	0	29
	%	17.2	82.8	0	100.0
İlçe	N	22	56	0	78
	%	28.2	71.8	0	100.0
Belde	N	3	4	0	7
	%	42.9	57.1	0	100.0
Köy	N	3	9	0	12
	%	25.0	75.0	0	100.0
TOPLAM	N	33	93	0	126
	%	26.2	73.8	0	100.0

$$\chi^2 = 2.380 \quad sd = 3 \quad p = .497$$

Tablo 126’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre dereceli puanlama anahtarı kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre dereceli puanlama anahtarı kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 17.2’si “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 82.8’i “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 28.2’si “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve*

anlaşılır hâle getirdiği için” kullandığını, % 71.8’i “Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 42.9’u “Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için” kullandığını, % 57.1’i “Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 25’i “Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için” kullandığını, % 75’i “Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)}= 2.380$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile dereceli puanlama anahtarı kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 127. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	6	11	0	17
	%	35.3	64.7	0	100.0
6-10 Yıl	N	6	26	0	32
	%	18.8	81.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	4	23	0	27
	%	14.8	85.2	0	100.0
16-20 Yıl	N	10	15	0	25
	%	40.0	60.0	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	7	18	0	25
	%	28.0	72.0	0	100.0
TOPLAM	N	33	93	0	126
	%	26.2	73.8	0	100.0

$$\chi^2= 5.961 \quad sd= 4 \quad p= .202$$

Tablo 127’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre dereceli puanlama anahtarı kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre dereceli puanlama anahtarı kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 35.3’ü “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 64.7’si “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 18.8’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 81.3’ü “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 14.8’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 85.2’si “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40’ı “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 60’ı “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 28’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 72’si “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde

gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 5.961$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile dereceli puanlama anahtarı kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 128. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	17	17	0	34
	%	50.0	50.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	2	8	0	10
	%	20.0	80.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	2	22	0	24
	%	8.3	91.7	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	12	42	0	54
	%	22.2	77.8	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	4	0	4
	%	0	100.0	0	100.0
Diğer	N	0	0	0	0
	%	0	0	0	0
TOPLAM	N	33	93	0	126
	%	26.2	73.8	0	100.0

$$\chi^2 = 15.987 \quad sd = 4 \quad p = .003$$

Tablo 128’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre dereceli puanlama anahtarı kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre dereceli puanlama anahtarı kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 50’si “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 80’i “*Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için*” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 8.3’ü “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 91.7’si

“Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 22.2’si “Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için” kullandığını, % 77.8’i “Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için” kullandığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}= 15.987$, $p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile dereceli puanlama anahtarı kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 129. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	5	2	0	7
	%	71.4	28.6	0	100.0
İlçe	N	37	11	0	48
	%	77.1	22.9	0	100.0
Belde	N	4	6	0	10
	%	40.0	60.0	0	100.0
Köy	N	7	2	0	9
	%	77.8	22.2	0	100.0
TOPLAM	N	53	21	0	74
	%	71.6	28.4	0	100.0

$$\chi^2= 5.792 \quad sd= 3 \quad p= .122$$

Tablo 129’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre dereceli puanlama anahtarı kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 71.4'ü “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 28.6'sı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 77.1'i “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 22.9'u “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 40'ı “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 60'ı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 77.8'i “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 22.2'si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 5.792, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 130. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	10	5	0	15
	%	66.7	33.3	0	100.0
6-10 Yıl	N	13	2	0	15
	%	86.7	13.3	0	100.0
11-15 Yıl	N	11	10	0	21
	%	52.4	47.6	0	100.0
16-20 Yıl	N	9	2	0	11
	%	81.8	18.2	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	10	2	0	12
	%	83.3	16.7	0	100.,
TOPLAM	N	53	21	0	74
	%	71.6	28.4	0	100.0

$$\chi^2 = 7.049 \quad sd = 4 \quad p = .133$$

Tablo 130'da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 66.7'si “Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için” kullanmadığını, % 33.3'ü “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 86.7'si “Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için” kullanmadığını, % 13.3'ü “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 52.4'ü “Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için” kullanmadığını, % 47.6'sı “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 81.8'i “Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için” kullanmadığını, % 1.2'si “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 83.3'ü “Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için” kullanmadığını, % 16.7'si “Uzun zaman aldığı için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 7.049, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 131. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	9	3	0	12
	%	75.0	25.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	6	0	0	6
	%	100.0	0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	8	2	0	10
	%	80.0	20.0	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	26	15	0	41
	%	63.4	36.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	3	0	0	3
	%	100.0	0	0	100.0
Diğer	N	1	1	0	2
	%	50.0	50.0	0	100.0
TOPLAM	N	53	21	0	74
	%	71.6	28.4	0	100.0

$\chi^2 = 5.798$ sd= 5 p= .326

Tablo 131’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre dereceli puanlama anahtarı kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 75’i “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 25’i “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 80’i “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 20’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 63.4’ü “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 36.6’sı “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için*” kullanmadığını, % 50’si “*Uzun zaman aldığı için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(5)} = 5.798, p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile dereceli puanlama anahtarı kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 132. Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçekleri Kullanma/Kullanmama Sebepleri

Kullanma Sebepleri	f	%
1. Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için	55	2.,5
2. Hazırlanması kolay olduğu için	18	9.0
3. Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için	48	24.0
4. Diğer		
TOPLAM	121	60.5
Kullanmama Sebepleri		
1. Gözlem zaman aldığı için	40	20.0
2. Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için	39	19.5
3. Diğer		
TOPLAM	79	39.5

Tablo 132’de sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanma/kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin % 2.5’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 9’u “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 24’ü “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin % 20’si “*Gözlem zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 19.5’i “*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 133. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanma Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
İl	N	15	2	9	0	26
	%	57.7	7.7	34.6	0	100.0
İlçe	N	33	15	29	0	77
	%	42.9	19.5	37.7	0	100.0
Belde	N	2	1	4	0	7
	%	28.6	14.3	57.1	0	100.0
Köy	N	5	0	6	0	11
	%	45.5	0	54.5	0	100.0
TOPLAM	N	55	18	48	0	121
	%	45.5	14.9	39.7	0	100.0

$$\chi^2=6.445 \quad sd=6 \quad p=.375$$

Tablo 133’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre derecelendirme ölçekleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre Derecelendirme ölçekleri kullanan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 57.7’si “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 7.7’si “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 34.6’sı “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 42.9’u “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 19.5’i “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 37.7’si “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 28.6’sı “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 14.3’ü “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 57.1’i “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 45.5’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 54.5’i “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Derecelendirme ölçekleri kullanan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}= 6.445$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile derecelendirme ölçekleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 134. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanma Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
1-5 Yıl	N	7	2	9	0	18
	%	38.9	11.1	50.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	13	3	16	0	32
	%	40.6	9.4	50.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	16	3	7	0	26
	%	61.5	11.5	26.9	0	100.0
16-20 Yıl	N	10	2	9	0	21
	%	47.6	9.5	42.9	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	9	8	7	0	24
	%	37.5	33.3	29.2	0	100.0
TOPLAM	N	55	18	48	0	121
	%	45.5	14.9	39.7	0	100.0

$$\chi^2= 12.219 \quad sd= 8 \quad p= .142$$

Tablo 134’de sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre derecelendirme ölçekleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre derecelendirme ölçekleri kullanan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 38.9’u “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 11.1’i “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 50’si “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 40.6’sı “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 9.4’ü “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 50’si “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 61.5’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 11.5’i

“Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 26.9’u “Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 47.6’sı “Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için” kullandığını, % 9.5’i “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 42.9’u “Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 37.5’i “Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için” kullandığını, % 33.3’ü “Hazırlanması kolay olduğu için” kullandığını, % 29.2’si “Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için” kullandığını belirtmişlerdir.

Derecelendirme ölçekleri kullanan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(8)}= 12.219, p>.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile derecelendirme ölçekleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 135. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanma Sebepleri

Mezun olunan okul / Kullanma Sebepleri		1	2	3	4	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	13	8	7	0	28
	%	46.4	28.6	25.0	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	5	2	5	0	12
	%	41.7	16.7	41.7	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	9	2	10	0	21
	%	42.9	9.5	47.6	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	25	6	24	0	55
	%	45.5	10.9	43.6	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	3	0	1	0	4
	%	75.0	0	25.0	0	100.0
Diğer	N	0	0	1	0	1
	%	0	0	100.0	0	100.0
TOPLAM	N	55	18	48	0	121
	%	45.5	14.9	39.7	0	100.0

$$\chi^2= 9.802 \quad sd= 10 \quad p= .458$$

Tablo 135’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre derecelendirme ölçekleri kullanma sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre derecelendirme ölçekleri kullanan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 46.4’ü “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 28.6’sı “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 25’i “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 41.7’si “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 16.7’si “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 41.7’si “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 42.9’u “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 9.5’i “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 47.6’sı “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 45.5’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 10.9’u “*Hazırlanması kolay olduğu için*” kullandığını, % 43.6’sı “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan Yüksek lisans ve doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin % 75’i “*Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için*” kullandığını, % 25’i “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı “*Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için*” kullandığını belirtmişlerdir.

