

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN NOTLANDIRMA UYGULAMALARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İBRAHİM HAKKI TEZCİ

Danışmanlar

Prof. Dr. Bayram BIÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09/ 07 / 2020
İbrahim Hakkı Tezci

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İbrahim Hakkı Tezci'nin bu çalışması **09.07.2020** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Selahattin GELBAL

(Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye: Doç. Dr. Hakan KOĞAR

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye (İkinci Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Derya Çobanoğlu Aktan

(Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü)

Yüksek Lisans Tezinin Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Notlandırma Uygulamalarının İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimde bana her daim desteklerini gösteren, ilgisi ve anlayışıyla yanımda olan çok değerli tez danışmanlarım ve hocalarım Prof. Dr. Bayram BIÇAK ve Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇOBANOĞLU AKTAN'a,

Yüksek lisans ders dönemim boyunca gerek yaklaşımıyla gerekse bana kattıklarından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a , tez sürecinde değerli yorumlarını ve yardımlarını esirgemeyen sevgili hocalarım Doç.Dr. Hakan KOĞAR, Doç.Dr.Alper SİNAN, Doç.Dr. Bilal Barış ALKAN ve Doç.Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU'na

Tüm tez sürecimde desteklerini daima hissettiğim değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Burak ASMA ve Arş.Gör. Alper ÇORAPÇIGİL'e

Her zaman yanımda hissettiğim ve her konuda mutluluğumu paylaşan, bu günlere gelmemde en büyük emek sahibi olan canım annem Leyla TEZCİ , canım babam Mehmet TEZCİ ve canım ablam Burcu TEZCİ DEVECİ'ye

Bu zorlu süreçte bana hep inanan ve güvenen , bu süreçteki bütün sıkıntılarımı paylaşan hayat arkadaşım, sevgili eşim Dilek ÇALIŞAN TEZCİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN NOTLANDIRMA UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Tezci, İbrahim Hakkı

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanları: Prof. Dr. Bayram Bıçak /Dr. Öğr. Üyesi Derya Çobanoğlu Aktan

Temmuz 2020, 110 sayfa

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin notlandırma uygulamalarını ve bu uygulamalarının geçerliğini incelemektir. Araştırma karma yöntem araştırma modellerinden zenginleştirilmiş desenle dizayn edilmiştir. Araştırmanın verileri devlet okullarında görev yapan 287 ortaokul öğretmeninden çevrim içi (online) olarak toplanmıştır. Araştırma grubu seçkisiz olmayan yöntemlerden uygun örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel bölümünde tez kapsamında geliştirilen geçerli ölçmeler ölçeği ve gerçek hayat durum senaryoları aracından elde edilen veriler branş, cinsiyet, kıdem, yaş ve ölçme bilgisi açısından incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde grup karşılaştırmaları için normallik varsayımı karşılayan gruplara Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Gruplar t Testi normallik varsayımını karşılamayan gruplar için ise Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kategorik değişkenler arasında ilişkilerin incelenmesinde Uyum Analizi (Correspondence Analysis) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Messick geçerlik teoremi ışığında öğretmenlerin geçerlik kategorileri belirlenerek ilgili kategorilere ilişkin görüşler incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğretmenlerin geçerli ölçmeler ölçeği puanları Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK) alt ölçeğinde branş, cinsiyet, kıdem, yaş ve ölçme ve değerlendirme bilgisi değişkenlerinin alt düzeylerinde, Hatırlamanın Not Karışması (HNK) alt ölçeği branş, kıdem, yaş ve ölçme ve değerlendirme bilgisi değişkenlerinin alt düzeylerinde, Doğru Puanlama İşlemi (DPİ) alt ölçeği kıdem, yaş ve ölçme ve değerlendirme bilgisi değişkenlerinin alt düzeylerinde, Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçeği ise sadece

ölçme ve değerlendirme değişkeninin alt düzeylerinde farklılaştığı görülmüştür. Senaryolara verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yetenek, çaba, geçme-kalma, eksik ödev ve öğrenci gelişim faktörlerini notlandırmalarında dikkate aldıkları ve uygulamalarını sözü geçen faktörler çerçevesinde belirledikleri görülmüştür. Ayrıca senaryolardaki yüksek not, ortalama not ve düşük not verme tercihlerinin öğretmenlerin branş türü, yaş ve kıdem özellikleriyle ilişkili olduğu ancak cinsiyet ve ölçme ve değerlendirme bilgisi değişkenleriyle bir ilişkisini olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin notlandırma yorumlamaları Messick geçerlik teoremine ilişkin kategorileri incelendiğinde genel olarak yapı geçerliğine ait yorumlamaların az olması öğretmenlerin notu sadece bir sayısal değerden ibaret olarak görmediklerini göstermiştir. Tüm yapılan yorumlamalarda notun anlamını bir değer etkisi ile eşleştiren öğretmenlerin çokluğu dikkat çekmiştir. Söz konusu çaba, yetenek, eksik ödev, notun gelişimi gibi faktörlerin toplumumuzda bir değer algısı olarak görülmesi bu durumun oluşmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin not verme tercihleri ile sahip oldukları Messick geçerlik kategorileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde çaba ve eksik ödev söz konusu olduğunda notun sonucu hakkında kaygılanan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde, notlandırmaya kanıt arayan veya bazı değer algıları çerçevesinde notlandırmalar yapan öğretmenlerin ortalama notlar verdikleri görülmüştür. Öğrenci gelişimi söz konusu olduğunda ise öğretmenlerin genellikle bazen kanıt aramak için bazen değer algıları bunu gerektirdiği için bazen de notlandırma sonucu hakkında kaygıları olduğu için yüksek not verme eğilimi taşıdıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin notun yapısını hakkındaki görüşlerinden hareketle notu en çok bir ürün sonucu elde ettikleri ayrıca notun sadece sayısal bir durum olarak kavramlaştırdıkları görülmüştür. Notlandırmada kullandıkları kanıtlara ilişkin olarak en çok öğrenci davranışından elde edilen somut durumları kanıt olarak kullanan öğretmenler sınav sonucunu en önemli kanıt olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler somut kanıtlar dışında çaba, sorumluluk, derse katılım, ders önem ve ilgi gibi öğrenciden elde edilen soyut kanıtları da notlandırmalarında kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin notlandırmaya karıştırdıkları değer algılarında ise özellikle kendi değer algılarını dâhil ettikleri ve adalet, objektiflik, eşitlik kavramlarına önem verdikleri görülmüştür. Notlandırmanın sonucunda meydana gelecek değişimlere ilişkin öğretmen görüşlerinde teşvik etme, ilgi artışı, kendine güven ve başarı artışı gibi olumlu, dersten soğuma, küsme ve uzaklaşma ve başarısızlık hissi gibi olumsuz durumlara sebep olacağını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Notlandırma, Not Verme Uygulamaları, Messick Geçerlik Teoremi, Geçerli Ölçmeler

ABSTRACT

EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS' GRADING PRACTICES

Hakkı Tezci, İbrahim

Master of Arts, Department of Educational Sciences

Supervisors: Prof. Dr. Bayram Bıçak/ Asst. Prof.Dr. Derya Çobanoğlu Aktan

July 2020, 110 pages

The present study aims to examine the grading practices of middle school teachers and the validity of these practices. It was conducted in line with the concurrent triangulation design of the mixed methods research. The research data were collected online from 287 middle school teachers working in public schools. The study group was formed by using the convenience sampling technique of non-random sampling. In the quantitative phase, the data collected through valid measurements scale and real-life situation scenarios tool developed for the thesis were examined in terms of the branch, gender, length of service, age and measurement knowledge. In the analysis of quantitative data, One-way Analysis of Variance (ANOVA) and Independent Samples T-Test were used for groups that met normality assumption for comparison; Kruskal Wallis H Test and Mann Whitney U Test were used for groups that did not meet normality assumption. Correspondence Analysis was used to analyze the relationships between categorical variables. In the qualitative dimension of the research, teachers' validity categories were determined in the light of Messick's validity theorem and opinions about the related categories were examined. The qualitative data were analysed using the content analysis technique. According to the findings of the research, it was observed that the valid measurement scale scores of the teachers differed in the sub-factor "Integration of Other Variables into Grading (NDK)" in terms of the branch, gender, length of service, age and measurement knowledge variables; in the sub-factor "Integration of Recalling into Grading (HNK)" in terms of the branch, length of service, age and measurement knowledge variables; in the sub-factor "Correct Scoring Process (DPI)" in terms of length of practice, age and measurement and evaluation knowledge variables; and in the sub-factor "Displaying the Real Performance (GPG)" in terms of merely measurement and evaluation knowledge variable.

When the participants' responses given to the scenarios were examined, it was observed that the teachers took the factors such as abilities, effort, pass-fail, missing homework and student improvement into account in grading and they determined their practices according to these factors. Besides, it was found that the preferences of giving high, average, low grade in the scenarios were related with the branch type, age and length of service characteristics of the teachers, but not with the variables of gender and assessment and evaluation knowledge. When the categories of teachers' grading interpretations regarding Messick validity theorem were examined, the low interpretation of construct validity showed that the teachers did not see the grade as just a numerical value. In all the interpretations, the number of teachers matching the grade with a value effect attracted attention. The fact that such factors as effort, ability, missing homework and increase in the grade are seen as a perception of value in our society is thought to cause this situation to occur. When the relationships between teachers' grading preferences and Messick validity categories were examined, it was seen that when there were cases of effort and missing homework, the teachers who were concerned about the outcome of the grade tended to give high grades the ones who look for evidence for grading and grade within the scope of some values give average grades. In the case of student improvement, it was observed that teachers tended to give high marks because their perceptions of value sometimes require it or they have concerns about the outcome of the grading. Based on the opinions of the teachers about the structure of the grade, it was seen that they obtained the grade with the result of a product at the most and also conceptualized the grade as just a numerical case. Regarding the evidence they used in the grading, the teachers who used the concrete situations obtained from student behaviour as evidence stated that they considered the exam result as the most important evidence. Apart from concrete evidence, teachers stated that they used abstract evidence obtained from students such as effort, responsibility, class participation, course importance and interest in their grading. In the perceptions of teachers in the value perception they integrated, it was observed that they especially included their own perceptions of value and attached importance to the concepts of justice, objectivity and equality. Regarding the changes that will occur as a result of the grading, they stated that it will cause positive situations such as encouragement, increasing interest, self-confidence, increase in success, and negative situations such as being alienated from the course, vexation, divergence and feeling of failure.

Keywords: Grading, Grading Practices, Messick Validity Theory, Valid Measurements

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4.Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Ölçme	6
2.2.Değerlendirme.....	6
2.2.1. Biçimlendirici ve Karar Verici Değerlendirme	8
2.3.Notlandırma	9
2.3.1. Notlandırmanın Amacı	10
2.3.2. Not Verme Uygulamaları.....	13
2.3.3. Notlandırmaya Etki Eden Faktörler	15
2.4.İlgili Araştırmalar	20

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli	25
3.2. Çalışma Grubu	26
3.3.Veri Toplama Araçları.....	28
3.3.1. Geçeli Ölçmeler Ölçeği(GÖÖ).....	28
3.3.2 Gerçek Hayat Durum Senaryoları	36
3.4. Veri Toplama Süreci	38
3.5. Veri Analizi.....	39
3.5.1 Normallik Yaklaşımı	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Geçerli Ölçmeler Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	43
4.1.1.Öğretmenlerin Geçerli Ölçmeler Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi	43
4.1.2. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi ...	43
4.1.3. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	46
4.1.4. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi ..	47
4.1.5. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	50
4.1.6. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Ölçme Bilgisi Değişkenine Göre İncelenmesi	52
4.2. Gerçek Hayat Durumu Senaryolarından Elde Edilen Bulgular	54
4.2.1.Öğretmenlerin Senaryolara Vermiş Olduğu Cevaplara İlişkin Bulgular.....	54
4.2.2.Öğretmenlerin Senaryolara Vermiş Olduğu Cevapların Branş, Cinsiyet, Yaş, Kıdem ve Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Değişkenleriyle İlişkilerinin İncelenmesi....	55
4.3.Öğretmen Yorumlarının Messick Geçerlik Hücre Teoremine İlişkin Elde Edilen Bulgular	61
4.4.Öğretmenlerin Senaryo Tercihleri ile Messick Geçerlik Kategorileri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	62
4.5.Öğretmenlerin Notlandırmaya Yönelik Görüşlerin Messick Geçerlik Kategorileri Çerçevesince Elde Edilen Bulgular.....	66
4.5.1.Öğretmenlerin Notun Yapısı Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	66

4.5.2.Öğretmenlerin Notlandırma Yaparken Kullandıkları Kanıtlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	68
4.5.3.Öğretmenlerin Not Verirken Dikkate Aldıkları Değer Algıları Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	70

BÖLÜM V

SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	97
Ek-1. Geçerli Ölçmeler Ölçeği	97
Ek-2. Gerçek Hayat Senaryoları Kullanım İzni	98
Ek-3. Senaryolar	99
Ek-4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı	102
Ek-5.Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama ve Araştırma İzin Belgesi.....	103
Ek-6.G geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Ait Normallik Değerleri	105
Ek-7. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Normallik Değerleri	106
Ek-8. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Ait Normallik Değerleri	106
Ek-9. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Normallik Değerleri	107
Ek-10. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Ölçme Bilgisi Değişkenine Ait Normallik Değerleri	107
ÖZGEÇMİŞ	108
BİLDİRİM.....	109
İNTİHAL RAPORU	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğretmenlerin Notlandırma Amaçlarının Karşılaştırılması	12
Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler	27
Tablo 3.2. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	31
Tablo 3.3. Geçerli Ölçmeler Ölçek Modeline İlişkin DFA Uyum İndeksleri	33
Tablo 3.4. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri	35
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Geçerli Ölçmeler Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	43
Tablo 4.2. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenlerinin Alt Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4.3. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	45
Tablo 4.4. GPG Alt Ölçek Puanlarının Branş Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları	46
Tablo 4.5. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	46
Tablo 4.6. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenlerinin Alt Düzeylerine Ait Betimsel Özellikler	48
Tablo 4.7. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 4.8. GPG Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları	50
Tablo 4.9. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenlerinin Alt Düzeylerine Ait Betimsel Özellikler	50
Tablo 4.10. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Tablo 4.11. GPG Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları	52
Tablo 4.12. NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	53
Tablo 4.13. GPG Alt Ölçek Puanlarının Branşa Göre U-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Gerçek Hayat Durum Senaryolarından Elde Edilen Cevaplara Ait Frekanslar	54