Derecelendirme ölçekleri kullanan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanma sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(10)} = 9.802, p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile derecelendirme ölçekleri kullanma sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 136. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanmama Sebepleri

Görev Yaptıkları Yer/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
İl	N	5	5	0	10
	%	50.0	50.0	0	100.0
İlçe	N	27	22	0	49
	%	55.1	44.9	0	100.0
Belde	N	7	3	0	10
	%	70.0	30.0	0	100.0
Köy	N	1	9	0	10
	%	10.0	90.0	0	100.0
TOPLAM	N	40	39	0	79
	%	50.6	49.4	0	100.0

$$x^2 = 8.499 \quad sd = 3 \quad p = .037$$

Tablo 136’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre derecelendirme ölçekleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre derecelendirme ölçekleri kullanmayan ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 50’si “*Gözlem zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 50’si “*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 55.1’i “*Gözlem zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 44.9’u “*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 70’i “*Gözlem zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 30’u “*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin % 10’u “*Gözlem zaman aldığı için*” kullanmadığını, % 90’ı “*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Derecelendirme ölçekleri kullanmayan farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$x^2_{(3)} = 8.499, p < .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ile derecelendirme ölçekleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 137. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanmama Sebepleri

Hizmet Yılı/ Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
1-5 Yıl	N	7	7	0	14
	%	50.0	50.0	0	100.0
6-10 Yıl	N	3	12	0	15
	%	20.0	80.0	0	100.0
11-15 Yıl	N	15	7	0	22
	%	68.2	31.8	0	100.0
16-20 Yıl	N	8	7	0	15
	%	53.3	46.7	0	100.0
21 Yıl ve üzeri	N	7	6	0	13
	%	53.8	46.2	0	100.0
TOPLAM	N	40	39	0	79
	%	50.6	49.4	0	100.0

$$x^2 = 8.441 \quad sd = 4 \quad p = .077$$

Tablo 137’da sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre derecelendirme ölçekleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre derecelendirme ölçekleri kullanmayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 50’si “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 50’si “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 20’si “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 80’i “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 68.2’i “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 31.8’i “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 53.3’ü “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 46.7’si “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 53.8’i “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 46.2’si “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir.

Derecelendirme ölçekleri kullanmayan farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2_{(4)} = 8.441$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile derecelendirme ölçekleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 138. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Derecelendirme Ölçekleri Kullanmama Sebepleri

Mezun Olunan Okul / Kullanmama Sebepleri		1	2	3	TOPLAM
Eğitim Enstitüsü	N	12	6	0	18
	%	66.7	33.3	0	100.0
Öğretmen Okulu	N	1	3	0	4
	%	25.0	75.0	0	100.0
2+2 Lisans Tamamlama	N	3	10	0	13
	%	23.1	76.9	0	100.0
4 yıllık Lisans Mezunu	N	23	17	0	40
	%	57.5	42.5	0	100.0
Yüksek Lisans ve Doktora	N	0	3	0	3
	%	0	100.0	0	100.0
Diğer	N	1	0	0	1
	%	100.0	0	0	100.0
TOPLAM	N	40	39	0	79
	%	50.6	49.4	0	100.0

$$\chi^2 = 11.658 \quad sd = 5 \quad p = .040$$

Tablo 138’de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre derecelendirme ölçekleri kullanmama sebeplerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu bulguya göre derecelendirme ölçekleri kullanmayan Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin % 66.7’si “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 33.3’ü “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin % 25’i “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 75’i “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için” kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan 2+2 lisans tamamlama mezunu sınıf öğretmenlerinin % 23.1’i “Gözlem zaman aldığı için” kullanmadığını, % 76.9’u “Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için”

kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan 4 yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin % 57.5'i "*Gözlem zaman aldığı için*" kullanmadığını, % 42.5'i "*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tamamı "*Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için*" kullanmadığını belirtmişlerdir. Derecelendirme ölçekleri kullanmayan diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tamamı "*Gözlem zaman aldığı için*" kullanmadığını belirtmişlerdir.

Derecelendirme ölçekleri kullanmayan farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçekleri kullanmama sebeplerine ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(5)}= 11.658, p<.05$]. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile derecelendirme ölçekleri kullanmama sebepleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya dayalı olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar üzerinde durulmuş ve diğer çalışmalara ışık tutması açısından bazı önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulduklarını ifade etmişlerdir.
2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağlaması, ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunma, ölçme ve değerlendirme için programda önerilen sürenin yeterliliği, ölçme ve değerlendirme formlarının kullanılabilirliği, ölçme ve değerlendirme formlarının fazlalığı, ölçme yöntemlerinin çok zaman alması, ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğu, değerlendirme sorularının yeterliliği, değerlendirmenin çok zaman alması ve değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğu konularında kararsız oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde olumlu görüş bildirirken bir kısmı ise olumsuz görüş bildirmektedir.
3. Sınıf öğretmenleri ölçme değerlendirme konusunda kendilerine yardımcı olacak uzmanların yeterli olmadığı görüşündedirler.

4. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenleri ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.
5. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine göre mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunmuştur. 4. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir.
6. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına bakıldığında çoktan seçmeli testleri, eşleştirme soruları, yazılı sınavları, boşluk doldurma sorularını, performans değerlendirmeyi, öğrenci ürün dosyasını, gözlemi ve projeyi çoğu zaman kullandıklarını, sözlü sınavları, kavram haritalarını, yapılandırılmış gridi, tanılayıcı dallanmış ağacı, kelime ilişkilendirmeyi, grup ve/veya akran değerlendirmeyi, öz değerlendirmeyi, dramayı, görüşmeyi, yazılı raporları, gösteriyi ve posterini ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir.
7. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, okutulan sınıf düzeyine göre, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları benzerlik göstermektedir. Yine 4. sınıf ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları benzerlik göstermektedir.
8. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklı hizmet yılına sahip sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I.

kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları farklılık göstermektedir.

9. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumlarına bakıldığında en fazla çoktan seçmeli testleri kullandıkları, ardından performans değerlendirme ve projeyi kullandıkları, boşluk doldurma soruları ve gözlem, kelime ilişkilendirme, öğrenci ürün dosyası, eşleştirme soruları, yazılı sınavlar, öz değerlendirme, kavram haritaları, grup ve/veya akran değerlendirme, sözlü sınavlar, tanılayıcı dallanmış ağaç ve dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri, yapılandırılmış gridi kullandıklarını belirtmişlerdir. En fazla çoktan seçmeli testler kullanılırken en az da yapılandırılmış grid kullanılmaktadır.
10. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme değerlendirme araç yöntemlerini kullanma/kullanmama sebeplerine bakıldığında Sınıf öğretmenleri çoğunlukla çoktan seçmeli testleri *çok soru sorma imkanı olduğu için* kullandıklarını, çoğunlukla da *soru hazırlama güç olduğu için* kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla sözlü sınavları *öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için* kullandıklarını, çoğunlukla da *puanlama güvenilirliği düşük olduğu için* kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla doğru-yanlış testleri *eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği için* kullandıklarını, çoğunlukla da *soru hazırlama güç olduğu için* kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla eşleştirme testleri *şans başarısı düşük olduğu için* kullandıklarını, çoğunlukla da *soru hazırlama uzun zaman aldığı için* kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla yazılı sınavları *yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için* kullandıklarını, çoğunlukla da *puanlama güvenilirliği düşük olduğu için* kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla boşluk doldurma soruları *her konudan soru sorulabildiği için* kullandıklarını, çoğunlukla da *öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için* kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla performans değerlendirmeyi *deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde*

olabildiği için kullandıklarını, çoğunlukla da karmaşık olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla öğrenci ürün dosyasını öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için kullandıklarını, çoğunlukla da öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla kavram haritalarını öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için kullandıklarını, çoğunlukla da karmaşık olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla yapılandırılmış gridi öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için kullandıklarını, çoğunlukla da karmaşık olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla tanılayıcı dallanmış ağacı öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için kullandıklarını, çoğunlukla da karmaşık olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla kelime ilişkilendirmeyi öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için kullandıklarını, çoğunlukla da karmaşık olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla grup ve/veya akran değerlendirmeyi öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için kullandıklarını, çoğunlukla da değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla öz değerlendirmeyi öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için kullandıklarını, çoğunlukla da öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanlışlara neden olabileceği için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla projeyi proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için kullandıklarını, çoğunlukla da projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla gözlemi öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için kullandıklarını, çoğunlukla da

uygulama çok zaman aldığı için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla dereceli puanlama anahtarını öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için kullandıklarını, çoğunlukla da hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla derecelendirme ölçeklerini birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için kullandıklarını, çoğunlukla da gözlem zaman aldığı için kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerini ölçme ve değerlendirme konularında yönlendirecek uzmanlar yetiştirilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında zamanı uygun kullanmalarını sağlayacak uygulamalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerine gerek geleneksel gerekse alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
4. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlayabilir.
5. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulundurulabilir.
6. Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen sürenin yeterliliği sağlanabilir.
7. Ölçme ve değerlendirme formlarının kullanışlı ve yeterli sayıda olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Üniversitelerdeki Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme derslerinde ilköğretimde yer alan her dersin öğretimi ve programı göz önüne alınabilir.

9. Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkanlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretimdeki değişiklikler kullanılan ölçme yöntemlerinde de değişiklik yapmayı gerektirdiğinden alternatif ölçme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi ölçümler alternatif ölçme yöntemlerindedir. Bu tür ölçümler öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur. Bu nedenlerle tüm sınıf öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunları sınıflarında etkin olarak kullanmalıdırlar.
10. Ekler kısmında alternatif değerlendirme yaklaşımlarına uygun formlar ve çizelgeler verilmiştir. Bunlar daha da geliştirilebilir. Tüm dünyada kabul görmeye başlayan, alternatif değerlendirme şekillerini, çoklu zeka teoremini kapsayan yapılandırıcı değerlendirme kuramı ülkemizde de yaygınlaştıkça, hala geleneksel bakış açısına göre değerlendirme yapan ve yeni kuram hakkında fazla bilgisi olmayan öğretmenlerimiz, girdikleri sınıflarda bu kuramı uygulayarak tüm öğretim ve değerlendirme etkinliklerini daha verimli, daha ilginç ve daha zevkli hale getirebilirler.
11. Belirli sınırlılıklar içerisinde geçen bu araştırma sonuçları, gerçekleştirilecek yeni ve daha kapsamlı araştırmalarla zenginleştirilebilir. İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi içerisinde uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine olumlu katkılar sağlayabilir. Araştırmacı bu alandaki boşluğu kapatmaya yönelik bu tür çalışma ve araştırmaların özellikle üniversitelerde yaygınlaştırılması gereğine inanmaktadır.

KAYNAKÇA

ADİYAMAN, Y.

2005 “İlköğretim 4., 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AKPINAR, E. ve ERGİN, Ö.

2006 “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 172, 225-231.

ALTINOLUK, H. ve AÇIKGÖZ, K. Ü.

2006 “İşbirlikli ve Bireysel Kavram Haritalamanın Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 30, 21-29.

ARIK, R. S.

2006 “İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ATILGAN, H. ve DİĞERLERİ

2006 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (Ed. Hakan Atılgan). Ankara: Anı Yayıncılık.

AYAYDIN, A.

- 2004 “İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Değerlendirme Sorunu” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 7, 27-39.

AYDIN, A.

- 2001 “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AYDIN, F.

- 2004 “Ölçme ve Değerlendirme Tekniği Olarak Yapılandırılmış İletişim Gridi ve Bilgisayar Ortamında Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BADEMÇİ, V.

- 1994 “Ürün ve Süreç Değerlendirmesi Yapılan Öğrencilerin Erişim Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 2005 “Testler Güvenilir Değildir: Ölçüm Güvenirliğine Yeterli Dikkat ve Güvenirlik Çalışmaları İçin Örneklem Büyüklüğü”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 17, 33-45.
- 2006 “Güvenirliği Doğru Anlamak ve Bazı Klişeleri Yıkarak: Bilinenlerin Aksine, Cronbach’ın Alfa Katsayısı, Negatif Ve “-1” Den Küçük Olabilir” **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 12, 3-26.

BAHAR, M., NARTGÜN, Z., DURMUŞ, S. ve BIÇAK, B.

2006 **Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BAKAÇ, M.

2003 “Fen Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 157.

BALCI, E. ve TEKKAYA, C.

2000 “Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 18, 42-50.

BAYKUL, Y.

2000 **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

BAYRAK, B. ve ERDEN, A. M.

2007 “Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 1, 137-154.

BEKİROĞLU, F. O.

2004 **Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BEYDOĞAN, H. Ö.

1998 **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme** (2. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları No: 72.

BİNBAŞIOĞLU, C.

1983 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

BONNET, G.

2004 “Evaluation Of Education In The European Union: Policy And Methodology”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 11(2), 179 – 191.

BULUT, İ.

2006 “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CANDAN, A., TÜRKMEN, L. ve ÇARDAK, O.

2006 “Kavram Haritalamanın İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Kavramlarını Anlamalarına Etkileri”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1, 66-75.

CAREY, L. M.

1988 **Measuring And Evaluating School Learning**. Boston : Allyn and Bacon.

CHAPMAN, E.

2003 “Alternative Approaches To Assessing Student Engagement Rates”, **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 8(13). 7 Temmuz 2007 tarihinde <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>

CİVELEK, M.

1998 “Çoktan Seçmeli Test Maddelerinde Şekil Kullanımının Madde ve Test Özelliklerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

COFFEY, E. J., MISTILINA S. and THIEBAULT, M.

2005 “Classroom Assessment Up Close – And Personal, **Teacher Development**, Vol: 9, No: 2, 169-184.

ÇAKAN, M.

2004 “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 37, Sayı: 2, 99-114.

ÇEPNİ, S., AYVACI, H. Ş. ve BACANAK, A.

2004 **Fen-Teknoloji-Toplum**. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

DANIEL, L. G. and KING, D.

1998 “A Knowledge and Use Of Testing and Measurement Literacy Of Elementary and Secondary Teachers”, **Journal of Educational Research**, 91 (6), 331-344.

DEDE, Y. ve YAMAN, S.

2003 “Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri Önemi ve Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 1, 117-132.

DEMİREL, Ö.

2000 **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DOĞAN, A. B.

2005 “Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

DOĞAN, H.

1997 **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.

DURMUŞ, S. ve KARAKIRIK, E.

2005 “A Computer Assessment Tool For Structural Communication Grid”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, Vol: 4, No: 4, Article 1.

EDITORIAL

2004 “Developing and Improving Assessment Instruments”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 11(3), 243 – 245.

EĞRİ, G.

2006 “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKİZ, D.

2003 **“Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERCAN, İ. ve KAN, İ.

2004 “Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik”, **Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, Cilt: 30, Sayı: 3, 211-216.

2006 “Ölçme ve Ölçmede Hata”, **Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 1, 51-56.

ERDEMİR, Z. A.

- 2007 “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERDOĞAN, M.

- 2007 “Yeni Geliştirilen Dördüncü ve Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi: Nitel Bir Araştırma”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 2, 221-259.

ERDOĞMUŞ, E.

- 2006 “Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme”, Ö. TAŞKIN ve Ö. KORAY (Ed.), **Fen ve Teknoloji Öğretimi**. İstanbul: Lisans Yayıncılık, XIII. Bölüm.

ERKUŞ, A.

- 2006 **Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Ekinoks Yayınları.

ERTÜRK, S.

- 1988 **Eğitimde Program Geliştirme**. (5. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları No:4.

GAY, L. R.

- 1991 **Educational Evaluation And Measurement : Competencies For Analysis And Application** (2nd ed.). New York: Merrill.

GITOMER, D. H., and DUSCHL, R. A.

- 1997 “Strategies And Challenges To Changing The Focus Of Assessment And Instruction In Science Classrooms”, **Educational Assessment**, Vol: 4, No: 1, 37 – 73.

GÖMLEKSİZ, M. N. ve BULUT, İ.

- 2006 “Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 16, Sayı: 2, 173-192.

GULIKERS, J. T. M, BASTIAENS, T. and KIRSCHENER, P. A.

- 2004 “Literacy Assessment: Merging Teaching, Learning and Assessment”, **Educational Technology Research & Development**, (52- 3), 67-86.