Tablo 4.15.Öğretmenlerin Senaryolara Verdiği Cevaplar ile Branş, Cinsiyet, Yaş, Kıdem ve Ölçme ve Değerlendirme Değişkenleri Arasındaki Elde Edilen Uyum Analizi Sonuçları	56
Tablo 4.16.Branş ve Senaryo2 Karşılaştırmasına Ait Çapraz Tablo	57
Tablo 4.17.Öğretmen Yorumlarının Sahip Olduğu Geçerlik Kategorileri	61
Tablo 4.18.Senaryo Tercihleri ile Messick Geçerlik Kategorileri Arasındaki Uyum Analizi .	63
Tablo 4.19.Senaryo 2'ye Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerine Ait Çapraz Tablo ..	64
Tablo 4.20.Senaryo 6 ve 7'ye Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerine Ait Çapraz Tablo	66
Tablo 4.21.Öğretmenlerin Notun Yapısı Hakkındaki Görüşleri	67
Tablo 4.22.Öğretmenlerin Not Verirken Kullandıkları Kanıtlar	69
Tablo 4.23.Öğretmenlerin Not Verirken Dikkate Aldıkları Değer Algıları.....	71
Tablo 4.24.Öğretmenlerin Not Verdikten Sonra Oluşacak Sosyal Etkiler Hakkındaki Görüşleri	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği	30
Şekil 3.2. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Standardize Yol Katsayıları.....	34
Şekil 4.1. Branş ve Senaryo3 Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi	57
Şekil 4.2. Yaş ve Senaryo1, Senaryo3, Senaryo4, Senaryo5 Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi.....	59
Şekil 4.3. Kıdem ve Senaryo1, Senaryo3, Senaryo4, Senaryo5 Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi.....	60
Şekil 4.4. Senaryo 1'e Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi	63
Şekil 4.5. Senaryo 3'e Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi..	64
Şekil 4.6. Senaryo 5'e Ait Tercih ve Messick Hücre Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi	65

KISALTMALAR LİSTESİ

NDK: Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı Alt Ölçeği

DPI: Doğru Puanlama İşlemi Alt Ölçeği

GPG: Gerçek Performansın Gösterimi Alt Ölçeği

HNK: Hatırlamanın Not Karışması Alt Ölçeği

S1: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 1

S2: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 2

S3: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 3

S4: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 4

S5: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 5

S6: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 6

S7: Gerçek Hayat Durum Senaryosu 7

M1: 1.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

M2: 2.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

M3: 3.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

M4: 4.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

M5: 5.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

M6: 6.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

M7: 7.Senaryoya Ait Messick Geçerlik Kategorileri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve varsayımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Okul ve sınıf içinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrenci başarısının belirlenmesi, geçerli ve güvenilir bir temele dayanan bilgilerin üretilmesi ve bu bilgilerden yola çıkarak bireyler hakkında önemli kararların alınması bakımından çok önemli bir role sahiptir (Atılgan, 2014). Eğitim ortamlarının en önemli yapı taşı olan öğretmenler, öğrencilerin başarısından ve bu bilgilerin üretilmesi için gerekli olan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygulanmasından sorumlu olan bireylerdir. Sözü geçen faaliyetler bütünü ölçme işlemi ile başlayıp elde edilen özellik hakkında bazı kararların alınması ile devam etmektedir. Eğitim alanında yapılan ölçmelerde ölçülecek özellik ve grup farklılıkları ölçme araçlarını belirlemektedir. Bu farklılıklardan dolayı yapılacak değerlendirmenin amacına uygun bir şekilde gerçekleşebilmesi için ona uygun bir ölçme aracı seçilmelidir. Seçilen ölçme araçlarının doğru sonuçlar verebilmesi adına bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerin başında ise bir ölçme aracının ölçmek istediği niteliği amaçlanan özelliği ölçebilecek nitelikte olması anlamına gelen geçerlik kavramı bulunmaktadır (Baykul, 2010). Geçerlik kavramı her ne kadar ölçme aracına ait bir özellik gibi gözükse de aslında bahsedilen ölçme aracından elde edilen puanların geçerliğidir. Ölçme aracından elde edilen puanlar, ölçülmek istenen özelliği yansıttıkları oranda geçerli kabul edilirler. Amacı dışında ve standart dışı elde edilmiş puanlar geçerli sonuçlar üretmez. Geçerliği düşük puanlar ise dönem sonu verilecek notların da geçerliğinden şüphe edilmesine neden olur.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda öğrencilere etkinlikler sonucu verilen notlar birçok amaca hizmet etmektedir. Hem öğrencilerin akademik hayatlarını etkilemekte hem de onlar hakkında karar verme süreçlerinde aktif rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir öğrenci için yapılacak not verme işlemi bireyin kazanılması veya kaybedilmesi, sosyalleşmesi veya yalnızlaşması açısından önem arz etmekte, ölçülmek istenen yapıların temsili olma konusunda kritik rol oynamaktadır.

Not, öğrenci eğitiminde var olan eğitimsel durumun bir temsili olarak işlev görür. Öğrencilerin başarısını veya başarısızlığını gösteren ve eğitim süreci boyunca ilerlemelerinin anlaşılması konusunda kanıya varılan önemli bir bileşendir (Roth ve McGinn, 1998; Sarker ve Sidorova, 2006). Notlandırma veya not verme ise en basit anlamıyla bir değerlendirme sürecidir. Not verme, öğrencinin öğrenmesi, başarısı ve gelişimi konularında öğretmenlerin yargıya varmasını gerektiren çok boyutlu bir karar verme sürecidir (Yesbeck, 2011). Öğretmenler eğitim ortamlarında öğrencilerin ders başarılarını, performanslarını, davranışlarını belirlemek için testler uygular ve elde edilen sonuçları kaydederek ölçme işlemlerini gerçekleştirirler. Ölçme uzmanları, notların öğrencinin başarı seviyelerini temsil etmesi gerektiğine inanmakta ancak not verirken diğer faktörlerin de dikkate alındığını kabul etmektedirler. Öğretmenler genellikle ölçme uzmanlarının tavsiyeleri dikkate almamakta ve not verirken çeşitli başarı ve başarı dışı değişkenleri göz önünde bulundurmaya devam etmektedirler. Notlandırmanın belirlenmesinde başarı dışında rol alan diğer faktörlerin çaba, derse katılım, derse devam, davranış ve tutumlar olduğu görülmektedir (Cicmanec, Johanson ve Howley, 2001; Cross ve Frary, 1999; Frary, Cross ve Weber, 1992). Söz konusu bu faktörler göz önüne alındığında, notların geçerliği ve güvenilirliği sorgulanmaktadır (Stiggins, 1999).

Mevcut öğrenmelerin gerçek bir ölçüsünü temsil etmediği durumlarda notların geçerliği sorgulanır. Geçerliği sağlamak için notların öğretim amaç ve hedefleriyle eşleşmesi önerilir (Brookhart, 2009). McMillan (2008) notlandırmanın profesyonel bir sürece dayandığına ve uygulamanın aynı okuldaki öğretmenler arasında bile büyük farklılıklar gösterdiğini öne sürmektedir. Eğitim ortamlarının üç bileşeni ölçme, notlandırma ve değerlendirme doğrusal olmadığında, ölçüm tavsiyelerine uymayan bir değerlendirme durumu ortaya çıkar ve not verme keyfi hale gelebilir. Bu durum, keyfi ve standart dışı not verme uygulamalarının kullanılmasının öğrencinin notunun geçerliğini sorguladığına inanan Guskey (2006) tarafından da desteklenmektedir. Gallagher (1998), ölçme ve notlandırma ile ilgili en temel ilkelerin geçerlik ve güvenilirlik olduğuna inanmaktadır. Ölçme uzmanları tarafından belirlenen önerilere herkesin uyum göstermesinin eğitim ortamında sağlıklı bir yapının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak öğretmenler arasında tutarlı bir şekilde uygulanmayan bu öneriler, öncelikle öğrenci başarısına dayanan notların kullanılmasıyla beraber çaba, katılım, ilgi, tutum gibi diğer akademik olmayan faktörlerin de notlandırma için sıklıkla kullanılan kriterler olduğunu göstermektedir.

McMillan (2008) öğretmenlerin aynı not verme ölçeğini ve ilkelerini kullanma durumlarında bile, okullar arasındaki notlandırmalar arasında çok az tutarlılık olduğunu belirtmektedir. Dockery (1995), not verme uygulamalarının sıklıkla keyfi olduğuna ve

öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiğine inanmaktadır. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin profesyonel kararlar vermelerini gerektiren sınıf ortamında sürekli olarak ortaya çıkan ve öngörülemeyen benzersiz durumların varlığı, farklı faktörlerin öğretmenler tarafından notlandırmada farklı ağırlıklandırılmasının sebep olduğu söylenebilir. Ölçme uzmanları çeşitli not verme uygulamalarını önermelerine rağmen, öğretmenler akademik ve akademik olmayan faktörlere verdikleri önem temelinde kendi uygulamalarını geliştirirler.

Brookhart (1991, 1993) önerilen uygulamaların ve öğretmenlerin gerçek puanlama uygulamaları arasındaki uyumsuzluğun bir geçerlik probleminin belirtisi olduğunu düşünmektedir. Bu durumda öğretmenlerin not verme uygulamalarını ve öğrencilere not verirken göz önünde bulundurulacak değer yargılarının Messick'in geçerlik çerçevesi (1989a, 1989b) ışığında değerlendirilebileceğini öne sürmüştür. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin not verme uygulamaları göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin notlarla ilişkilendirdiği anlam ve not vermeye karışan değer yargıları üzerinde durularak öğretmenlerin notu nasıl tanımladıkları, not kullanımı ve sonuçları hakkında nasıl düşündükleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin notlandırma uygulamalarının geçerliği incelenmiş daha sonra ise not verme uygulamalarına ait gerçek hayat durumlarında ne gibi davranışlar gösterdikleri, not vermeye ilişkin hangi değişkenler ve kriterleri göz önüne aldıkları irdelenmiştir. Araştırmanın bir diğer aşamasında ise not ve not vermeye ilişkin öğretmen görüşleri toplanarak incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin geçerli ölçmeler ve notlandırma konusundaki davranışlarını demografik özellikler açısından inceleyerek, notlandırma konusundaki fikirlerinin geçerlik kategorilerden hangisine ait olduğunu tespit edip notlandırma konusundaki düşüncelerini belirlemektir. Araştırma amacına uygun olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1.Öğretmenler geçerli ölçmeler ölçeğine göre nasıl bir performans göstermektedir?
- 2.Öğretmenlerin geçerli ölçmeler ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, branş, kıdem, ölçme bilgisi ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3.Öğretmenler gerçek hayat senaryolarında nasıl bir not verme eğilimi göstermektedir?
- 4.Öğretmenlerin not verme eğilimleri ile cinsiyet, branş, kıdem, ölçme bilgisi ve yaş değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?

- 5.Öğretmenlerin notlandırma görüşleri Messick geçerlik teoremine göre hangi geçerlik kategorisine aittir?
- 6.Öğretmenlerin geçerlik kategorileri ile not verme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 7.Öğretmenler notu nasıl tanımlamaktadır?
- 8.Öğretmenler not verirken hangi kanıtları kullanmaktadır?
- 9.Öğretmenler not verirken hangi değer algılarını göz önünde bulundurmaktadır?
- 10.Öğretmenler verdikleri notların sonuçları hakkında neler düşünmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, eğitim ortamlarının en önemli öğelerinden olan not verme sürecinin öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının ve algılandığının belirlenmesi, geçerli notlandırmalar yapıp yapmadığı konusunda bilgilerin elde edilmesi ile beraber;

- 1.Öğretmenlerin not verme kriterlerinin neler olduğu ve not verirken hangi değişkenleri göz önüne aldıkları,
- 2.Öğretmenlerin geçerli ölçmeler konusunda nasıl bir performans sergiledikleri,
- 3.Öğretmenler arasında cinsiyet, branş, ölçme bilgisi, kıdem ve yaş değişkenlerine göre geçerli ölçmeler yapma konusunda anlamlı farklılıkların olup olmadığı,
- 4.Öğretmenlerin not verme işlemlerinin Messick geçerlik teoremine göre hangi kategoriye sahip olduğu,
- 5.Öğretmenlerin not verme eğilimlerinin neler olduğu, bu eğilimlerin cinsiyet, branş ölçme bilgisi, kıdem ve yaş gibi değişkenler açısından bir ilişki barındırıp barındırmadığı,
- 6.Öğretmenlerin notun yapısı hakkında neler düşündüğü ve notu nasıl algıladıkları,
- 7.Öğretmenlerin not vermeye ilişkin hangi kanıt türlerini işe koştukları,
- 8.Öğretmenlerin not verirken hangi değer yargılarını hangi yönde kullandıkları,
- 9.Öğretmenlerin not verme işlemlerinin hangi sosyal etkilere sahip olduğu konularında alana bilgi sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle cevapladıkları ve kendilerini ifade eden durumları doğru bir şekilde aktardıkları varsayılmıştır. Bu varsayımın doğruluğunun güçlenmesi adına veri toplama araçlarına kontrol maddeleri

eklenmiş, katılımcılara elde edilen bilgilerin gizli kalacağı konusunda güven verilmiş ve araştırmaya katılma durumlarında hediye çeki verilerek motive olmaları sağlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmadan elde edilen veriler, devlet okullarında görevli farklı demografik özelliklere sahip ortaokul öğretmenleriyle ve onlardan elde edilen puan ve görüşlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değerlendirme: Herhangi bir durum veya birey hakkında bilgi toplama ve toplanan bilgilerin bazı standartla karşılaştırılması sonucu varılan karar verme süreçlerinin tamamıdır.

Geçerlik: Bir değerlendirme tartışması olan geçerlik , değerlendirme sonrası elde edilen yargıların yeterliliğini ve kanıtlarla ne derece uyumlu olduğunu göstermektedir.

Messick Geçerlik Teoremi : Öğretmenlerin notlandırma uygulamalarını yapı, kanıt , değer ve sonuç adı altındaki kategorilere ayıran yaklaşım.

Not verme: Ölçme aracından elde edilen puanların değerlendirmeye bir araya getirilmesidir.

Puan: Ölçme aracından elde edilen niceliksel ifadedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Ölçme, değerlendirme ve notlandırma terimleri genellikle birbiriyle bağlantılı ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesini ve gözden geçirilmesini tanımlamak adına ortak bir semsiyede bazen birbirleri yerine geçebilecek kavramlar olarak kullanılmaktadır. Her ne kadar birbirleriyle yakından bağlantılı olsalar da bu üç kavram arasında belirgin bazı farklılıklar vardır. Bu kavramların neler olduğunun tanımlanması, farklılıkların irdelenmesi ve ayrımlarının neler olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

2.1. Ölçme

Turgut (1995) ölçme kavramını bir değişkenin (ölçülmek istenen bir özelliğin) gözlenerek, gözlem sonucunun sayı ya da sembolle eşleştirilme süreci olarak görmektedir. Linn ve Gronlund (2000) ise ölçmeyi, belirli bir özelliğe bireyin sahip olma derecesinin sayısal olarak betimleme işlevi olarak tanımlamaktadır. McMillan (2008) ölçmeyi, bir şeyin miktarının derecesini belirlemek için kullanılan bir işlem olarak tanımlar ve daha sonra ölçeğe dayanan bir değer verir. Ölçme nitelikler arasındaki ilişkileri koruyacak şekilde bu niteliklere sayı ve sembollerin atanması süreci olarak görülebilir (Tan, 2011). Özçelik (2010) ise ölçme kavramını varlık veya olayların belli bir nitel ya da nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemi olarak tanımlamıştır. Bahsedilen görüşlerden yola çıkarak ölçme işleminde yapılması gereken en önemli iş gerçeğin önemli bir anlam kaybına uğramadan olduğu gibi betimlenmesidir.