GULLICKSON, A. R.

- 1984 “Teacher Perspectives Of Their Instructional Use Of Tests”, **Journal of Educational Research**, 77(4), 244-248.
- 1985 “Student Evaluation Techniques And Their Relationship To Grade And Curriculum”, **Journal of Educational Research**, 79 (2), 96-100.

GÜNGÖR, A.

- 2001 “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜRDAL, A.

- 1992 “İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8, 185-188.

GÜRKAN, T. ve GÖKÇE, E.

1999 **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim.** Ankara: Siyasal Kitabevi.

GÜVEN, S.

2002 “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Cilt: 27, Sayı: 286, 16-24.

HARLEN, W.

2000 **Teaching, Learning and Assessing Science 5-12.** London: Paul Chapman Publishing.

2004 “Rethinking The Teacher’s Role In Assessment”, **BERA Annual Conference, 2004, as part of the symposium: Assessment for Learning: Where from? Where next?**

HOPKINS, K. D.

1998 **Educational And Psychological Measurement And Evaluation** (8th ed.). Boston : Allyn & Bacon.

İNTERNET

2007 Ölçme ve Değerlendirme.

http://bafra.meb.gov.tr/ram/download/ogr_tanitim/olcme_degerlendirme.doc, 24.07.2007.

2007 Yapılandırmacı Kurama Bağlı Olarak Gelişen Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları,

<http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/altdeger.htm>,

24.07.2007.

<http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm>,

24.07.2007.

İŞMAN, A.

2001 **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model.** Adapazarı: Değişim Yayınları.

JOHNSON, D. W. and JOHNSON, R. T.

2002 **Meaningful Assessment: A Manageable And Cooperative Process.** Boston : Allyn and Bacon.

KABACA, M. Y.

2003 “Kavram Haritalarının Matematik Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Kullanımının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KAPTAN, F. ve ÖNAL, İ.

2006 “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 332, 6-18.

KARACA, E.

2003 “Öğretimde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 13, Sayı: 2, 129-140.

KARASAR, N.

2000 **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARİP, E. ve DİĞERLERİ

2007 **Ölçme ve Değerlendirme** (Ed. Emin Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık.

KAYA, B.

2004 “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Başarı Düzeylerini Belirlemede Kullandıkları Ölçme Araçları ve Bunları Seçmelerinde Etkili Olan Faktörler”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KAYA, O. N.

2003a “Fen Eğitiminde Kavram Haritaları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 13, 70-79.

2003b “Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 25, 265-271.

KAYNAK, S.

2000 “Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KEPPELL, M. and CARLESS, D.

2006 “Learning-Oriented Assessment: A Technology-Based Case Study.”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 13(2), 179 – 191.

KORKMAZ, H. ve KAPTAN, F.

- 2000 “Fen Öğretiminde Tümel (Portfolio) Değerlendirme”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 19, 212-219.
- 2003 “İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 13, 159-166.
- 2005 “Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme”, **The Turkish Online Journal Of Educational Technology**, Vol: 4, No: 1, Article 13.

KUBISZYN, T. and BORICH, G.

- 1990 **Educational Testing And Measurement : Classroom Application And Practice** (3rd ed.), London: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.

KURZ, T. B.

- 1999 **A Review Of Scoring Algorithms For Multiple-Choice Tests**. EDRS Publications.

KUTLU, Ö.

- 2003 “Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160.

LEBUFFE, J. R.

- 1993 “Performance Assessment”, **Science Teacher**, Vol: 60, No: 6, 46 – 48.

LIEN, A. J.

- 1971 **Measurement And Evaluation Of Learning** (2nd ed.). Dubuque, Iowa : W.C. Brown Company.

MAMUR, N.

- 2004 “Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçümleme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Bolu İli Örneği” **İlköğretim Online**, Cilt: 3, Sayı: 2, 1-18. Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>

MCMILLAN, J. H.

- 2004 **Classroom Assessment : Principles And Practice For Effective Instruction** (3rd ed.). Boston : Pearson/A and B.

MEB

- 2005 **İlköğretim (4-5. Sınıflar) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı**. Ankara: MEB.
- 2006 **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**
- 2007 **Ölçme ve Değerlendirme**
http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf
- 2007 **İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara: Gün Yayınları.
- 2007 **İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara: Ada Yayıncılık.

MEIER, S. L., RICH, B. S. and CADY, J.

- 2006 “Teachers' Use Of Rubrics To Score Non-Traditional Tasks: Factors Related To Discrepancies In Scoring”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 13(1), 69 – 95.

MORGİL, İ., CİNGÖR, N., ERÖKTEN, S., YAVUZ, S. ve OSKAY, Ö. Ö.

- 2004 “Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları” **The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET**, Vol: 3, No: 2, Article 15.

NITKO, A. J.

2004 **Educational Assessment Of Students** (4th Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

NOONAN, B. and DUNCAN, C. R.

2005 “Peer and Self-Assessment In High Schools”, **Practical Assessment Research & Evaluation**, 10(17). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=17>

OCAK, G.

2006 “Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri (Erzurum İli Örneği)”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 170.

OOSTERHOF, A.

1994 **Classroom Applications Of Educational Measurement** (2nd ed.). New York : Merrill.

ÖZÇELİK, D. A.

1982 **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÜSYM Yayınları No:3.

1992 **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

ÖZTÜRK, S.

2003 “Ortaöğretim Fizik Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerinin Etkinliği ve Etkililiği”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PELLEGRINO, J. W. (EDITOR).

2001 **Knowing What Students Know : The Science and Design of Educational Assessment.** Washington DC: National Academies Press.

PİLTEN, P.

2001 “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamaların Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PLAKE, B. S., IMPARA, J. C. and FAGER, J. J.

1993 “Assessment Competencies of Teachers: A National Survey”, **Educational Measurement: Issues and Practice**, 12(1), 10-.....

POSTHOLM, M. B.

2006 “Assessment During Project Work”, **Teaching and Teacher Education**, No: 22, 150–163.

POYRAZ, S.

2005 “İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılan Aktif Öğrenme Modellerine Uygun Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Belirlenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

PRATT, A. J.

2005 “Authentic Assessment and Evaluation Approaches at the North Island Distance Education School”
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/MR09409>

ROBERTS, R. and GOTT, R.

- 2006 “Assessment Of Performance In Practical Science And Pupil Attributes”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 13(1), 45 – 67.

ROOS, B. and HAMILTON, D.

- 2005 “Formative Assessment: A Cybernetic Viewpoint”, **Assessment in Education**, Vol: 12, No: 1, 7–20.

SAYGI, S.

- 2002 “Akran Gruplarının Birbirlerini Değerlendirmesi”
<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/basakasaygi.doc>

SEZER, S.

- 2006 “Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerine Bir Araştırma”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 180. 72-84.

ŞAHİN, F.

- 2002 “Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması İle İlgili Bir Araştırma”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 11, 17-32.

ŞİMŞEK, S.

- 2000 “Fen Bilimlerinde Değerlendirmenin Önemi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 148.

TAN, Ş.

- 1990 “Eğitim Sisteminin Değerlendirme Ögesinin Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TARAS, M.

- 2005 “Assessment – Summative And Formative – Some Theoretical Reflections”, **British Journal Of Educational Studies**, Vol: 53, No: 4, 466–478.

TEKİN, H.

- 1982 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (3. Baskı). Ankara.

TEKİNDAL, S.

- 2002 **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**. İstanbul: Evrim Yayınevi.

THORNDIKE, R. M., CUNNINGHAM, G. K., THORNDIKE, R. L. and HAGEN, E.P.

- 1991 **Measurement and evaluation in psychology and education**. (5th Edition), New York : Macmillan Publishing Company.

TOPAL, T.

- 1999 “İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TOPSAKAL, S.

- 2005 **Fen ve Teknoloji Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TURGUT, M. F.

1988 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları** (6. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

TÜRNÜKLÜ, E. B.

2003 “Türkiye ve İngiltere’deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 24, 108-118.

UĞURLU, N.

1996 “Aynı Davranışı Ölçmeye Yönelik Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

URAL, A. ve KILIÇ, İ.

2005 **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık.

WILIAM, D., LEE, C., HARRISON, C. and BLACK, P.

2004 “Teachers Developing Assessment For Learning: Impact On Student Achievement”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 11(1), 49 – 65.

WILLIAMS, M.

2004 “Concept Mapping-A Strategy For Assessment”, **Nursing Standard**, 19(9), 33-38.

WOODWARD, H. VE NANLOHY, P.

2004 “Digital Portfolios In Pre-Service Teacher Education”, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 11(2), 167 – 178.

YALÇINER, M.

2006 **Eğitimde Gözlem ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YAMAN, S., KARAMUSTAFAOĞLU, S. ve KARAMUSTAFAOĞLU, O.

2005 “Fen ve Teknoloji Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme”, M. AYDOĞDU ve T. KESERCİOĞLU (Ed.), **İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, X. Bölüm.

YILDIRIM, A.

2006 “İlköğretim Okulları İkinci Kademedede Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILDIRIM, C.

1983 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

YILDIZ, İ. VE UYANIK, N.

2004 “Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 1, 97-104.

YILMAZ, H.

2004 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (7. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

YURDABAKAN, İ.

1997 “Çoktan Seçmeli ve Doğru-Yanlış Tipi Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ZORBAZ, K. Z.

- 2005 “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER**Ek-1. Araştırma İzni**

Sosyal Bilimler İst.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- *349 / 1280* *14..03/2007*
Konu : Araştırma İzni

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE


İlgi : 11.12.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00-290-2260/8724 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ersin ERSOY'un "İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Çanakkale İli ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (11 sayfa – 88 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
1- Anket Örneği (1 Adet-11 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-4 Sayfa)

EĞİTİM
%100
DESTEK

DARİSMA
444 0 632
H A T T I

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr

Ek-2. Veri Toplama Aracı I

ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu anket formu, “*İlköğretim I.Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi*” ile ilgili bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği için son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ersin ERSOY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLERE AİT SORULAR

1. Okulunuzun adı:.....
2. Cinsiyetiniz:
 - () Bay
 - () Bayan
3. Okulunuzun bulunduğu yer:
 - () İl
 - () İlçe
 - () Belde
 - () Köy
4. Okuttuğunuz Sınıf:
 - () 4. Sınıf
 - () 5. Sınıf
5. Mezun olduğunuz okul:
 - () Eğitim Enstitüsü
 - () Öğretmen Okulu
 - () 2+2 lisans tamamlama
 - () 4 yıllık lisans mezunu
 - () Yüksek lisans ve Doktora
 - () Diğer Fakülteler..... lütfen belirtiniz.

6. Öğretmenlikte hizmet yılınız:

- () 1-5 yıl
 () 6-10 yıl
 () 11-15 yıl
 () 16-20 yıl
 () 21 yıl ve üzeri

7. Yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?

- () Evet () Hayır

B. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ SORULAR

8. Fen ve Teknoloji dersi içerisinde ölçme ve değerlendirmeyi hangi amaçla kullanıyorsunuz?

- () Öğrencilerin fen konularındaki öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirlemek
 () Öğrenmeyi daha anlamlı ve derin hale getirebilmek amacıyla dönüt sağlamak
 () Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek
 () Velilerle, çocuklarının öğrenmesi ile ilgili bilgi sağlamak
 () Öğretim stratejilerinin ve program içeriğinin dengeli ve etkili olup olmadığını izlemek
 () Diğer.....

9. İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili görüşlerinizi aşağıya işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır.	5	4	3	2	1
2. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
3. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	5	4	3	2	1
4. Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanlar yeterlidir.	5	4	3	2	1
5. Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterlidir.	5	4	3	2	1

6. Ölçme ve değerlendirme formları kullanışlıdır.	⑤	④	③	②	①
7. Ölçme ve değerlendirme formları fazladır.	⑤	④	③	②	①
8. Ölçme yöntemleri çok zaman almaktadır.	⑤	④	③	②	①
9. . Ölçme yöntemleri çok karmaşıktır.	⑤	④	③	②	①
10. Değerlendirme soruları yeterlidir.	⑤	④	③	②	①
11. . Değerlendirme çok zaman almaktadır.	⑤	④	③	②	①
12. Değerlendirme sistemi çok karmaşıktır.	⑤	④	③	②	①

10. Fen ve Teknoloji dersi içerisinde ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini hangi düzeyde kullanıyorsunuz?

	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
Çoktan seçmeli testler	③	②	①
Sözlü sınavlar	③	②	①
Doğru-yanlış Soruları	③	②	①
Eşleştirme Soruları	③	②	①
Yazılı Sınavlar	③	②	①
Boşluk doldurma soruları	③	②	①
Performans değerlendirme	③	②	①
Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)	③	②	①
Kavram haritaları	③	②	①
Yapılandırılmış grid	③	②	①
Tanılayıcı dallanmış ağaç	③	②	①
Kelime ilişkilendirme	③	②	①
Grup ve/veya akran değerlendirmesi	③	②	①
Öz (Kendi kendini değerlendirme)	③	②	①
Gözlem	③	②	①
Proje	③	②	①
Drama	③	②	①
Görüşme	③	②	①

Yazılı raporlar	③	②	①
Gösteri	③	②	①
Poster	③	②	①

11. Fen ve Teknoloji dersi içerisinde ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma ve kullanmama durum ve sebeplerinizi aşağıya işaretleyiniz. (Her bölümde yalnızca bir tercihinizi ve karşısındaki bir sebebi işaretleyiniz.)

SINAV TÜRÜ	KULLANMA/KULLANMAMA TERCİHİNİZ	KULLANMA/KULLANMAMA SEBEBİNİZ
ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER	Kullanıyorum ()	() Çok soru sorma imkanı olduğu için () Puanlaması az zaman aldığı için () Objektif puanlanabildiği için () Uygulaması kolay olduğu için () Her eğitim düzeyine uygulanabildiği için () Bilgi ve zihinsel becerirli ölçtüğü için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Soru hazırlama güç olduğu için () Şans başarısı yüksek olduğu için () Kopya çekme olanağı yüksek olduğu için () Diğer.....
SÖZLÜ SINAVLAR	Kullanıyorum ()	() Öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü için () Daha iyi puanlama yapılabildiği için () Soru sorma bağımsızlığı olduğu için () Soru hazırlama ve uygulama az zaman aldığı için () Kopya çekmeyi önlediği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Bir defada bir tek cevaplayıcı dinlenebildiği için () Uzun zaman aldığı ve az soru sorulabildiği için () Farklı öğrencilere farklı sorular sorma güçlüğü olduğu için () Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için () Diğer.....

DOĞRU-YANLIŞ SORULARI	Kullanıyorum ()	() Puanlama kolay ve objektif olduğu için () Eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabilirdiği için () Çok sayıda soru sorulabilirdiği için () Objektif olarak puanlanabilirdiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Şans başarısı yüksek olduğu için () Soru hazırlama güç olduğu için () Sadece bilişsel süreçleri ölçtüğü için () Diğer.....
EŞLEŞTİRME SORULARI	Kullanıyorum ()	() Kısa sürede puanlayabilirdiğim için () Kısa sürede hazırlayabilirdiğim için () Şans başarısı düşük olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Soru hazırlaması zor olduğu için () Kopya çekmeye imkan tanıdığı için () Soru hazırlama uzun zaman aldığı için () Diğer.....
YAZILI SINAVLAR	Kullanıyorum ()	() Aynı sorular sorulabilirdiği için () Yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için () Hazırlanması kolay olduğu için () Şans başarısı düşük olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Uygulama zaman aldığı için () Puanlama zaman aldığı için () Puanlama güvenilirliği düşük olduğu için () Diğer.....
BOŞLUK DOLDURMA SORULARI	Kullanıyorum ()	() Her konudan soru sorulabilirdiği için () Yanıtlar kısa olduğu için () Hazırlanması kolay olduğu için () Uygulanması kolay olduğu için () Puanlaması kolay olduğu için () Şans başarısı düşük olduğu için () Eğitimin her düzeyinde uygulanabilirdiği için () Diğer.....

	Kullanmıyorum ()	() Sadece bilgi düzeyini ölçtüğü için () Öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için () Bilgi yorumuna olanak sağlamadığı için () Kopya çekmeye imkan tanıdığı için () Diğer.....
PERFORMANS DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum ()	() Öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğini gösterdiği için () Süreç içine yayıldığı zamana bağlı olmadığı için () Somut bir ürünle sonuçlandığı için () Deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği için () Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarlarıyla da gerçekleştirilebilir. () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Uzun zaman aldığı için () Karmaşık olduğu için () Diğer.....
ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO)	Kullanıyorum ()	() Öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği için () Ürünü ve süreci değerlendirmeye yardım ettiği için () Beceriler arasında bağlantı sağladığı için () Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Çok zaman harcadığı için () Portfolyodaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabildiği için () Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği için () Diğer.....