Ölçme işlemi eğitim açısından ele alındığında ise bireyler hakkında bilgi toplama işlemi olarak görülmektedir (Thorndike ve Hagen, 1961). Bu bilgi toplama işlemi eğitim ortamlarının durumu hakkında dönütler sağlayan en önemli öğelerdir. Ölçme sayesinde değerlendirme faaliyetlerine geçiş sağlanabilmekte, kıyaslamalar yapılabilmektedir. Bu durum bir yandan öğrenci ve öğretmene ölçülen özellik hakkında fikir verirken bir yandan da öğretim faaliyetlerinin kalitesi hakkında dönütler sunmaktadır.

2.2. Değerlendirme

Değerlendirme kavramı ülkemizde bazı araştırmacılar tarafından “assessment” bazı araştırmacılar tarafında ise “measurement” ifadesi ile eşleştirdikleri görülmektedir. Sözlük tanımından hareketle “assessment” takdir edilen kıymet, kıymet takdir etme; Evaluation “paha

biçme, değerlendirme” şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yazılan metinlerde de “assessment” kelimesinin bazen değerlendirme bazen de ölçme anlamında kullanıldığı görülmektedir. “Assesment” ve “evaluation” kelimeleri için dilimizde farklı kelimeler bulunmamaktadır. Bu durum ülkemizde karışıklığa, hatta bazen tartışmalara neden olabilmektedir. Dikkatli bir incelemede “assesment” kelimesinin, öğrenci davranışları doğrudan gözlenemediğinden, onların gözlenebilen davranışlarından örneğin sorulan sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal olduğu sonucu çıkarılabilir (Popham, 2000). Ölçme kelimesi de öğrencilerin gözlenen özelliklerin sayılara karşı getirilmesi ve bu sayılar yardımıyla gözlenemeyen davranışları hakkında kestirimlerde bulunma anlamına gelir. Böyle bakıldığında “assessment” kelimesinin ölçme kelimesiyle eş anlamda kullanılması gerekir (Turgut ve Baykul, 2012).

Airasian (1997), değerlendirmeyi bilgiyi toplayarak, sentezleyerek ve yorumlayarak karar vermeye yardımcı olacak bir yol olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, yalnızca bilgiyi toplama ve test etmeyi görev edinen eski değerlendirme görüşlerinden farklıdır. Bu araştırmacıların not verme amacı olarak tanımladıkları konu hakkında daha derin bir anlayış gerektiren, notların belirlenip karar verildiği yöntemdir.

Popham (2008), öğretim sürecinin kalitesi hakkında karar verilebilmek için öğrenci çalışmalarının sıkça değerlendirilerek kullanılmasını önermektedir. Ona göre öğretim ve değerlendirme birbirinden ayrılmayan bütünsel bir süreç olarak düşünülmelidir. McMillan (2008), değerlendirmenin son yıllarda gerçekleştirdiği dönüşümü dikkate alarak değerlendirmeyi öğrencilerin becerilerini ön plana alan ve öğrencilere bilgiyi nasıl bütünleştireceklerini öğreten birbirine bağlı beceriler ilişkisi olarak tanımlamaktadır. McMillan’ın açıklaması, öğrencinin temel ve yüzey değerlendirilmesinden daha çok derinlemesine bilgi ve uygulamaya dönüşümün ana hatlarını çizmiştir.

Seçer (2015) ise değerlendirmeyi ölçme sonucunda elde edilen ölçümlerin ölçüt(ler) ile kıyaslanması sonucunda bir karara varma işlemi olarak görmektedir. Değerlendirme işleminde doğru karar verebilmek için ölçüm sonuçlarının gerçeği olduğu gibi yansıtması veya buna en yakın düzeyde bulunması gerekmektedir. Testlerden elde edilen bulgular ile değerlendirme yapmak ve birey hakkında gerçekçi kararlar verebilmek için kullanılacak norm ve ölçütlerin güvenilirliğine odaklanmak, verilecek olan kararların etkili ve yerinde olmasını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Thorndike (2005), değerlendirme sürecini hoş olmayan, zaman alıcı ve endişe uyandırıcı olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenin sorumluluğu bir öğrencinin nihai notunu değerlendirmek için hangi özel faktörlerin kullanılacağını ve ne ölçüde dikkate

alınacağını belirlemektir. Bu karar verme süreci, kişisel öğretme ve öğrenme felsefesinden (Tomlinson, 2001), ölçme eğitiminden, yerel ve resmi notlandırma politikalarından ve ayrıca verilen notların algılanan veya gerçek sonuçlarından etkilenebilir.

Popham (2008), uygun değerlendirmeler yapıp, doğru ve geçerli öğretim kararları alınabilmesi adına öğrenciler ve öğretmen için anlamlı geri bildirim sağlayan birçok karar verici (resmi) ve biçimlendirici değerlendirme türlerini destekler. Biçimlendirici değerlendirmenin savunucusu olarak Brookhart (2009), biçimlendirici değerlendirmeleri bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yardımcı olduğunu kabul eder. McMillan(2008), gözlemler, kısa sınavlar ve kişisel gelişim ödevleri gibi gayri resmi değerlendirmeler yoluyla sürekli geri bildirim sağlamayı önerir ve öğrencilerin artan öğrenme adımlarını anlamalarına yardımcı olur.

2.2.1. Biçimlendirici ve Karar Verici Değerlendirme

Değerlendirmenin amaçlarını daha iyi anlamak için iki değerlendirme türü olan biçimlendirici ve karar verici değerlendirmenin bilinmesi yararlı olacaktır. Bloom, 1969'un başlarında, öğretme-öğrenme sürecindeki aşamaları tanımlamak için biçimlendirici değerlendirme terimini kullanmıştır. Bloom, biçimlendirici değerlendirmelerin her şeyi şekillendirebildiğine inanmaktadır. Popham (2008), Brookhart (2009) ve McMillan (2008) tarafından tanımlanan biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğrencilerin mevcut öğrenmelerini nasıl geliştirecekleri hakkında bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olmak için kanıt toplamaktır. Basitçe ifade etmek gerekirse, biçimlendirici değerlendirme öğrencilere performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak için anlamlı geribildirim sağlama işlemidir. Sadler (1989), öğretim hedeflerini belirleyen kriterler ile öğrencinin mevcut öğrenmesi arasındaki farkı belirlemesine yardımcı olan biçimlendirici değerlendirmeler üzerine bir teori oluşturmuştur. Sadler'a göre biçimlendirici değerlendirmeler sonucunda verilen geri bildirim, öğrencinin performans ve başarı farkını kapatmak için özel bilgiler sağlamaktadır. Bu farkı kapatmak için Sadler, eğitim sürecinde aktif rol oynayan öğrencilere üç önemli tavsiye vermektedir: (a) öğrenme hedefinin nasıl görüldüğünü açık bir şekilde anlamak; (b) kendi performansında yer alan eksikleri belirlemek ve (c) öğrenme açığını kapatmak için çeşitli öğrenme stratejileri kullanmak. Buna ek olarak, Sadler öğretmenlerin, öğrencilerin ilerlemeleri ve performansları hakkında etkili ve anlamlı geri bildirimler sağlayarak öğrencilere yardım etmede kritik bir rol oynadığını kabul etmektedir.

Sadler'in tavsiyelerine destek olarak, Ames ve Archer (1988) ayrıca altı stratejiyi vurgulayarak öğretmenlerin sürekli bir gelişim ortamını teşvik edebileceğini öne sürmektedir. Bunlar: (a) öğrencilere sınıftaki başarının gelişim ve ilerlemeyle ölçüldüğünü anlamalarına

kanıtlar sunmak ; (b) öğrenme ve sıkı çalışmaya önem vermek; (c) öğrencilerin nasıl öğrendiklerine odaklanmak; (d) hataların öğrenmenin bir parçası olduğunu kabul etmek; (e) öğrenme sürecine önem vermek ve (f) öğrencilerin çalışmalarını bütüncül olarak değerlendirmek.

McMillan (2008), biçimlendirici değerlendirmeyi döngüsel bir öğretim aracı olarak tanımlar. Öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin soru sormalarına, kazanımları derinlemesine anlamalarına ve yeni öğrenmeler için içsel motivasyon geliştirmelerine izin verir. Biçimlendirici değerlendirmeler öğretmenlere öğretimle ilgili sağlam kararlar almalarında yardımcı olur.

Değerlendirmeyi bir geri bildirim aracı olarak kullanmak amaçlanıyorsa karar verici değerlendirmeler yerine biçimlendirici değerlendirmenin kuralları uygulanmalıdır (Brookhart, 2009). Karar verici değerlendirmelerin içerisinde genel değerlendirmeler bulunmaktadır. Ne yazık ki, karar verici değerlendirmeler devam eden öğretim hakkında öğrenci ve öğretmenin diyaloguna/etkileşimine daha az izin vermektedir. Bununla birlikte, Wolf (1993) iyi öğretmenlerin karar verici değerlendirmeleri öğretilabilir anlara dönüştürebileceğine inanmaktadır. Örneğin, karar verici değerlendirmelerdeki madde analizleri öğretmenler için anlamlı veriler üretebilir. Herhangi bir sınav sorusunun öğrencilerin büyük bölümü için problemli gibi görüldüğünde, öğretmen bu sonuçların öğrenim sonucuyla uyuşup uyuşmadığını belirleyerek öğretilabilir bir an olmasını sağlayabilir. Brookhart (2009), yalnızca karar verici değerlendirmelere dayalı eğitim kararları kullanılmasında dikkatli olmayı önermektedir.

2.3.Notlandırma

Son araştırma sonuçları notların anlamının tartışılmaya devam ettiğini göstermiştir. Aslında, Cross ve Frary (1999), okul notlarının ve notlandırmanın yüzyılın başından beri bir tartışma kaynağı olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Marzano (2000), yanlış bir notlandırma uygulamaları sistemine bağlı olarak notların yaygın bir değer algısı olmadığına inanmaktadır. Notlandırma veya not verme, öğrencinin ölçüm miktarına dayanan, onun hakkında değerlendirmeler yapılabilmesini sağlayan gerçek puan anlamına gelir. McMillan (2008) notları öğrenci performansı ile ilgili bir iletişim aracı olarak tanımlamaktadır.

Not, eğitim ortamlarında öğrencilerin durumları hakkında kanıtlar barındıran, onların elde ettikleri başarılarının betimlenmesini sağlayan öğelerdir (Roth ve McGinn, 1998; Sarker ve Sidorova, 2006). Notlandırma ise öğretmenlerin öğrencilerin başarıları hakkında karar

verdikleri süreci temsil eder (Yesbeck, 2011). Newton (2007)'a göre notlandırmanın karar düzeyinde bir değerlendirme aracı yerine değerlendirmeyi sağlayan standart bir teknik süreç bütünü olarak görülmesi gerekmektedir. Notlar eğitim ortamlarında akademik performansları ve öğrenci başarısının göstergeleri hakkında öğrencilere ve velilere farklı mesajlar iletme görevi taşımaktadır (McMillan, 2001).

Brookhart'a (2009) göre üç çeşit notlandırma vardır: Kriter referanslı, kendinden referanslı ve norm referanslı notlandırma. Kriter referanslı notlandırma, öğrencinin çalışmalarını standartlara göre karşılaştırmaktır. Öğrencinin gelişimini gözlemlemek için mevcut çalışmalarını önceki çalışmalarıyla karşılaştırmaya dayanarak yapılan notlandırmaya kendinden referanslı notlandırma denir. Norm referanslı notlandırma olarak bilinen üçüncü sınıflandırma, bir öğrencinin çalışmasının diğerlerinin çalışmasıyla karşılaştırıldığı notlandırma türüdür.

Notların geçerliği, notların öğrenme sonucunun gerçek bir ölçüsünü temsil etmediği durumlarda sorgulanır. Geçerliği sağlamak için, değerlendirme için gerekli olan notların öğretim amaç ve hedefleriyle eşleşmesi önerilir (Brookhart, 2009).

Linn ve Miller (2005), öğrenciler için yapılan notlandırmanın ders hedeflerinde belirtilen öğrenme çıktılarına ne ölçüde ulaşıldığını yansıtmaması gerektiğini ve bunların göreceli önem derecelerine göre ağırlıklandırılması gerektiğini dile getirmiştir. Stanley ve Baines (2001), bir öğrencinin final notunun her zaman sadece akademik performansı yansıtmadığını dile getirerek notların öğrenciler için özgüven arttırıcı ve ödül olarak görülen bir araç gibi uygunsuz amaçlara yönelik hizmet ettiğini iddia etmişlerdir.

Notlar, yalnızca başarı ölçütlerine uygun bir şekilde kullanıldığında (a) öğretmenlerin mevcut öğrencilerin bilgi ve becerilerini karşılaştırmalarını sağlar, (b) öğretmenlerin gelen öğrencilerin hazırlıklı olmalarını / hazır olmalarını doğru bir şekilde tespit etmelerine izin verir ve (c) ailelere ve öğrencilere her çocuğun bilgisi ve ders içeriğinin anlaşıldığının açık bir resmini sunar. Ancak çoğu öğretmen avantajlarına rağmen, öğrencinin ilerlemesinin notlandırılmasını ve raporlanmasını “öğretimin sınır bozucu yönlerinden biri” olarak tanımlamaktadır (Linn ve Miller, 2005).

2.3.1. Notlandırmanın Amacı

Brookhart (2009), notların güçlü ve zayıf yönlerini vurgulayarak bir görevin veya becerinin üstesinden gelinceye kadar gelişmeye devam etmek için kullanılabileceğine inanmaktadır. Ancak, eğitim sistemlerinde yer alan notlar birçok öğrenci ve okulun karşılaştırıldığı standarda ulaşamamıştır. Notlar, öğrencilere ve velilere öğrenme hedeflerine

ulaşmaları konusunda fikir vermede yarar sağlarken, uygulanan notlandırma politikaları ve uygulamalarının tutarlı olmadığı görülmektedir. Brookhart, notların anlamlı ve sistematik olması için, notların belirlendiği bir yöntemin daha derinlemesine kavranması gerektiğine inanmaktadır. Brookhart, notlandırmanın amaçlarını üç başlıkta değerlendirmiştir: (a)  ğrencileri derecelendirmek veya sıralamak, (b) Sonuçları ebeveynlerle ve öğrencilerle paylaşarak geri bildirim sağlamak, (c) Geri bildirimde bulunarak ve öğrencileri motive ederek öğrenmeye katkıda bulunmak.

Guskey (2004), öğretmenlerden notlandırma amaçlarını tanımlamalarını istemiş, elde ettiği sonuçlardan yola çıkararak öğretmenlerin notları hesaplarken hem akademik hem de akademik olmayan faktörleri g  z önünde bulundurduklarını dile getirmiştir. Uygulamalardan yola çıkararak öğretmenlerin not verme amaçlarını altı kategoride değerlendirilmiştir. Bunlar: (a) başarı hakkında aile ve öğrenciyi bilgilendirmek; (b)  ğrencilerin    değerlendirme yapabilmelerini sağlamak; (c) belirli eğitim programları için öğrencileri tanımlamak; (d)  ğrenciyi öğrenmek için teşvik etmek; (e)  ğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek ve (f)  ğrencilerin çaba, sorumluluk veya eksik davranış konularında kanıt sağlamak.