KAVRAM HARİTALARI	Kullanıyorum ()	() Bilginin yeniden yapılandırılmasını sağladığı için () Kavramsal değişimleri araştırmaya yaradığı için () Objektif ve güvenilir olduğu için () Konunun etkisine olan tepkileri azalttığı için () Yanlış anlamaları teşhis ettiği için () Öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilmek için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Uzun zaman aldığı için () Hazırlanması zor olduğu için () Karmaşık olduğu için () Diğer.....
YAPILANDIRILMIŞ GRİD	Kullanıyorum ()	() Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için () Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabildiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Soru hazırlanması zor olduğu için () Mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirdiği için () Karmaşık olduğu için () Diğer.....
TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ	Kullanıyorum ()	() Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için () Öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini, ve kavram yanlışlarını tespit ettiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Uzun zaman aldığı için () Karmaşık olduğu için () Hazırlanması zor olduğu için () Diğer.....

KELİME İLİŞKİLENDİRME	Kullanıyorum ()	() Bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu için () Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği için () Puanlaması kolay olduğu için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Uzun zaman aldığı için () Karmaşık olduğu için () Hazırlanması zor olduğu için () Diğer.....
GRUP VE/VEYA AKRAN DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum ()	() Öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu için () Öğrencilere değerlendirme çalışmaları konusunda ölçütlere dair içten bir bakış sağladığı için () Diğer benzer çalışmaları da görme şansı oluşturduğu için () Öğrencilere yaptıkları çalışmayla ilgili dönüt sağlamak, bunu yaparken öğretim elemanlığı konusunda sorumluluk verdiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Değerlendirme sistemi karmaşık olduğu için () Güvenirliliği Düşük olduğu için () Öğrenciler arasında yanlılığı ortaya çıkardığı için () Diğer.....
ÖZ DEĞERLENDİRME	Kullanıyorum ()	() Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu için () Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu için () Öğrencilere kendilerine dışarıdan bakma yetisi geliştirdiği için () Diğer.....

	Kullanmıyorum ()	() Yanlılık olabildiği için () Öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabileceği için () Geçerliliği düşük olduğu için () Diğer.....
PROJE	Kullanıyorum ()	() Öğrenciyi araştırma yapmaya özendirdiği için () Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği için () Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı verdiği için () Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Projelere verilen puanların geçerliliği düşük olduğu için () Projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu için () Uzun zaman aldığı için () Diğer.....
GÖZLEM	Kullanıyorum ()	() Öğrenci hakkında doğru ve çabuk bilgiler verdiği için () Öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Uygulama çok zaman aldığı için () Her öğrenci ayrı ayrı gözlemlendiği için () Uygulama zor olduğu için () Diğer.....
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARLARI	Kullanıyorum ()	() Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için () Öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için () Uzun zaman aldığı için () Diğer.....

DERECELENDİRME ÖLÇEKLERİ	Kullanıyorum ()	() Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hâle getirdiği için () Hazırlanması kolay olduğu için () Birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabilirdiği için () Diğer.....
	Kullanmıyorum ()	() Gözlem zaman aldığı için () Öznel algılar, değer yargılar ve duygular gözlem sonuçlarını etkileyebildiği için () Diğer.....

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek-3. Ürün Dosyası Değerlendirme Formu Örneği

FEN VE TEKNOLOJİ ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı ve soyadı : Sınıfı : No :

ÖLÇÜTLER	DERECELER			
	Çok azını gerçekleştirmişse	Kısmen gerçekleştirmişse	Çoğunu gerçekleştirmişse	Tamamını gerçekleştirmişse
	1	2	3	4
1. Çalışmaların tam olması				
2. Çalışmalardaki çeşitlilik				
3. Yeterli miktarda çalışmayı içermesi				
4. Çalışmaların amaçları karşılması				
5. Çalışmaların amaca uygunluğu				
6. Çalışmaların doğruluğu				
7. Dosyanın düzenliliği				
8. Harcanan çabaları gösterme				
9. Kaliteliliği gösterme				
10. Yaratıcılığı gösterme				
11. Çalışmaların seçiminde risk alma				
12. Öğrencinin gelişimini gösterme				
13. Kendini değerlendirme				

Not: Bu değerlendirme ölçeğinden öğrenciler en çok 52 puan alabilirler. Öğrencinin aldığı puanın 52 üzerinden yüzdesi hesaplanır. Yüzdeye uygun olarak nota çevrilir.

Ek-4. Bireysel Öğrenci Gözlem Formu Örneği

FEN VE TEKNOLOJİ BİREYSEL ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

Açıklama: Bu form etkinlikler süresince öğrencilerin yapılan etkinliklere katılma düzeyini gözlemlemememiz amacıyla hazırlanmıştır.

KAZANIMLAR		TEMALAR							
A- DERSE HAZIRLIK									
1	Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilir.								
2	Ulaştığı kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanmasını bilir.								
3	Derse değişik yardımcı kaynaklarla gelir.								
4	Derse hazırlıklı gelir.								
TOPLAM									
B- ETKİNLİKLERE KATILMA									
1	Görüşü sorulduğunda söyler								
2	Yeni ve özgün sorular sorar.								
3	Belirttiği görüşler ve verdiği örnekler özgündür.								
4	Dersi iyi dinlediği izlenimi veren sorular sorar.								
TOPLAM									
C- İNCELEME-ARAŞTIRMA-GÖZLEM									
1	Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurur.								
2	Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır.								
3	İnceleme ve araştırma ödevlerini özenerek yapar.								
4	Gözlemlerini dikkatli bir şekilde yapar.								
5	Araştırma ve inceleme sonucunda genellemeler yapar								
TOPLAM									
D- BİLİMSEL YÖNTEM									
1	Bilinenlerden bilinmeyenleri kestirir.								
2	Verileri çizelgelere ve grafiklere dönüştürür.								
3	Yönteme uygun deney yapar.								
4	Deney sonuçlarını doğru yorumlar.								
5	Deneyin sonucunu sunar.								
6	Araştırma inc. ve deney sonuçlarından genellemelere ulaşır.								
TOPLAM									
GENEL TOPLAM									

Dereceleme: Her zaman: 5 Sıklıkta: 4 Bazen: 3 Nadiren: 2 Hiçbir zaman: 1

Ek-5. Grup Değerlendirme Formu Örneği

FEN VE TEKNOLOJİ GRUP DEĞERLENDİRME FORMU-2

Aşağıdaki form, gruptaki her bir öğrencinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir.
5= Çok iyi 4= İyi 3= Orta 2= Kabul Edilebilir 1= Zayıf

Öğrencinin Adı Soyadı	Çalışmaya hazır oluş	Başkalarını dinleme	Sorumlulukları paylaşma	Grup arkadaşlarını destekleme	Tartışmalara katılma	Görüşlerini gerçekleştirme	Farklı görüşlere saygı duyma	Görev almaya istekli oluş	Zamanı verimli kullanma	Ödevleri tamamlama	Ödevlerini saklama	Toplam Puan

Not: Bu değerlendirme ölçeğinden öğrenciler en çok 55 puan alabilirler. Öğrencinin aldığı puanın 55 üzerinden yüzdesi hesaplanır. Daha sonra yüzde üzerinden nota çevrilir.

FEN VE TEKNOLOJİ GRUP DEĞERLENDİRME FORMU-1

Adı Soyadı :
Sınıfı :
No :

ÖLÇÜTLER	DERECELER			
	Çok azını gerç.	Kismen gerç.	Çoğunu gerç.	Tamamını gerç.
	1	2	3	4
1.Grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerini dinlemesi				
2.Grup üyelerinin birbirine saygı göstermesi.				
3.Grubun kendi içindeki çatışmaları grup içinde çözmesi.				
4.Grup üyelerinin görüşlerini rahatlıkla ifade etmesi.				
5.Grup üyelerinin bireysel sorumluluklarını yerine getirmesi.				
6.Grup üyelerinin bilgileri birbirleri ile paylaşması.				
7.Grup üyelerinin birbirlerine güvenmesi.				
8.Grup üyeleri ihtiyacı durumunda birbirinden yardım istemesi.				
9.Grup üyelerinin birbirlerine destek olması.				
10.Grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmesi.				
11.Grup üyelerinin birbirlerini takdir etmesi.				
12.Grup üyelerinin birbirlerinin duygularını anlaması.				
13.Grup üyelerinin birbirinin haklarını koruması.				
14.Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanması.				
15.Grubun verimli bir şekilde çalışması.				