McMillan (2008), Reeves (2008) ve Brookhart (2009) 'ın çalışmalarında değindikleri başka bir nokta ise, notlandırma amacının  ğrenci performansını artırmak için doğru ve zamanında geri bildirim sağlamak olduğudur. Öğrencilere anlamlı geribildirim verildiğinde ve amaç sadece not verme olmadığında, notlandırma durumu öğrencilerin çalışmalarını geliştirmekte ve öğrenmelerinin sonucunda başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır.

Araştırmacılar, notlandırmanın en yaygın amaçlarından birinin,  ğrenci başarısını öğrencilere ve velilere iletmek olduğu konusunda hemfikirler (Brookhart, 2009; Guskey, 2004; McMillan, 2008; O'Connor, 2007; Wormeli, 2006). Bununla birlikte, bazı notların başarı veya performans notları dışındaki faktörleri yansıttığı tespit edildiğinden, Cross ve Frary (1999) ve Winger (2005), performansın ve akademik olmayan faktörlerin ayrı notlandırma yapılmasını   nermektedir. S  z  geçen ayrı bir notlandırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, sorumlulukları ve tutumları açıklanabilir. Bu sayede hem başarı ayrı bir şekilde notlandırılmış hem de diğer başarı dışı faktörler konusunda veli ve öğrencilere bilgi verilmiş olur.

O'Connor (2007), başarıyı kabul edilen standartlara ve öğrenme sonuçlarına g  re     len performans olarak tanımlar. Wormeli (2006), notların öğrencinin öğrenme standartları konusundaki ustalığı gibi başarı faktörlerinin doğru bir g  stergesini sağlamaya yönelik olduğu fikrini savunmaktadır. O'Connor ve Wormeli'yi destekleyen Dyrness, R. ve Dyrness, A. (2008), akademik faktörlerin, öğrencinin başarısını doğru bir şekilde     mek için tek bileşen olması gerektiğini düşünmekte, öğrencinin   zg venine   zellikle de ortaokul yıllarına vurgu

yapmakta, akademik başarının belirlenmesi ile teşvik etme amaçlarının birbirinden ayırmanın zorluğunu dile getirmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenlerin notları ortaokul öğrencileri için motive edici olarak kullandıklarını ve öğrencileri öğrenmeye motive edecek başka yollar bulmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öneriler arasında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir dereceye kadar kontrol sahibi olmalarını sağlamak, zorlu fakat yerine getirilebilir görevler atamak, öğrencilerin konularla ilgili merakını uyandırmak ve öğrencilerin yeni bilgileri başkalarıyla paylaşmasına izin veren projeler tasarlamak vardır. Sözü geçen araştırmacıların not verme amaçlarına yönelik yaptıkları çalışmaların benzerlik ve farklılıklar Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Öğretmenlerin Notlandırma Amaçlarının Karşılaştırılması

	Guskey (2004)	Winger (2005)	Wormeli (2006)	O’Connor (2007)	McMillan (2008)	Reeves (2008)	Brookhart (2009)
Yetenek ile performansı eşleştirme							X
Öğrenci performansının doğru ölçümü		X	X	X			
Başarı hakkında bilgi verme	X	X	X	X	X		X
Öğrencilerin öz değerlendirmesinin pekiştirilmesi	X	X	X	X	X		
Öğrenmeleri hakkında anlamlı geri dönüt sağlama		X	X	X	X	X	X
Eğitim programlarına öğrencilere yerleştirme	X	X	X	X	X		
Öğrenmeyi teşvik etme	X	X	X	X	X		
Eğitim programlarını değerlendirme	X	X	X	X	X		
Velilere dönüt sağlama	X		X	X	X		X
Akademik olmayan faktörlerin temsili.	X						

Notların farklı amaçlara hizmet etme, doğru ve objektif olarak aktarılması konusunun, eğitim süreçlerinin çok önemli bileşenleri olmasına rağmen tartışmalı olmaya devam ettiğine inanılmaktadır. Notlar, öğrenci performansı hakkında anlamlı ve doğru bilgiler vermelidir. Bununla birlikte, notların amaçlarını tanımlamada farklılıklar olduğu için, notlandırma uygulamalarında da farklılıklar yaşanmaktadır.

2.3.2. Not Verme Uygulamaları

Brookhart (1994) not verme uygulamaları ile ilgili birçok çalışmayı derleyerek metodolojik ve sınıf düzeyinde farklılıklara rağmen, bu çalışmaların benzer sonuçlar ortaya koyduğunu birlikte ele aldığında şu sonuçlara varılacağını dile getirmiştir:

- Öğretmenler, öğrencileri not verme hakkında bilgilendirir.
- Öğretmenler not verme konusunda adil olmaya çalışmaktadır.
- Başarı faktörü notlara önemli katkı sağlar.
- Öğrenci çabası ve yeteneği, notların bir parçası olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır.
- İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler resmi olmayan kanıtlara ve gözlemlere daha fazla dayanırken, ortaöğretim kademesindeki öğretmenler en çok kâğıt kalem başarı testlerini ve diğer yazılı kanıtları kullanmaktadır.
- Öğretmenlerin not verme uygulamaları, özellikle algılanan anlam ve amaca göre bir öğretmenden diğerine büyük ölçüde değişiklik göstermektedir.
- Öğretmenlerin not verme uygulamaları, ölçme uzmanlarının önerileriyle tutarlı değildir. Öğretmenler, özellikle çaba faktörünü notlara karıştırmaktadır.

Öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri de, notları öğrencinin öğrenmesine dayalı olarak kullanmak ve onlara bildirmektir. Öğrenciler eğitim-öğretim dönemleri boyunca çeşitli öğrenme hedeflerini gerçekleştirirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin bu öğrenme hedefleri hakkındaki durumlarını değerlendirmeleri ve bunu sayısal notta özetlemeleri gerekir (Allen, 2005). Basitçe belirtmek gerekirse, not verme uygulamalarında, okullar ve öğretmenler aynı notlandırma kurallarını benimsemiş olsalar bile okullar arasında ve sınıflar arasında çok az tutarlılık sunan çok fazla değişkenlik vardır (McMillan, 2008). McMillan'a paralel olarak Dockery (1995), not verme uygulamalarının sıklıkla keyfi olduğuna ve öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiğine inanmaktadır.

Öğretmenlerin gerek üniversite gerekse adaylık eğitimleri esnasında not verme yöntemleri ve not verme uygulamaları konusunda sınırlı bilgi ve eğitimi vardır (Guskey, 2004). Bu eğitimlerde, öğretimin tasarımı ve nasıl yapılacağına önem verilir, ancak notları verirken dikkate alınması gereken uygun değerlendirme yaklaşımları ve katkı sağlayan faktörler üzerinde çok az durulur. Bu nedenle öğretmenler geçerli ölçme standartlarına dayanan değerlendirme hakkında yeterli donanımına sahip olamayabilir.

Not verme uygulamalarında yetenek veya öğrencinin potansiyelinin değerlendirilmesi de eleştirel bir uygulamadır. Birçok öğretmen tarafından ilk bakışta öğrenciye potansiyeline dayalı bir not atamak adil görünmektedir. Nitekim yetenek ve başarı testleri arasında yüksek bir ilişki vardır (Thorndike, 2005). Bu ilişkinin daha düşük yetenekli öğrencilerin akademik

başarı için daha az potansiyele sahip olduklarını ve bu nedenle diğerleriyle aynı düzeyde performans göstermeleri beklenemeyeceği düşünülebilir. Özellikle, bireyler beklentilere uygun seviyelerde performans gösterme eğilimindedir. Daha düşük yetenekli öğrencilerin daha düşük başarı elde etmesi bekleniyorsa buna göre hareket edebilirler. Bu durumda öğrenci yönlendirilmiş olur.

Adil ve doğru notlandırma bir zorunluluk olduğundan, Ebel ve Frisbie (1986) bu noktada üç kritik faktörü tanımlamışlardır. İlk faktör, başarının doğru bir şekilde ölçülmesinde teknik bir zorluk olduğudur. Bu ifade, Brookhart (1994) ve Stiggins ve Bridgeford'un (1985) bulgularını destekleyen ölçme teorisiyle ilişkilidir. İkincisi, eğitimciler arasında eğitim felsefelerinde farklılıklar vardır. Bu da Guskey'in (2004) öğretmenlerin öğrencilerin sınıflandırması hakkında kendi deneyimlerine bağlı olan köklü felsefelere sahip olduğu inancını desteklemektedir. Üçüncü faktör, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirirken kişisel çatışmalarla karşı karşıya kalmasıdır.

Tombari ve Borich (1999) öğretmenlerin not vermede yaşadıkları zorlukların nedenlerini üç varsayım altında incelenebileceğini dile getirmiştir. İlk varsayım, akademik başarıya sorumluluk ve tutum gibi akademik olmayan faktörlere bağlı olarak verilen not verme uygulamalarının öğretmenden öğretmene değişmesidir. İkincisi, öğretmenler notun birden fazla durumu temsil etmesi durumunda bunu birleştirmekte zorluk çekerler. Son olarak ise, öğretmenler Guskey (2004), Brookhart (1994) ve Stiggins ve Bridgeford'un (1985) bulgularını destekleyecek şekilde değerlendirme ve notlandırma alanlarında yeterince eğitilmiş değillerdir.

O'Connor (2007), not verme amacının okullardaki öğretmenler arasında bir vizyonu temsil etmesinin gerekli olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte, Kain (1996) öğretmenlerin aynı okul içinde diğer meslektaşlarıyla notlarla ilgili etkili bir şekilde iletişim kuramadıklarını ve öğretmenlerin genellikle kendi notlandırma uygulamalarını kullandıklarını bildirmektedir. Bu, Guskey'in (2004) öğretmenlerin not verme uygulamalarına genellikle deneyimlerini yansıttığı inancı ile desteklenmektedir.

McMillan'a (2008) göre, notlandırmada birçok bileşen kullanılmaktadır: öğretmenin sezgisi, öznel değerlendirmeleri ve öğretmenin değerleri, inançları ve felsefeleri. Her ne kadar Wormeli (2006) akademik olmayan faktörlerin kullanılmasının yaygın bir uygulama olduğunu kabul etse de öğretmenleri öznel bileşenler kullanmaları konusunda uyarmaktadır. Wormeli, öğretmenlerin notlar hakkında keyfi kararlar verdikleri zaman, çaba ve sorumluluk faktörlerinin genellikle öğrencinin yararına olmaktan ziyade daha fazla zarar verdiğine inanmaktadır. Wormeli, akademik olmayan faktörleri notlandırmanın, öğrenci başarısını belirlemede yanlış bir kullanım olduğunu öne sürmektedir. Ancak önceki araştırmalar (Tomlinson, 2001; Yesbeck,

2011), öğretmenlerin not verme uygulamalarında tamamen mantıksız veya keyfi olmadıklarını göstermektedir. Çoğu durumda öğretmenler kararlarını, öğrencilerin başarısını destekleme ve teşvik etme eğilimindeki kişisel inanç ve beklentilerine dayandırmaktadır. Çok çalışan ve çok az olumsuz sınıf içi davranışlar gösteren düşük yetenekli bir öğrencinin bu durumdan dolayı başarısız olmasının zor olacağına inanmamaktadır. Böyle bir durum öğretmeni hem profesyonel hem de kişisel düzeyde rahatsız etme potansiyeline sahiptir. Brookhart, notlandırmanın temel ilkelerini bildiklerini gösteren öğretmenlerin bile, bu ilkelerin gerçek uygulamasıyla hala mücadele ettiğini belirtmektedir (Brookhart, 1991).

McMillan (2001), öğretmenlerin notları belirlemek için kullandıkları dört ana başlığın şunlar olduğunu tespit etmiştir: (a) akademik başarı; (b) çaba, yetenek, gelişme ve katılım gibi akademik dışı faktörler; (c) ölçme standartları ve (d) sınırdan kalmış puanlara ekstra not kullanımı.

Tomlinson (2001), öğretmenlerin sadece normatif notlar değil, kişisel gelişmeyi başarıyla paralel tuttuklarını ileri sürmektedir. Büyük ölçüde, bir öğrencinin gelişim göstermesine dayalı not veren öğretmenler, öğrencilerin, nerede olduklarına göre, başarı açısından ne kadar gelişim gösterdikleri ile ilgilenirler. Gelişme faktörü, öğretmenlerin not verme uygulamalarının oluşmasında fazlaca dikkate alınmaktadır.

Notlandırma uygulamaları açısından farklı bir bakış açısı kullanan Holmes ve Smith (2003), öğrencilerin öğretmenlerin ödevlerini nasıl notlandıklarını hakkında görüşlerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları iki önemli sonuç ortaya çıkarmıştır. Birincisi, öğrencilerin almış oldukları notlar benzer çalışma sonuçlarıyla tutarsızlık gösterebilmektedir. İkincisi, öğretmenlerin öğrencilere notun nasıl verileceği ve notun nasıl iyileştirileceği hakkında yeterli geribildirim sağlamadığını bildirmiştir. Bu problemlerin çözümüne dönük olarak Holmes ve Smith, öğretmenlerin notlandırma yaparken notlandırma hedefleri koymalarını ve değerlendirme listeleri kullanmalarını önermektedir.

2.3.3. Notlandırmaya Etki Eden Faktörler

Öğretmenler genellikle ölçme uzmanlarının tavsiyelerini dikkate almamakta ve not verirken çeşitli başarı ve başarı dışı değişkenlerini göz önünde bulundurmaya devam etmektedirler. Çaba ve yetenek faktörleri, öğretmenler tarafından başarı dışında dikkate alınan en önemli faktörlerdir (Cicmanec ve diğerleri, 2001; Frary ve diğerleri, 1992). Brookhart (1993), öğretmenlerin ölçme eğitimlerinde bahsedilenden bağımsız olarak özellikle sınırdan kalanlarla karşı karşıya kaldıklarında (geçme-kalma durumlarında), öğretmenlerin not verirken hem öğrencinin yetenek düzeyini hem de çaba düzeyini düşündüğünü bulmuşlardır. McMillan

ve Nash (2000), öğretmenlerin final notlarını verirken başarının yanı sıra çaba ve katılım gibi başarı dışı faktörlerini de dikkate aldıklarını kabul eden benzer sonuçlar bildirmiştir. Benzer şekilde, Bursuck, Pollock, Plante, Epstein, Jayanthi ve McConeghy (1996), tüm kademelerdeki öğretmenlerin, çaba, defter tutma, derse devam, derse katılım ve hazırlık gibi durumların öğrencilerin notlarına ilave ettikleri, ancak ilköğretim öğretmenlerinin genellikle ortaokul ve lise öğretmenlerine göre notlarını belirlerken esas olarak yeteneği daha çok işe koştukları görülmektedir. Bir diğer çalışmada ise ortaokul öğretmenleri oldukça sık sık yüksek çaba için notu arttırma eğilimindedirler (Cross ve Frary, 1999).

Öğretmenlerin not verme uygulamaları, literatürde değerlendirme uygulamalarından daha fazla dikkat çekmiştir. Bunun en temel sebebi, notların öğrencilere ve velilere yönelik durum hakkında belirgin ve özet bilgi niteliği taşımasıdır. Birçok araştırma göstermektedir ki notlandırma başarı, yetenek ve çabaya ek olarak davranış bileşeninden oluşan bir yapı göstermektedir (Cizek, Robert ve Fitzgerald, 1995; Frary ve diğerleri, 1992; McMillan, 2008). Cizek ve diğerleri birçok öğretmenin davranış ve çabayı başarı için ölçüt olarak kabul ettiklerini dile getirmiştir.

Stiggins, Frisbie ve Griswold (1989) lise öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, tüm öğretmenlerin geçme-kalma durumu olan durumlarda karar verirken öğrencinin derse olan tutumunu dikkate aldıklarını tespit etmişlerdir.

McMillan, Myran ve Workman (2002) ise öğretmenlerinin notlandırma ve değerlendirme uygulamalarını incelemiş, öğretmenlerin öğrencilere not verirken hangi faktörleri ne ölçüde kullandıklarını, kullanılan değerlendirme türlerinin neler olduğunu irdelemişlerdir. Buna göre öğretmenler, öğrencilere not verirken sırasıyla altı ana faktörü göz önüne almaktadırlar; akademik performans, çaba ve gelişim gibi başarıyı arttırıcı davranışlar, diğer öğrencilerle kıyaslamalar, diğer öğretmenlerin not dağılımları ve notların sınır durumunda kalıp kalmaması. Ayrıca elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken ve notlandırırken “sıkıntılı bir süreç” olarak nitelendirdikleri görülmüştür.

Wormeli (2006), yalnızca akademik faktörlere dayanarak not verme gerekliliğinin güçlü bir savunucusudur. Öğrencinin başarısı dışında not verme uygulamalarına karışacak her türlü faktörün hesap verilebilirliği tehlikeye atacağını, bu durumunun önüne geçilmesi için öğretmenlerin ödevleri, testleri nasıl notlandırması gerektiği ile alakalı bir standart yaklaşım oluşturulması gerektiğini tavsiye etmiştir.

Not verme uygulamalarının iyileştirilmesi ve eğitsel olarak anlamlı olabilmesi için Allen (2005) iki büyük değişimin meydana gelmesini öne sürmektedir. İlk değişiklik, çaba, tutum, sorumluluk ve davranış gibi akademik olmayan faktörleri hesaba katmadan, yalnızca

başarıya dayalı olarak öğrenci notlarını belirlemektir. İkincisi, öğretmenlerin öğrenci başarısını nesnel ve doğru bir şekilde ölçerek etkili değerlendirmeler yaratma konusunda ihtiyaçların giderilmesidir. Bu ihtiyacın giderilmesi ise ancak ölçme teorisi, eğitim psikolojisi ve sınıf içi değerlendirme ve not verme uygulamalarını tüm öğretmenlerin eğitim programlarında etkili bir şekilde sağlamasıyla gerçekleştirilebilir.

O'Connor (2007) not verme uygulamalarının öğrenci başarısının bir performans ölçümü olarak yapılması ve bunun sonucunda bir vizyon geliştirmek gerektiğine inanmaktadır. Ancak tüm paydaşların notlandırma olarak bilinen ölçme uygulamaları ile tanımlandığı şekilde öğrencinin başarısını anlamalarını sağlamak adına okul ve ölçme kurallarının gözden geçirilmesini dile getirmektedir.

Guskey (2004) notlandırmanın önemli bir mesleki sorumluluk olduğuna inanmakta ancak öğretmenler için bu durumun büyük bir zorluk yarattığını düşünmektedir. Ayrıca, birçok öğretmen çeşitli notlandırma uygulamaları hakkında sınırlı bilgiye sahiptir. Guskey'in 2006'da öğretmenlerin niçin ve nasıl not verdiklerini anlama konusundaki çalışmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, eğitimcilerin öğrenciler için not verme uygulama ve kriterlerini belirlemelerinde öncelikle kendi deneyimlerinden etkilendiklerini göstermiştir. Guskey, eğitimcilerin notlandırma uygulamalarının mümkün olduğu kadar açık ve objektif olmasını sağlamak için her türlü çabayı göstermeleri gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin not verirken kişisel düşünceleri ve bilinçsiz önyargıları nota etki etmelerinden kaçınmaları gerektiğine inanmakta, her şeyden önce notlandırma politikalarının ve uygulamalarının eşit ve önyargısız olmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin not verme uygulamalarındaki çalışmalardan elde edilen ve not vermenin çeşitli iç ve dış faktörlerden etkilenen karmaşık bir karar verme süreci olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. McMillan ve Nash (2000), öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerini etkileyen hem iç hem de dış faktörleri göz önüne alarak karar vermelerini sağlayan bir model önermiştir. Bu modelde göze çarpan içsel faktörlerin başını öğretmenin öğrenme-öğretme felsefesi çekmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde belirlemiş ve tanımlanmış olduğu öğrenme ortamı ve buna bakış açısı notlandırmayı etkilemektedir. Başlıca dış faktörler ise devlet politikaları doğrultusunda belirlenen öğrenme hedefleri, ulusal sınavlar ve aileler olarak belirlenmiştir. McMillan ve Nash'in bu modeli, diğer bağlamlarda yapılan çalışmalar ile desteklenmiştir. Bu çalışmalar neticesinde öğretmenlerin farklı değerlendirme ve derecelendirme tercihlerinin değerlendirme konusundaki inançlarından, değerlendirme amaçlarından, öğretim deneyimlerinden, sınıf büyüklüğü, ulusal sınavlar ve programın amacı gibi öğretim bağlamlarının niteliğinden etkilendiğini göstermiştir. (Cheng, Rogers ve Wang, 2008).

Brookhart'a (2004) göre öğretmenler başarı dışındaki faktörleri değerlendirmekte özgür olmalı ancak tutum, katılım ve çaba gibi faktörler not verme uygulamalarına karıştırmamalıdır. Tersine bir durumda notlar başarı, yetenek, davranış ve çabanın birleşiminde oluştuğunda, notun anlamı üzerinde problemler ortaya çıkabilir.

Sadler (2010), notların, öğrencinin akademik başarı seviyesinin otantik bir temsilini yansıtmaması gerektiğini ve bir notun güvenilir olması gerekiyorsa onun sadece başarıyı yansıtan bir durum olması gerektiğini dile getirmiştir. Brookhart (2009), öğrencinin başarısına ilişkin notların sağlam, yüksek kaliteli kanıtlara dayanması gerektiğine inanırken tanımlayıcı geri bildirimin, öğrencinin performans düzeyi ve başarısı ile ilgili değerli bilgiler eklediğini düşünmektedir.

Linn ve Miller (2005) nihai notlandırmada çaba gibi diğer değişkenleri dâhil etmeye itiraz etmektedir. Örneğin çabayı doğru bir şekilde ölçmek için zor bir yapıya sahiptir. Ödev tamamlama, devam, dikkat gibi durumların eksikliği veya varlığı ile gösterilebilir. Ayrıca, başarısı düşük olan öğrenciler, diğer öğrencilere nazaran çok daha fazla “çaba değerlendirme” avantajından yararlanma eğilimindedir.

Griswold'un (1993), notlandırmanın dört faktörden en az birini içerdiği sonucuna varmıştır: (a) başarı; bilgi ve beceri ustalığı; (b) çaba; öğrencilerin işi yapmak için çalıştıkları derece; (c) tutum - öğrencilerin ilgi ve öğrenmeye istekli olmaları ile iletişim kurma derecesi ve (d) yetenek - öğrencilerin söz konusu hedefe eğilim kapasitesi.

Guilford'a (1936) göre ise not verme işlemini gerçekleştirenlerin birer insan oldukları ve bu nedenle bazı hatalar yapabilecekleri unutulmamalıdır. Bu hatalar, puanlayıcılar arasındaki anlaşmazlıktan halo etkisine kadar çeşitli şekilde ortaya çıkabilir (Zhang, 2013). Örneğin, bir puanlayıcının ciddiyeti veya not vermedeki sertliği, notlandırmanın yapıldığı zamana göre değişebilir (Braun, 1988; Hoskens ve Wilson, 2001). Bu durum puanlayıcılar arasında önemlilik farklılıkları da meydana getirir. Bir puanlayıcı nispeten yüksek veya esnek not verme eğilimindeyken, bir başkası daha büyük bir titizlikle ve sıkı bir şekilde not verebilir (Coffman, 1971). Aynı notu alması gereken iki öğrenci, daha yumuşak veya daha katı bir puanlayıcıya sahip olmalarına bağlı olarak potansiyel olarak farklı notlar alabilir.

Zoeckler (2007), yaptığı çalışmada Amerikalı lise İngilizce öğretmenlerinin hem başarı hem başarı dışı faktörleri hem de öğretmenlerin beklentilerinin not vermeye olan etkilerinin nasıl olduğunu araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da öğretmenlerin notlandırma yaparken yerel notlandırma sistemlerinden, öğrenci çabasından ve ahlaki gelişim konusundaki endişelerinden etkilendiğini göstermiştir.

McMillan (2008), notlandırmada çaba, çalışma alışkanlıkları ve motivasyon gibi başarı dışı faktörlerle nasıl başa çıkılacağını tartışmıştır. Öğretmenler bu başarı dışı etkenleri not verirken göz önünde bulundurmakta, öğrencilerin nihai başarısı için önemli olduğunu düşündüğü özellikler olarak nitelendirmektedir.

Öğretmenlere, final notlarını verirken çabayı göz ardı etmeleri söylenir, ancak çoğu paydaş, eğitimcilerin açıkça (yani bir değerlendirme tablosunda çalışma) veya örtülü olarak (ev ödevi tamamlandı, sınıfa katılma) çaba ölçütlerini içeren notları verdiğini bilir veya şüphelenir. McMillan (2003), öğrenci çabasını ve motivasyonunu bilmenin öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında büyük etkileri olduğunu öne sürmektedir. Bu şekilde, öğretmenlerin neyin gözlenmesi gerektiğini çaba ve motivasyonun hem adil hem de doğru bir şekilde nasıl yorumlanacağı konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Asgari olarak, tutarlı bir “çaba değerlendirme sistemi” dikkate alınmalıdır çünkü çabayı içeren mevcut, kaçınılmaz, kendine has bir sistem, notların anlamını ve kalitesini sorgulamaya başlar.

Bir diğer çalışmada Sun ve Cheng (2014) not verme yapısının iki değerlendirme ürünü ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir: (1) öğrencilerin çalışmalarını çaba, karar verme ve kalite açısından değerlendirme; (2) öğrencilerin öğrenmelerini akademik yetenekler açısından değerlendirme (öğrencilerin nihai başarısı için önemli kabul edilen gelişim, öğrenme süreci, başarı, alışkanlık, tutum ve motivasyon gibi başarı faktörleri).

Stiggins ve diğerleri (1989), öğretmenlerin notlandırma için çok çeşitli yaklaşımlar kullandığını ve notlarının hem öğrencilerin çabalarını hem de başarılarını adil bir şekilde yansıtmasını ve öğrencileri motive etmesini istediklerini ortaya çıkarmıştır. Önerilen uygulamanın aksine, Stiggins ve meslektaşları öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna ve çabasına değer verdiğini ve öğrencilerin yeteneklerine dayanarak farklı beklentiler belirlediklerini tespit etmişlerdir.

Bishop (1992), öğretmenlerin aynı anda hem hakem hem de eğitim rehberi olarak hareket edemeyeceğini ve öğretmenlerin dış değerlendirmede yargılayıcı rolden vazgeçmeleri, öğrencileriyle tam anlamıyla eğitim rehberliği yapmak üzere öğrenci-öğretmen ilişkileri geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini öne sürmüştür.

Sosyokültürel bir perspektiften bakıldığında (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998), not verme kararları öğretmenlerin öğretimin gerçekleştiği sosyokültürel ve tarihsel öğelerden etkilendiğini, öğretme ve öğrenmeye ilişkin değerlerini, inançlarını ve varsayımlarını aktardığı görülmektedir.

2.4.İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin notlandırma uygulamalarının denetlenebilirliğini ve standardizasyonunu arttırarak performansa dayalı değerlendirmelere uyum sağlamak ve öğrenci başarısını doğru bir şekilde ölçen değerlendirmeleri belirlemek için özellikle uluslararası alanda bu konunun çok fazla incelendiği görülmektedir. Not verme uygulamalarının çeşitliliği göz önüne alınarak ilgili literatür ve yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin not verme uygulamaları arasında farklılıkların sebeplerinin ölçüm teorisi ile nasıl bir ilişkisi olduğunun ve oluşan farklılığın altında yatan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Brookhart (1993), öğretmenlerin notları nasıl yorumladıklarını ve notları verirken hangi değer yargılarını ölçüt aldıklarını araştırmak için 84 öğretmenin mevcut notlandırma uygulamalarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular notların genellikle başarı, çaba ve tutum gibi değişkenlerden etkilendiğini göstermiştir. Brookhart, öğretmenlerin yapmış oldukları notlandırmaların ölçme uzmanlarının tavsiyeleriyle uyumsuz olmasını öğretmenlerin önerilerin farkında olmadığından ya da öğretmenlerin başarının değerlendirilmesinde çabanın önemli bir faktör olduğuna inandıklarına bağlamaktadır. Ayrıca Brookhart, öğretmenlerin not verirken öğrencilerin yetenek ve çaba düzeyini dikkate aldıklarını dile getirmektedir.

McMillan ve Nash (2000), lise öğretmenleri için yaptıkları bir çalışmada çaba ve derse katılımın başarıyla birlikte notları belirleyen faktörler olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Bursuck ve arkadaşları (1996), öğretmenlerin notları belirlemede akademik olmayan çeşitli faktörleri kullandığını ve bu faktörlerin çaba, defter tamamlama, derse devam, derse katılım ve öğrenci etkinliği gibi unsurlar olduğunu dile getirmiştir.

ABD'deki ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılan bir anket çalışmasında, Randall ve Engelhard (2009), birçok durumda öğretmenlerin öncelikle başarıya dayalı notlandırma yaptığını ve resmi not verme kriterlerine uyduklarını tespit etmişlerdir. Ancak bazı durumlarda motivasyon, davranış ve çaba gibi diğer öğrenci özelliklerinin de notlandırmaya karıştığının görüldüğünü öne sürmüşlerdir.

Zoeckler'ın (2007) lise İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada; öğretmenlerin notlandırma uygulamalarının, öğrenci çabaları ve öğrencinin ahlaki gelişimi konusundaki endişelerden etkilendiğini, yani notlandırma sonuçlarının eşitlik, doğruluk ve dürüstlük kavramları çerçevesinde sorgulandığı sonucuna varmıştır.

Randall ve Engelhard (2010) yaptıkları bir diğer çalışmada devlet okulunda görevli 516 öğretmen arasında notlandırma uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genellikle ev ödevleri, kısa sınavlar ve testler gibi günlük değerlendirmelere göre performansa dayalı notlar verdiklerini ancak öğrencilerin çaba, yetenek ve davranış gibi diğer

akademik olmayan faktörleri de kullandıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlere öğrencinin kabiliyetini, başarısını, davranışını ve çabasını notlandıran bazı senaryolar vermişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okulun resmi puanlama politikasına uyulduğunu ve birçok durumda öncelikle başarıya dayalı notların verildiğini göstermektedir. Ancak bazı durumlarda başarı dışı faktörleri göz önüne aldıklarını bildirmektedirler.