Not:Bu değerlendirme ölçeğinden öğrenciler en çok 60 puan alabilirler. Öğrencinin aldığı puanın 60 üzerinden yüzdesi hesaplanır.

Ek-6. Genel Öğrenci Gözlem Formu Örneği

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Öğretmen etkinlik ve deney türü çalışmalarda aşağıdaki ölçütlere göre öğrencileri gözlemler ve değerlendirir.

Öğrencinin adı soyadı:

Etkinliğin Adı	Zamanın kullanımı	Katılımda isteklilik	Gözlem dikkati	Sınıflandırma	Çıkarımda bulunma	Kavramları doğru kullanma	Ölçme/Not tutma becerisi	Matematik ilişkiler kurma	Deney becerisi	Kavramlar arasında ilişki kurma	Şekilleri hatırlama	Ritim duygusu	Kendi kendine düşünme, soru sorma	Arkadaşları ile iletişim

Değerlendirme dereceleri: çok iyi / iyi / orta / zayıf

Not: Bu form doldurulurken Akran Değerlendirme Formlarından edinilen bilgiler yardımcı olarak kullanılabilir.

Ek-7. Öz Değerlendirme Formu Örneği

ÖĞRENCİLERİN ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (x) işareti koyunuz.

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı:

Sınıfı :

No :

ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRECEĞİ DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

.....

.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

.....

.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

.....

.....

.....

Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin Ölçekten (Form) aldıkları puanların ortalamasını kullanarak başarılarını ölçebilirsiniz.

3 (Her zaman) =İyi	Yapılan çalışma iyi. Öğrencinin başarısı ortalamanın üstünde.
2 (Bazen) =Orta	Öğrencinin başarısı orta düzeyde.
1 (Hiçbir zaman) =Kötü	Öğrencinin başarısı orta düzeyin altında.

Ek-8. Akran Değerlendirme Formu Örneği

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendiren öğrencinin;

Grup numarası :

1. arkadaşının adı, soyadı :

Adı soyadı :

2. arkadaşının adı, soyadı :

	Her zaman			Projenin başında			Projenin sonunda			Hiçbir zaman		
	Ben	1. arkadaşım	2. arkadaşım	Ben	1. arkadaşım	2. arkadaşım	Ben	1. arkadaşım	2. arkadaşım	Ben	1. arkadaşım	2. arkadaşım
<i>Grubumuzdaki Öğrenciler</i>												
Etkinliğe katılımda gönüllüdür.												
Görevini zamanında yerine getirir.												
Farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunar.												
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.												
Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanır.												
Aletleri kullanırken dikkatli ve titizdir.												
Malzemeleri kullanırken israf etmez.												
Temiz ve düzenli çalışır (Kullandığı aletleri yerine koyar, kirlettiklerini temizler vb.).												
Sonuçları tartışırken anlaşılır konuşur, konuşulanları anlar.												

Not: Öğrencilerin kendi gruplarındaki arkadaşları ile ilgili bu değerlendirmeler, öğretmenin ilgili öğrenme - öğretme etkinliği için düzenlediği "Öğrenci Gözlem Formu"nu doldurmada yardımcı olarak kullanılabilir.

Ek-9. Proje Çalışmalarını Değerlendirme Formu Örneği

PROJE ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRME FORMU-1

Grup numarası :

Projenin Adı :

KRİTER	PUAN	
Motivasyon	5 ünitesinde grupta yapılacak olan çalışmaya/ projeye ilgi duyuldu.
	5	Çalışma için anlatılanlardan notlar tutuldu.
	10	Anlaşılmayan durumlarda öğretmene sorular soruldu.
Planlama	10	Çalışma konularını hazırlamak için gruptaki öğrenciler birlikte karar verdiler, iş bölümü yapıldı.
	5	Bilgi toplamak için araştırma yapıldı.
	5	Zaman uygun şekilde planlandı.
Bilgi Toplama	5	Bilgi kaynaklarına ulaşıldı.
	10	Bilgiler ve destekleyici materyaller bir araya getirilerek gerekli bilgiler seçildi.
Yazılı Rapor	5	Teslim edilen dosyada yazım, noktalama hataları kontrol edildi.
	10	Yazılı ve görsel unsurlar birbiriyle bağlantılıydı.
	5	Kaynakça hazırlanmıştı.
Sunu	10	Sunum içinde, konuyu anlatabilmek için farklı etkinliklere yer verildi.
	5	Konuları anlatmak için özet hazırlandı.
	5	Sunum içinde, anlatımla birlikte destekleyici görsel materyaller vardı.
	5	Zaman, anlatımda etkili kullanıldı.

Ek-11. Poster Örneği

Etkinlik 14: Poster Hazırlama

SLOGANIMIZ

Sigaranı söndür, akciğerini güldür.

Siz de sigara veya alkolün zararları ile ilgili, yukarıdakine benzer bir slogan oluşturun. Sloganınızı destekleyen bir metin yazın. Kitap, dergi, gazete, İnternet gibi kaynaklardan resimler, yazılar toplayarak bir poster hazırlayın. Posterlerinizi ailelerinizin görebileceği biçimde, veli toplantısında sergileyebilirsiniz.



Ek-12. Doğru-Yanlış Soru Örneği

Etkinlik 17: Doğru - Yanlış

Aşağıdaki cümleleri okuyun. Doğru ise **D**, yanlış ise **Y** harfini daire içine alın.

1. Vücudumuzdaki su ve mineraller, düzenleyici görev yapar. **D Y**
2. Sigara ve alkol vücudumuzda sadece akciğere zarar verir. **D Y**
3. Sigara içmeyen kişiler, sigara içilen ortamlarda en az içenler kadar zarar görür. **D Y**
4. Diyetin anlamı, dengeli beslenmedir. **D Y**
5. Her yaşta, her besinden yenmelidir. **D Y**

Ek-13. Çoktan Seçmeli Test Örneği

B. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruların doğru cevabını işaretleyin.

- Aşağıdakilerden hangisi, suyun vücuttaki görevlerinden biri **değildir**?
A) Vücudun sıcaklığını artırmak
B) Sindirimi kolaylaştırmak
C) Besinlerin taşınmasında görev yapmak
D) Susuzluğu gidermek
- "Ekmek parçası üzerine iyot çözeltisi damlatıldığında koyu mavi renk oluşmaktadır; ancak çiğnenmiş ekmek parçası üzerine iyot çözeltisi damlatılırsa renk değişikliği oluşmaz." Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Ekmeğin çiğnendikten sonra özelliğini kaybetmesi
B) Ekmeğin küçük parçalara ayrılması
C) Ekmeğin ıslanarak hamurlaşması
D) Çiğneme sırasında ekmeğin sıcaklığının artması
- Kandaki zararlı maddeler hangi organımızda değişikliğe uğratarak zararsız hâle getirilir?
A) İdrar kesesinde
B) Böbreklerde
C) İdrar borusunda
D) İdrar kanalında
- Besinleri çiğneyerek öğütmene yarayan dişler aşağıdakilerden hangisidir?
A) Köpek dişleri
B) Kesici dişler
C) Azı dişleri
D) Süt dişleri
- Aşağıdaki yiyeceklerden hangisi içerdiği besin yönüyle diğerlerinden farklıdır?
A) Makarna B) Salata C) Ekmek D) Bisküvi
- Aşağıdakilerden hangisi düzenleyici göreve sahip **değildir**?
A) Karbonhidratlar B) Su C) Vitaminler D) Madensel tuzlar
- Aşağıdakilerden hangisi karbonhidrat **içermez**?
A) Şeker kamışı B) Makarna C) Pirinç D) Susam
- Sağlıklı bir insanda aşağıdakilerden hangisi fazla miktarda alındığında dengeli beslenme açısından olumsuz bir durum **gözlenmez**?
A) Yağ B) Protein C) Karbonhidrat D) Su

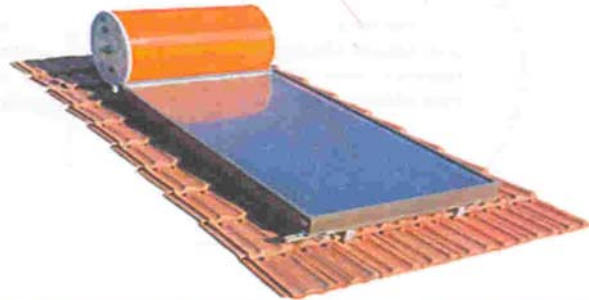
Ek-14. Proje Örneği

Etkinlik 7: Proje

Güneş panelleri konusunda bir proje çalışması hazırlayın.