Brookhart (1994), yaptığı bir diğer çalışmada ise öğrencinin bilişsel yeteneğinin, başarısıyla eşleşmesini ve öğrencinin notunun beklenen performansı yansıtması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yaptığı çalışmada öğretmenlerin notlara verdikleri anlamı ve değer yargılarını ne ölçüde kullandığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar, çok çalışmanın düşük yetenekli öğrencilere aldığı puan geçmek için yetersiz olsa bile geçme notu verilmesine katkı sağladığı ancak yetenek seviyesinin altında çalışmanın sayısal notu etkilemeyeceğini göstermiştir. Diğer bir deyişle, ortalamanın üzerinde çaba gösteren bir öğrenci notunu arttırırken, ortalamanın altında bir çaba gösterme durumunda notu etkilenmemektedir. Öğretmenler eksik iş ve ödevlerin nota nasıl etki edeceği konusunda ise fikir ayrılıkları yaşamıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, eksik çalışma sonrası sıfır verilmesi gerektiğini belirtirken kalan öğretmenler notu düşürmesine rağmen bunu tamamen başarısızlık olarak algılamamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler göstermiştir ki öğretmenler öğrencilere adil davranmaya çalışmakta; öğrenci motivasyonu, öz saygı ve sosyal sonuçlardan etkilenmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuçta ise öğretmenlerin önerilen ölçme uygulamalarını takip etmemelerinin üç olası nedenine değinmektedir. İlk olarak, öğretmenler önerilen uygulamaların fikir temelli ve gerçeklere dayalı olmadığı şeklinde düşünebilir. İkincisi, ölçüm önerileri sınıf uygulamaları için gerçekçi şekilde uymuyor olabilir. Üçüncüsü, öğretmenlerin ölçme eğitimi yeterli olmayabilir.

Simon, Chitpin, ve Yahya (2010) Kanada’da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin çaba gösterme, derse katılım, geç yapılan veya teslim edilmeyen ödevlerin, katılımcıların not verme hakkındaki düşüncelerinde önemli unsurlar olarak tanımlandığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme konusundaki değerleri ve inançları, notlandırmanın amaçları ve sonuçlarına ilişkin düşünceleri, notlandırma kararları almasında birer faktör olarak görülmüştür.

Airasian (1984), öğretmenlerin sınıf değerlendirmelerini incelemiş ve öğretmenlerin akademik başarı ve sosyal davranışa odaklandıklarını ortaya koymuştur. Ancak bu öğelerin önemi sınıf seviyesine göre değişmektedir. Örneğin; ilköğretim kademesinden görev yapan öğretmenler sosyal davranışa daha büyük önem verirken üst kademelerdeki öğretmenler ise akademik başarıyı daha ön planda tutmuştur.

Stiggins ve Conklin (1992), 24 öğretmenle yürüttüğü çalışmalarında, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını yansıtmak amacıyla değerlendirmeyi nasıl tanımladıklarına ve değerlendirmelere ilişkin hangi faktörleri ortaya çıkardıklarına odaklanmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirirken başarıyla en çok ilgilendiklerini ve performans değerlendirmesinin sıklıkla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Her sınıfta kullanılan değerlendirmelerin niteliği, her öğretmenin öğrencileri için belirlediği roller, öğretmen beklentileri ve istenen öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin türü ile yakından bağlantılı olduğu görülmüştür.

143 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden elde ettikleri bilgileri irdeleyen Cizek ve diğerleri (1995), sınıf seviyesinin öğretmenlerin notlandırmaya olan felsefik bakış açıları ile beraber önemli iki değişken olduğunu göstermişlerdir. Genel olarak, yazarlar “birçok öğretmenin kendi kişisel değerlerini ve öğretme hakkındaki inançlarını yansıtan değerlendirmeler yaptığı” sonucuna varmıştır.

Brookhart’ın (1991) sınıf değerlendirmesine ilişkin yaptığı çalışmada ise değerlendirmenin üç pratik (öğretim-sınıf yönetimi-sınıf değerlendirmesi) üç de kuramsal (psikoloji-sosyoloji-ölçme) temelini olduğu, bunların bir keşimi sonucu nihai kararın oluştuğunu söylemiştir. Brookhart’ın bu çerçevesini kullanan Simon ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının çalışmalarındaki sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve sosyal adalet gibi amaçları değerlendirmelere dâhil ettiklerini belirlemişlerdir.

Brookhart’ın (2004) öğretmenlerin not verme uygulamalarıyla karşılaştırmalı çalışması mevcut not verme uygulamaları ile ölçüm teorisi arasında bir boşluk olduğunu göstermektedir. Ölçme uzmanlarının notlandırma için öneriler belirlemesine karşın öğretmenlerin hepsine uyma eğiliminde olmadıkları ve her öğretmen için not verme uygulamalarının farklılaştığı belirlenmiştir. En büyük tutarsızlık, öğrenci başarısına çaba, derse katılım, derse devam, davranış ve tutum gibi akademik olmayan faktörlerin dâhil edilmesidir. Bununla birlikte, ölçme uzmanları, akademik olmayan faktörlerin ve keyfi notlandırma uygulamalarının kullanılmasına karşı dikkatli olunması gerektiğini çünkü bu faktörlerin uygulamaya dâhil edilmesinin öğrencilerin notlarının geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir (Gallagher, 1998; Guskey, 2006; Stiggins, 1999).

İncelenen bir diğer önemli çalışmada Stiggins ve arkadaşları (1989) 15 ortaokul öğretmeniyle yürüttükleri örnek olay incelemesinde, notlandırma uygulamaları sırasında uygulanacak tavsiyelerin 19 madde şeklinde sıralanabileceğini ancak araştırma bulgularının öğretmen uygulamalarının sözü geçen tavsiyelerin sekizi ile tutarlı olduğu ve diğer on bir

tavsiyeyle uyuşmadığı sonucuna varmıştır. Aşağıda, ölçme uzmanlarının öğretmenlerin uygulamalarıyla tutarlı olan notlandırma uygulamaları için yaptığı sekiz tavsiye bulunmaktadır:

1. Notlandırma yöntemleri öğrencilere bildirilmelidir.
 2. Öğrenci tutumları notlandırma amacıyla kullanılmamalıdır.
 3. Öğrencilerin konuya olan ilgileri notlandırma için kullanılamamalıdır.
 4. Öğrencilerin kişilikleri notlandırmada kullanılmamalıdır.
 5. Yazılı sınavlar başarının ölçülmesinde birincil araç olarak kullanılmalıdır.
 6. Sözlü sınav yönteminin kullanımı öğrenmenin izlenmesinde etkilidir ancak notlandırmada dikkate alınmamalıdır.
 7. Performans değerlendirmeler, öğrenci performansını ölçmek için uygundur ve notlandırma yöntemlerine dâhil edilmelidir.
 8. Sınıf mevcutları başarının normal şekilde dağılmasının bekleyemeyecek kadar küçüktür bu nedenle normal dağılımın kullanılmaması önerilir.
- Kalan 11 öneri, notlandırma uygulamalarında aynı çalışmada bulunan öğretmenler arasında tutarsızlıklar olduğunu göstermektedir:
9. Başarı, notları belirlemede tek bileşen olmalıdır.
 10. Zekâ ve bilişsel yetenek, notları belirlemede kullanılmamalıdır.
 11. Her ne kadar çaba başarıyı etkilese de çaba notlandırmanın bir parçası olmamalıdır.
 12. Biçimlendirici değerlendirme türleri notlandırmada kullanılmamalıdır.
 13. Elde edilen puanlar her öğrencinin ölçülmek istenen davranışa ilişkin yeterli kanıtı yansıtmalıdır. Bu durumun sağlanması adına notların belirlenmesinde her dönem iki veya üç yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip değerlendirmenin kullanılması önerilir ancak daha küçük biçimlendirici değerlendirmeler, nihai notun belirlenmesine dâhil edilmemelidir.
 14. Öğretmenler toplanan verilerin kalitesini güvenilirlik ve geçerlik açısından değerlendirmelidir.
 15. Tutarlı not verme politikaları yazılmalı ve uygulanmalıdır.
 16. Bileşik başarı endeksini oluşturmak için toplu not verme bileşenleri gereklidir.
 17. Not kesme (geçme-kalma) puanları daha önceden belirlenmelidir.
 18. Öğrencilerin notlandırma hakkındaki bilgileri daha net olmalıdır.
 19. Sınırdaki durumlarda başarı dışı faktörleri değil, yalnızca öğrenci başarı verileri kullanılmalıdır.

Stiggins ve arkadaşları (1989), ölçme uzmanlarının standart tavsiyelerine rağmen öğretmenlerin notlandırma farklılıkları için üç neden belirlemiştir. İlk olarak, en iyi uygulama kavramı öğretmenler için farklı anlamlara gelebilir. En iyi uygulama, gerçek bilgidен ziyade

kanaat veya felsefi konumlara dayalı olabilir. İkincisi, ölçme uzmanlarının düşünceleri ve tavsiyeleri sınıf ortamından uzak tutulmuş olabilir. Üçüncüsü, öğretmenler önerilerin farkında olmayabilir veya ölçme teorisi alanında çok az eğitim almış olabilir.

McMillan'ın (2001) 6. ve 12. sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ölçme uzmanlarına dayalı değerlendirme beklentilerinin bir kısmını uygularken, bazılarında diğer geleneksel uygulamalara devam ettiğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada, Stiggins ve Bridgeford (1985) öğretmenler tarafından geliştirilen değerlendirmeleri araştırmış ve iki temel bulguya ulaşmıştır: (a) Öğretmenlerin ölçme eğitimleri kendi değerlendirme biçimlerini tasarlama konusunda yetersizdir. (b) Ele alınan ölçme eğitimi, öğretmenlerin düzenli olarak yapmaları gereken notlandırmaya ilişkin kararlarını ele almaya izin vermemektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin not verme uygulamaları incelenerek not verme uygulamalarının geçerliği, öğretmenlerin nota karıştırdıkları değişkenlerin ve değerlerin neler olduğu ve bu konu hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmada karma yöntem araştırma modellerinden zenginleştirilmiş desen (yakınsayan paralel karma desen-concurrent triangulation design) kullanılmıştır.

Zenginleştirilmiş desen araştırmacıların nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplayıp sonuçları bir bütün içerisinde değerlendirdiği desenlerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Creswell, J. ve Creswell,D. (2017), bu modeli araştırmacıların daha eksiksiz ve geçerli sonuçlar üretmek için nicel ve nitel sonuçları birleştirme veya karşılaştırma amacıyla birbirinden bağımsız olarak veya aynı anda nicel ve nitel aşamaları uyguladıkları karma yöntemler deseni olarak karakterize etmektedirler. Her yöntem birbirini tamamlayıcı şekilde aynı karma yöntemler araştırma sorusunun ilgili boyutlarını ele aldığından, her iki yöntem de aynı derece önceliğe sahiptir. Nicel ve nitel yöntemlerinin bütünleştirilmesi, her iki çalışma aşamasındaki verilerin analizi tamamlandıktan sonra ve araştırma probleminin kapsamlı bir şekilde anlaşılması için nicel ve nitel sonuçların karşılaştırılması ya da sentezlenmesinden sonra gerçekleştirilir. Benzer şekilde araştırmacılar nicel puanları niteliksel kodlara ve temalara atayarak nitel metin verilerini sayısallaştırma yoluyla veya puanların dağılımına dayanan anlatı kategori oluşturularak nicel sayısal verileri niteleme yoluyla analiz aşamasında verileri birleştirebilirler. Daha sonra bileştirilen veri kümesi, daha kanıtlanmış araştırma sonuçları üretmek için ayrı ayrı nicel veya nitel yöntemler kullanılarak analiz edilir (Teddle ve Tashakkori, 2009; Greene, 2007). Bu desenin bir diğer avantajı, geçerliği iyi sağlanmış ve kanıtlanmış bulgular üretebilmesidir; çünkü aşamaların eş zamanlı uygulanması “aynı konuda farklı fakat tamamlayıcı veriler” elde etmeyi sağlar (Morse, 1991). Buna ek olarak, araştırmacılar hem nicel hem de nitel veriyi kısa sürede toplayabilir ve analiz edebilir, böylece zaman ve araştırmanın yürütülmesine ilişkin maliyetten tasarruf edebilir (Creswell, J.

ve Creswell,D., 2017; Morse ve Niehaus, 2009). Bununla birlikte bu desen genellikle, farklı araştırma becerileri gerektiren nicel ve nitel çalışma aşamalarının aynı anda uygulanmasını gerçekleştirmesi nedeniyle, tek başına bir araştırmacının gerçekleştirmesi zor olabilir (Creswell, J. ve Creswell, D., 2017; Teddlie ve Tashokkori, 2009).

Bir araştırmanın güçlendirilmesini, kullanılan desenin kalitesini arttıran yollardan birisi de çeşitlemedir. Çeşitleme, araştırma içerisinde tek bir yöntemin kullanılmasını yerine birbirine entegre olan ve aynı amaca hizmet eden iki ya da daha fazla yöntemin birlikte kullanılmasını, bu sayede yöntemin zenginleşmesini amaçlayan bir uygulamadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Çeşitleme ideal olarak görülmesine rağmen uygulanması birçok açıdan zor ve maliyetlidir (Patton, 1990). Denz (1978) dört tür çeşitlemeden söz etmiştir: (Akt. Patton, 1990) Birincisi farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılmasıyla veri çeşitliliği, ikincisi farklı araştırmacı ya da değerlendirmecinin kullanılmasıyla araştırmacı çeşitliliği, üçüncüsü verilerin yorumlanmasında farklı kişilerin dâhil olmasıyla çoklu perspektif kullanımını gerektiren kuramda çeşitleme ve dördüncü ise araştırmada çoklu yöntemlerin (nitel ve nicel) kullanımı gerektiren yöntemde çeşitlemedir.