Projenizi hazırlarken;

- Evlerin çatılarına yerleştirilen güneş panellerinin nasıl yapıldığı ve çalıştığını öğrenin.
- Güneş enerjisi toplayıcılarının endüstride nasıl kullanıldığı gibi soruların cevaplarını bulun.
- Evinize su ısıtıcılı güneş paneli taktırmayı düşünüyorsunuz. Panelin yerleştirilmesi ve çalışma şeklini gösteren projeyi senin hazırlaman gerekseydi nasıl tasarlardın?



Ek-15. Yapılandırılmış Grid Örneği

Etkinlik 24: Yapılandırılmış Grid

Değişik kavramlar numaralanıp aşağıdaki gride yerleştirilmiştir. Aşağıdaki soruların cevabını, bu yapılandırılmış küme içinden bulunuz.

1. Joule	2. Kaynama	3. Yoğuşma	4. Donma
5. Kömür	6. Erime	7. Buharlaşma	8. Kalori
9. Doğal gaz	10. Odun	11. Genleşme	12. Büzülme

Sorular

- Maddeler ısı alınca gerçekleşen olaylar hangileridir?
.....
- Buz, buhara dönüşürken sırasıyla hangi olaylar olur?
.....
- Madde dışarıya ısı verince hangi olaylar gerçekleşir?
.....
- Hangileri ısı birimidir?
.....
- Hâl değişim olayları hangileridir?
.....
- Isınmak için hangi maddeleri kullanırsınız?
.....

Ek-16. Eşleştirme Soru Örneği

D. Aşağıdaki terimleri, bu terimleri açıklayan cümlelerle eşleştirin.

- | | |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| () 1. Hareketli cisimlerin yönünü değiştirebilir. | a. Güney |
| () 2. Fren pedalına basıldığında tekerin dönmesini durduran kuvettir. | b. Sürtünme |
| () 3. Mıknatısın S olarak bilinen kutbuna verilen addır. | c. Yağ |
| () 4. Hidroelektrik santrallerde onun gücünden yararlanır. | ç. Su |
| () 5. Yüzeyler arasında kayganlık sağlayarak aşınmayı önler. | d. Paraşüt |
| () 6. Hava direncinden yararlanılarak kullanılan araçtır. | e. Mıknatıs |
| () 7. Farklı özellik taşıyan iki kutba sahiptir. | f. Atmosfer |
| () 8. Yapısal özelliğiyle cisimlere sürtünme kuvveti uygular. | g. Temas kuvvetleri |

Ek-17. Kelime İlişkilendirme Örneği

Etkinlik 1: Kelime İlişkilendirme

Aşağıda anlamlı bir bütünlük oluşturacak ve diğerlerini destekleyecek şekilde 5 tane kavram "anahtar kelime" olarak verilmiştir. Bir kâğıdı enlemesine beş bölüme ayırın. Her bölümün üst kısmına anahtar kelimeleri yazın.

Anahtar Kelimeler				
Küre	Dünya	Güneş	Ay	Gökyüzü
.....
.....
.....
.....

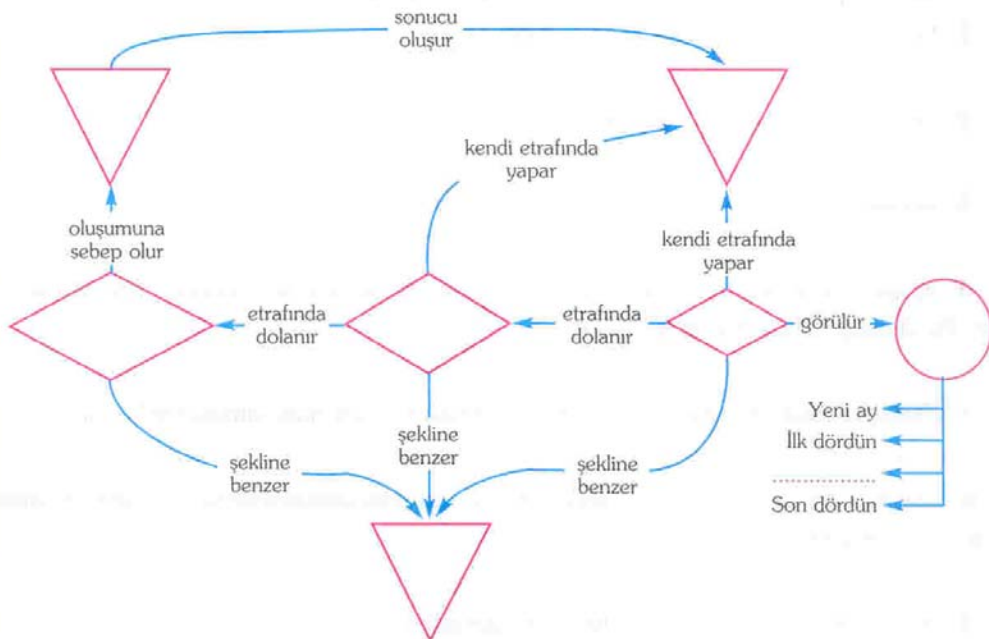
Öğretmeninizin kontrolünde, anahtar kelimelerle ilişkilendirdiğiniz konu ile ilgili kavramları 1 dakika içinde anahtar kelimelerin altına yazın.

Anahtar kelime ile ilişkilendirdiğiniz her bir kelimeyi cümle içinde kullanın.

Ek-18. Kavram Haritası Örneği

Etkinlik 7: Kavram Haritası

Aşağıdaki kavram haritasını uygun kelimeleri kullanarak tamamlayın.



Ek-19



7.8. Enerji Çeşitleri

Aşağıdaki soruları resimlerdeki kutucuklarda bulunan numaraları kullanarak cevaplayın.



1

Alooo! Yanında olmayanlarla benim aracılığım ile konuşabilmen için enerjiye ihtiyacım var.



5



2



3

Size keyifli müzikler dinletebilmem için bana ne gerekli olabilir?



4



8



6



7



10

Benim görevim, içime konulan yiyecek ve içecekleri korumaktır. Benim çalışabilmem için nasıl bir enerjiye ihtiyacım vardır?



9

Anneniz beni kullanarak size tostlar hazırlar. Nasıl çalıştığımı hiç düşündünüz mü?



11



12



13



14

1. Yukarıdaki resimlerden hangisi/hangileri ısı enerjisi kaynağıdır?
.....
2. Yukarıdaki resimlerden hangisi/hangileri hareket enerjisi kaynağıdır?
.....
3. Yukarıdaki resimlerden hangisi/hangileri ses enerjisi kaynağıdır?
.....
4. Yukarıdaki resimlerden hangisi/hangileri ışık enerjisi kaynağıdır?
.....
5. Yukarıdaki resimlerden hangisi/hangileri hem ses hem ışık kaynağıdır?
.....

Ek-20



6.5. Canlı ve Cansız Varlıklar

Resimlerde canlı ve cansız varlıklar verilmiştir. Boş kutucukları; canlı varlıklar için kırmızı, cansız varlıkları ise mavi renk ile boyayın.

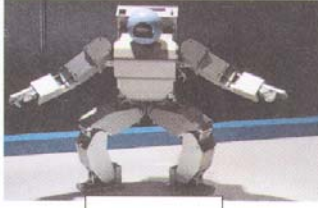




































Ek-21



1.16. Açık Uçlu Soru

Aşağıdaki sorulardan herhangi birini seçerek düşüncelerinizi yazınız.

1. İskeletimizde eklemlerimiz olmasaydı ne olurdu?
2. Düzenli spor yapmanın kas ve kemik gelişimine etkileri neler olabilir?

Ek-22



1.17. Boşlukları Dolduralım

Metinde boş bırakılan yerlere aşağıdaki kelimeleri doğru şekilde yerleştirin.

soluk alıp - akciğerlerine - nabız - havayı

Mehmet koşmayı çok seviyordu. Tatil için gittiği yaylada hava serindi ve etraf mis gibi çam kokuyordu. Düz bir alana giderek derin derin içine çekti ve koşmaya başladı. Koştukça daha sık veriyordu. Hızlandıkça daha fazla hava gidiyor, sayısı git-tikçe artıyordu. Daha sonra yoruldu ve koşmayı bıraktı. Soluk soluğa kalmıştı.

Ek-23



2.8. Kim Yapar?

Aşağıdaki maddeleri ve meslek dallarını birbirleri ile ilişkilendirerek örnekteki gibi eşleştirin.