Araştırma kapsamında görüşme, geçerli ölçmeler ölçeği ve gerçek hayat durum senaryoların kullanılması sayesinde veri çeşitliliği, verilerin analizi kısmında birden fazla kişinin değerlendirme yapmasına olanak vermesi sebebiyle kuramda çeşitleme, elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması sebebiyle de yöntemde çeşitleme yolu izlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 287 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma verileri çeşitli illerde görev yapan farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerden online olarak toplanmıştır. Araştırmaya çeşitli illerden katılım sağlanmasına ve farklı gruplarda dengeli sayıda kişi olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada katılacak bireylerin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	177	61.7
	Erkek	110	38.3
	Toplam	287	100
Branş	Türkçe	46	16.0
	Matematik	70	24.4
	İngilizce	46	16.0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	32	11.1
	Sosyal Bilgiler	36	12.5
	Fen Bilimleri	57	19.9
	Toplam	287	100
Yaş	22-27 yaş	51	17.8
	28-33 yaş	107	37.3
	34-39 yaş	80	27.9
	40 ve üstü	49	17.1
	Toplam	287	100
Kıdem	1-5 yıl	88	30.7
	6-10 yıl	88	30.7
	11-15 yıl	62	21.6
	15 yıl üstü	49	17.1
	Toplam	287	100
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi	Yeterli	144	50.2
	Yetersiz	143	49.8
	Toplam	287	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan 287 ortaokul öğretmenin % 61,7'sinin kadın (n=177), %38,3'ünün ise erkek (n=110) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde % 24,4'ünün Matematik (n=70), %19,9'unun Fen Bilimleri (n=57), %16'sının Türkçe (n=46), %16'sının İngilizce (n=46), %12,5'inin Sosyal Bilgiler (n=36) ve %11,1'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=32) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine ait bilgiler incelendiğinde ise araştırma grubunun %37,3'ünün 28-33 yaş (n=107), %27,9'unun 34-39 yaş (n=80), %17,8'inin 22-27 yaş (n=51) ve %17,1'inin ise 40 ve üstü (n=49) yaşa sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem özellikleri incelendiğinde ise %30,7'sinin 1-5 yıl (n=88), %30,7'sinin 6-10 yıl (n=88), %21,6'sının 11-15 yıl (n=62) ve %17,1'inin ise 15 yıl üstü (n=49) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlere sorulan kendinizi ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından nasıl görüyorsunuz sorusuna verilen cevaplardan yola çıkarak elde edilen bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin %50,2'si kendisini yeterli (n=144), %49,8'i ise kendisini yetersiz (n=143) olarak görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Geçeli Ölçmeler Ölçeği (GÖÖ)

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Ön Uygulama

Geçerli ölçmeler ölçeği deneme formunda yer alacak maddelerin yazımında, ilgili literatür taraması yapılmış konuyla alakalı çalışmalar ve kuramlar üzerinde incelemeler yapılmıştır. Alan uzmanları ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş, ortaokul öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri yapılarak madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulurken ölçülmek istenen yapıyı yansıtması amacıyla 4 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Görüşü alınan tüm uzmanlar çalışmış oldukları alanda doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Ölçekte yer alan ifadeler için Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Genellikle (4), Her Zaman (5) şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Uzman görüşlerinden alınan dönütler sonrasında, ölçek maddelerinde gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmış, en son aşamada dil açısından uygunluğunun sağlanması amacıyla 2 Türk dili uzmanından görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların gerek noktalama işaretleri gerekse yazım kullanımı ile ilgili görüş ve fikirleri doğrultusunda, ölçekte yer alan maddeler gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Ölçek, çalışma gruplarına uygulanmadan önce 30 kişilik ön deneme grubuna uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmen tepkileri izlenmiş, edinilen gözlemler ve görüşler sonucunda ölçek için hazırlanan yönergenin ve maddelerin doğru anlaşıldığı kararına varılmıştır. Ön uygulama sonrasında elde edilen veriler asıl çalışma gruplarındaki verilere dâhil edilmemiştir.

3.3.1.2. Psikometrik Niteliklerin Belirlenmesi

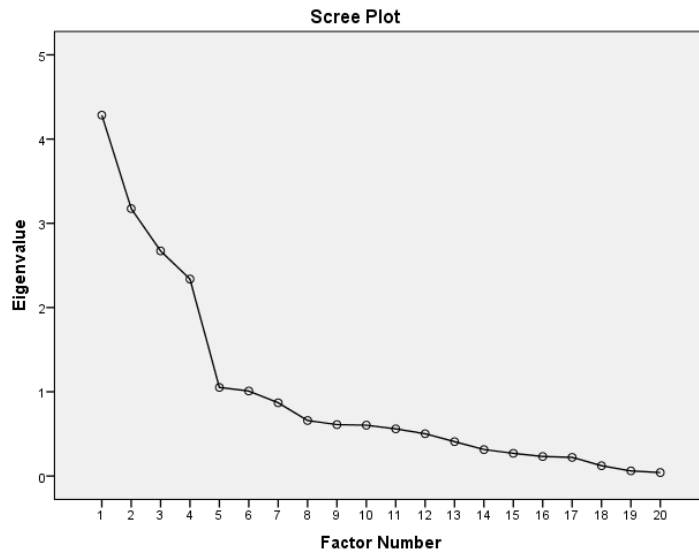
3.3.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

38 maddelik ön deneme formu üzerinden ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçümlerin yapısı hakkında bilgi elde etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA uygulanmadan önce verinin faktör analizinin varsayımları karşılayıp karşılamadığının incelenmesi gerekmektedir. Örneklem büyüklüğü, bu incelemenin ilk basamağını oluşturmaktadır. AFA uygulanmak üzere Antalya'da görev yapan çeşitli branş, yaş ve kıdem özellikleri sahip 302 ortaokul öğretmeninden veriler toplanmıştır. Faktör analizinin kaç kişiye yapılması gerektiği ile alakalı araştırmacılar arasında kesim noktası konusunda net bir fikir birliği bulunmamaktadır. Cattell (1978) faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubundaki kişi

sayısının, ölçekte yer alan madde sayısının 3 ile 6 katı kadar bulunmasını önermekte ve faktör analizi için 200 bireyi kabul edilebilir bulurken, 500 bireyi ise iyi bir sayı olarak değerlendirmektedir. Hair, Anderson ve Grablowksy (1979) yılındaki araştırmasında çalışma grubundaki birey sayısının, ölçekteki madde sayısının 20 katı kadarıyla faktör analizi yapılabileceğini belirtmişlerdir. Comrey (1992) faktör analizi için katılımcı sayısı için belirlediği ölçütleri 100 yetersiz, 200'ü ortalama, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000 katılımcıyı mükemmel olarak nitelendirmiştir. Ferguson ve Cox (1993) yaptıkları faktör analizi çalışmalarında, en az 100 kişilik katılımcı sayısının ölçüt olarak alınması gerekliliğini belirtmektedir. Kline (1994) ise, faktör sayısının az ve belirgin olduğu durumlarda veri sayısının 100'e kadar azaltılabileceğini ancak daha karmaşık yapılarda sonuçların güvenilirliği açısından 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını, yine de tercihen büyük örneklemelerin faktör analizi açısından önem arz ettiğini dile getirmiştir. Faktör analizi için örneklem sayısının belirlenmesinde çeşitli görüşler dikkate alındığında, farklı ölçütlerin yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan her araştırmacının, araştırmasının özelliklerine uygun bir biçimde sözü edilen ölçütlerden en az ikisini karşılayacak büyüklüğe ulaşılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk. 2012). İlgili literatür incelendiğinde bahsi geçen örneklem sayısını araştırmacılar faktör analizi yapılabilir olarak dile getirmişlerdir (Hair, Anderson, Tatham ve Grablowksy, 1979; Comrey ve Lee, 2013; Ferguson ve Cox, 1993; Kline, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk. 2012). AFA uygulanacak veri grubunun yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olup olmadığının belirlendiği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi varsayımları test etmenin istatistiksel bir yoludur. KMO değerlerinin .60'tan yüksek ve Bartlett küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olması verilerin faktör analizinin yapılabilecek örneklem sayısına ulaşıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin hesaplanan KMO değerinin (.826) ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($\chi^2=3570.637$, $sd=190$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ölçekten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

AFA'da, faktör çıkartma yöntemleri olarak değişik teknikler bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör çıkartma yöntemini belirlerken veri grubunun dağılım özellikleri dikkate alınmalıdır. Verinin normal ya da çarpık dağılımı uygulanacak yöntemin belirlenmesini sağlar. Mardia (1980), çok değişkenliği normalliğin test edilmesini çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesini sağlayacak bir yöntem önermiştir. Söz konusu veriye uygulanan bu yöntemde eldeki veri grubuna ait çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılımdan uzak olduğu görülmüştür. Verilerin çarpık dağılıma sahip olması sebebiyle faktörleştirme tekniği olarak Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler

Yöntemi (Unweighted Least Squares Analysis) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007) AFA’da söz konusu olan maddelerin faktör yüklerinin belirlenmesinde , söz konusu alt faktörler arasında ilişkilerin güçlü olmaması sebebiyle dik döndürme yöntemleri tercih edilmelidir (Brown, 2006). Literatürde etkili olarak görülen dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA’dan elde edilen sonuçlar yorumlanırken, bir maddenin kuramsal olarak beklenen faktörde yer alması için o boyuttaki faktör yükünün .45 alınmasının faktör yük değeri olarak iyi bir değer kabul edilmesinden ötürü bu değer kesim noktası olarak alınmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu değer altında kalan maddeler ölçek dışında bırakılmıştır. Maddelerin faktör yükleriyle beraber tüm faktörlerde göstermiş oldukları ortak varyans değerleri (h^2) de dikkate alınmaktadır. Bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortak varyansa ilişkin .50 değerinin kabul eder olması tavsiye edilmektedir (Thompson, 2004). Ancak çalışılan alanın sosyal bilimlerde olması ve insan davranışlarının çeşitli gizil yapıları temsil etmesi sebebiyle ortak varyans değerlerinin bu değerlerde çoğu zaman elde edilememektedir . Costello ve Osborne (2005), bu durumdan ötürü sosyal bilimler için .40 değerinin ölçüt olarak alınmasını daha doğru olacağını ifade etmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) ise, bir maddenin ortak varyansının .20’den düşük olması, maddelerin birbirinden farklı durumları ölçtüğü ile alakalı bilgiler verdiğini dile getirmişlerdir. AFA’da temel bileşenler faktörleştirme tekniği ve varimax dik döndürme yöntemi sonucunda, toplam varyansın %54.37’sini açıklayan dört faktörlü yapının kuramsal temele uygun olduğu bulunmuştur. Yapının faktör sayısının belirlenmesine yönelik elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 3.1’de ve elde edilen bulgular Tablo 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.1'deki yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, dört nokta sonrası doğrusallık kazandığını görülmektedir. Bu da ölçek modelinin toplandığı veri setinde dört faktörlü bir yapıya kanıt oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 3.2. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri				Ortak Varyans(h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı(NDK)	M1	.81	-.01	-.16	.05	.69
	M3	.81	.07	.06	.04	.66
	M4	.77	-.05	-.15	.09	.62
	M5	.77	.01	.01	.06	.59
	M2	.75	.01	-.14	-.01	.58
	M7	.55	.10	.02	.08	.34
	M6	.51	-.08	.15	.17	.32
Açıkladığı Varyans		%18.15				
Doğru Puanlama İşlemi(DPİ)	M23	-.04	.80	-.05	-.05	.65
	M22	.09	.80	.14	.04	.66
	M24	.04	.79	.13	.04	.64
	M25	-.04	.76	-.04	-.06	.59
Açıkladığı Varyans		%12.69				
Gerçek Performansın Gösterimi(GPG)	M33	-.03	.05	.92	-.05	.85
	M33	-.01	.08	.70	-.09	.50
	M38	-.02	.08	.62	.01	.39
	M30	-.06	.04	.61	.05	.37
	M35	-.14	-.09	.48	.13	.30
Açıkladığı Varyans		%12.16				
Hatırlamanın Nota Karışması(HNK)	M19	.14	-.02	.08	.98	.99
	M20	.08	.06	.05	.75	.58
	M21	.13	.00	.02	.62	.40
	M18	-.12	-.05	-.16	.53	.30
Açıkladığı Varyans		%11.37				
TOPLAM AÇIKLANAN VARYANS		%54.37				

AFA sonucunda elde edilen bulgulara göre 7 maddenin faktör yükünün kabul edilebilir değer olan .45'nin altında kalması, 11 maddenin ise birden fazla alt faktörde yüksek düzeyde faktör yükü göstermesi sonucu binişik maddeler olması sebebiyle ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçekteki maddelerin tamamının belirlenen .45 kesim noktasının alt sınırının üzerinde bir faktör yüküne sahip olduğunu görülmektedir. Ayrıca, ölçekteki tüm maddelerin ortak faktör varyanslarının .30 ve üstü olduğu ve gerekli ölçütü sağladığı tespit edilmiştir. AFA sonucunda faktörlerde yer alan maddeler ve kuramsal temel dikkate alındığında, birinci faktör Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK), ikinci faktör Doğru Puanlama İşlemi (DPİ), üçüncü faktör Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) ve dördüncü faktör ise Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) olarak adlandırılmıştır. NDK alt faktörü 7 maddeden oluşmakta ve toplam varyansa ilişkin %18.15'lik katkı sağlamaktadır. Bu alt ölçekte yer alan

maddelerin faktör yükleri .51 ile .81 arasında değişmektedir. DPİ alt faktörü 4 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %12.69'luk bir katkı sağlamaktadır. Bu alt ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri .76 ile .80 arasında sıralanmaktadır. GPG alt faktörü 5 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %12.16'lık bir katkı sağlamaktadır. Bu alt ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri .48 ile .92 arasında sıralanmaktadır. HNK alt faktörü 4 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %11.37'lik bir katkı sağlamaktadır. Bu alt ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri .53 ile .98 arasında sıralanmaktadır.

3.3.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonuçlarının doğruluğu ile ilgili bilgi etmek ve kuramsal temel sonucu oluşturulan veri-uyum ölçüm modelini sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Oluşturulan modelin DFA bulgularından elde edilen χ^2 değerinin anlamlı olması modelin uygulanan veriler tarafından doğrulanmadığının bir kanıtı olarak kabul edilir. Ancak dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta; χ^2 değerinin örneklem sayısının artışına karşı hassas olması ve araştırmada yer alan veri sayısı arttıkça anlamlı çıkma eğilimi göstermesidir. Bu durumda pratikte anlamlı olmayan χ^2 değeri, örneklem büyüklüğü nedeniyle analiz sonuçlarında anlamlı çıkabilmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2016). Bu nedenle, kurgulanan modelin araştırmada yer alan veri grubu tarafından doğrulanıp doğrulanmadığına ilgili bir karar verilirken, χ^2 'nin serbestlik derecesine bölümü sonucu elde edilen standardize edilmiş değerinin ve literatürde yer alan diğer uyum indekslerinin incelenmesi tavsiye edilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). DFA'da modeli test etmek adına literatüre girmiş birçok uyum indeksi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kapsamında ki-kare uyum testi, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) incelenmiştir.

Uyum indekslerinin kararına yönelik ölçütler için belirlenen kesim noktaları konusunda literatürde ortak bir uzlaşıya varılamadığı görülmektedir. Bununla birlikte bütüncül bir bakış açısı ile literatür incelendiğinde genel olarak; χ^2/sd için küçük örneklemeler söz konusu olduğunda 2.5'tan küçük değerler mükemmel uyumu, 2.5 ile 5 arasındaki değerler ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2016). CFI, NFI, NNFI ve IFI indeksleri için .95 ve üstü değerler mükemmel, .90 ile .95 değeri arasında değerler ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). RMSEA için .05 ve altı değerler mükemmel .08 ile .05 arasındaki değerler ise kabul edilebilir uyum ölçütü olarak

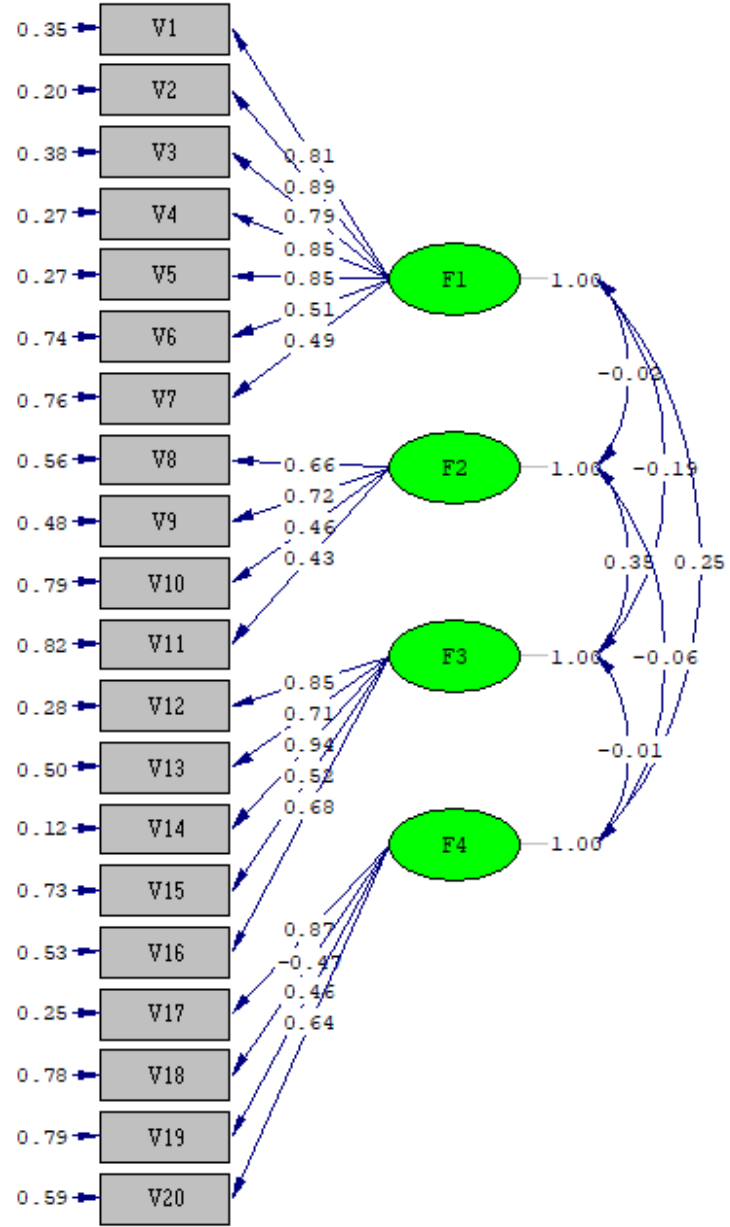
alınmaktadır (Byrne ve Campbell, 1999). SRMR için .05 değeri ve altı mükemmel uyumu, .10 ile .05 arasındaki değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2016). PGFI ve PNFI uyum indekslerinin ise .95'nin üzerinde olması mükemmel uyumu, .50 ve .95 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Test edilen yapının model-veri ilişkisini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir değerler ile analiz sonucu elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Geçerli Ölçmeler Ölçek Modeline İlişkin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2,5$	$2,5 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.78	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.053	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.97	İyi Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.096	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	İyi Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.80	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.60	Kabul Edilebilir Uyum

AFA sonucunda elde edilen 20 madde ve dört faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için uygulanan DFA sonucunda, modele ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.78$, IFI=.97, NNFI=.97, CFI=.97 iyi uyumu; NFI=.93, RMSEA=.053, SRMR=.096, PNFI=.80 ve PGFI=.60 ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Eldeki sonuçlar geçerli ölçmeler ölçeğine ait 4 faktörlü yapının uyum indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir uyum ölçütleri arasında farklılaştığını ve modelin doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin standardize yol katsayıları Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Chi-Square=291.22, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.053

Şekil 3.2.Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Standardize Yol Katsayıları

3.3.1.2.3. Yakınsak-Ayrışım Geçerliği ve Güvenirlik

Genel olarak yakınsak (convergent) geçerliği aynı kavramsal yapıyı ölçen ölçüm araçlarının kendi aralarında en azından orta dereceli ilişkili olmasını; ayrışım (discriminant) geçerliği ise ilgili ancak farklı kavramsal yapılar arasındaki ilişkinin düşük olmasını ifade etmektedir. DFA sonucunun doğrulanması aslında ölçekte yer alan faktörlerin ve faktöre ait maddelerin belirli bir düzeyde yakınsak ve ayrışım geçerliğine sahip olduğunu anlamına gelir. Ancak bunun dışında hesaplanan bazı istatistiksel yöntemler, yakınsak ve ayrışım geçerliğine ilişkin kanıtlar oluşturur (Gürbüz, 2019).

Yakınsak geçerliği için CR (composite/construct reliability, bileşik/yapı güvenirliliği) ile AVE (Average variance extracted, ortalama açıklanan varyans) değerleri ipuçları verir. CR bir faktördeki maddelerin standardize yol katsayıları (faktör yükleri) ile hata varyanslarını dikkate alan ve o faktörün yapı güvenirliliği dolayısıyla da birleşim geçerliği konusunda ipucu vermesi bakımından Cronbach Alfa'dan daha avantajlıdır (Raykov, 2004). Çünkü alfa katsayısı, bir faktördeki maddelerin arasındaki korelasyona dayalı ölçüm yapar ve maddelerin hata varyanslarının aynı olduğunu varsayar. CR değerinin .70 olması faktörün yapı güvenirliliğine kanıttır (Kline, 2016). AVE ise örtük bir yapıyı temsil eden maddeler arasındaki benzeşim geçerliğinin ölçütüdür. Faktöre ilişkin faktör yüklerinin kareleri toplamının madde sayısına bölünmesiyle elde edilen bu değer, .5 ve üzeri olması durumunda yakınsak geçerliğine kanıt oluşturur. Özetle yakınsak geçerliğine sahip bir ölçekte $AVE > .5$, $CR > .7$ ve $CR > AVE$ koşullarının karşılanması gereklidir (Hair, Sarstedt, Hopkins ve Kuppelwieser, 2014).

Ayrışım geçerliği ise maddelerin ait oldukları faktör dışındaki faktörlerle kendi bulundukları faktörden daha az ilişkili olması olarak tanımlanabilir. Bu amaçla AVE, MSV (Maximum squared variance, maksimum paylaşılan varyansın karesi) ve ASV (Average shared square variance, paylaşılan varyansın karesinin ortalaması) ayrışım geçerliğine ilişkin ipucu verir. Ayrışım geçerliğine sahip ölçekte $MSV < AVE$ ve $ASV < AVE$ koşulları sağlanmalıdır (Hair ve diğerleri, 2014).

Geçerli ölçmeler ölçeğine ait faktörlerin güvenirliliği için CR ve Cronbach Alfa tercih edilmiştir. Yakınsak ve ayrışım geçerliği için ise faktörlerin AVE, MSV ve ASV değerleri hesaplanmıştır. Yakınsak geçerliği için $AVE > .5$; $CR > .6$ ve $CR > AVE$ olması ayrışım geçerliği için ise $MSV < AVE$, $ASV < AVE$ ölçütlerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Geçerli ölçmeler ölçeğinde yer alan alt faktörlere ait Alfa, CR, AVE, MSV ve ASV değerleri Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Geçerli Ölçmeler Ölçeğine Ait Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

Alt Faktörler	Alfa	CR	AVE	MSV	ASV
NDK	.87	.90	.57	.05	.17
DPI	.75	.91	.71	.05	.17
GPG	.73	.86	.55	.02	.06
HNK	.71	.87	.63	.03	.02

Tablo 3.4'te yer alan istatistikler incelendiğinde güvenirlilik için hesaplanan Alfa ve CR değerlerinin tüm alt ölçeklerde .70 üstü olduğu görülmektedir. Yakınsak geçerliği için hesaplanan AVE değerleri incelendiğinde alt ölçeklerden elde edilen değerlerin .50'nin üstünde ve CR değerinden düşük olduğu görülmektedir. Ayrışım geçerliği için hesaplanan MSV ve

ASV değerleri incelendiğinde, elde edilen iki değerin de tüm alt ölçeklerde AVE değerinden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, Geçerli lmeler leğinin yakınsak ve ayrışım geçerliğine sahip, iç tutarlılık anlamında güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.1.2.4. Geçerli lmeler leğinden Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi

Geçerli lmeler leği 20 maddeden oluşmaktadır (Bkz.Ek-1). Ölçek 5’li Likert tipi bir derecelendirme özelliğine sahiptir. Ölçek kendi içerisinde dört alt faktörlük yapı barındırmasına alakalı kanıtlar barındırmaktadır. Geçerli lmeler leğinin her bir alt faktöründeki puan artışı, bireylerin ilgili faktörde ölçülen özelliğe ilişkin düzeylerinin de yükselmesi anlamına gelmektedir. Geçerli lmeler leğinin 1. ve 4. alt faktörlerinde yer alan maddelerin (1-7,17-20) ters kodlu olduğu görülmekte yapılacak yorumlamalarda buna dikkat edilmesi gerekmektedir.

3.3.2 Gerçek Hayat Durum Senaryoları

Çalışma kapsamında Susan M.Brookhart’ın (1993) “Teachers’ Grading Practices: Meaning and Values/ ğretmenlerin Notlandırma Uygulamaları: Çıkarımlar ve Değerler” adlı çalışmasında yer alan ve gerçek hayat durumları içeren 7 farklı senaryo kullanılmıştır. Kendisiyle iletişime geçilerek kullanımına ilişkin izinler alınmış (Bkz.Ek-2), kendisinin tavsiyeleri ile birlikte senaryolarda Türk eğitim sistemine uygun birtakım değişiklikler yapılmıştır. Senaryolarda ğretmenlere gerçek bir hayat durumu sunulmakta daha sonra bu duruma ilişkin nasıl bir notlandırma yapacaklarına ilişkin seçenekler sunulmaktadır. Son aşamada ise bireylerin tercihlerinin altında yatan düşüncenin sorgulandığı açık uçlu bir soruyla süreç tamamlanmaktadır. Sözü geçen durumların  yetenek, ikisi eksik dev ve diğer ikisi ise öğrencinin gelişimine ilişkin senaryolardan oluşmaktadır (Bkz.Ek-3).

İzni alınan veri toplama aracının Türkçeye evrilme sürecinde 2 lme ve değerlendirme uzmanı ve 4 yabancı dil uzmanından faydalanılmıştır. Senaryolar öncelikle 2 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra Türkçeye çevrilen senaryolar diğer 2 uzman tarafından İngilizceye tekrar çevrilerek kontrolleri sağlanmıştırdır. Son hali verildikten sonra, her iki dile de hakim 41 öğretmene senaryoların orijinal ve çevrilmiş halleri 10 gün arayla uygulanarak senaryolar arası test-tekrar-test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Senaryoların her birine ilişkin hesaplanan korelasyon katsayısı Senaryo1 için .83, Senaryo2 için .87, Senaryo3 için .78, Senaryo4 için .77, Senaryo5 için .81, Senaryo6 için .92, Senaryo7 için ise .90 olarak bulunmuştur. Söz konusu tüm korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre senaryolara ait orijinal ve Türkçe formlarının birbiri ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Senaryoların alt kısmında açık uçlu formatta yer alan sorulara ilişkin verilen cevaplar Messick geçerlik matris teoremi çerçevesinde incelenmiştir. Messick'in ortaya koymuş olduğu geçerlik teorisi, öğretmenlerin not verme uygulamalarının geçerliği hakkındaki bu çalışmayı desteklemektedir. Messick (1989a, 1989b) geçerliğin iki yönünü tanımlayarak anlam ve değerler açısından bir çerçeve sunmuştur. Bunlardan ilki puan için amaçlanan işlevin ne olduğu (Puanı yorumlama veya kullanma) ikincisi ise bu amaç için ortaya konan kanıtların neler olduğudur (Ampirik kanıt veya sosyal sonuçlar). Messick sözü geçen iki durumunun kesiştiği, hiyerarşik bir matris oluşturmuştur. Dört hücrelik bu yapının her bir hücresi temel geçerlik probleminin dört yönüne denk gelmektedir. Yapı geçerliği (YG) puanın yorumlanmasında ampirik kanıtlar ortaya konduğunda açığa çıkmaktadır. Yapı geçerliği bu durumyla diğer değerlendirmelerin başında, geçerlik kanıtlarının en temelinde yer alır. Notlar belirli bir amaç için kullanıldığında notların amaca uygunluğu ve kanıtlar (UK) dikkate alınmalıdır, ancak bunlar da notların anlamına bağlıdır (YG). Elde edilen not sonuçların yorumlanması dikkate alındığında ise değer etkileri (DE) devreye girer ancak bunlar da notların ne anlama geldiğine bağlıdır. Notlar belirli bir amaç için kullanıldığında geçerlik kanıtları hem ampirik kanıtlardan hem de sosyal sonuçlardan (SS) gelmelidir (Messick, 1989b).

Messick'in ele almış olduğu bu teoremden yola çıkarak öğretmen yorumları incelenmiş ve yapı geçerliğine ilişkin yorumlar bir (1), kanıt ve uygunluğa ilişkin yorumlar iki (2), değerlere ilişkin yorumlar üç (3) ve not vermenin sonuçlarına ilişkin yorumlar içerenler dört (4) şeklinde gruplandırılmıştır. Puanlama işlemi araştırmacı tarafından yapılmış olup her senaryodan rastlantısal olarak seçilen 30 kişiye ait yorumlar 3 farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanların yapmış oldukları puanlama ile araştırmacı tarafından yapılan puanlamalar arasında Fleiss Kappa katsayısı incelenmiştir. Elde edilen değerler Senaryo1 (S1) için .83, Senaryo2 (S2) için .74, Senaryo3 (S3) için .79, Senaryo4 (S4) için .73, Senaryo5 (S5) için .76, Senaryo6 (S6) için .81 ve Senaryo7 (S7) için .86 bulunmuştur. Elde edilen istatistiklere göre yüksek derecede doğru yönlü uyum olduğu görülmektedir. Messick geçerlik hücrelerine ait örnek yorumlar ve kategoriler şu şekildedir:

1. Yapı Geçerliği (YG) –Puan tek başına ne ifade etmektedir?

+Sınıf ortalamasını bozmadan notlandırma yaparım. (Bu öğretmen, notun sınıf içerisindeki ortalamanın bir parçası olduğunu düşünmektedir.)

2. Uygunluk-Kanıt (UK) -Öğrenciye verilen notun oluşmasına sebep olan durum nedir?

Aşağıda, sınavlarından en yüksek notu alan ancak toplam notunun %25'ine karşılık gelen proje ödevini teslim etmeyen bir öğrenci ile ilgili bir senaryoya verilen cevap örneği verilmiştir.

+Onu dersten bırakmam, proje notun sadece % 25'ini oluşturuyor. Diğerlerinde gayet başarılı olmuş bundan dolayı düşük bir not vererek onun notunu düşürürüm. (Bu öğretmen önceki sınavlardaki başarıyı ve eksik projeyi notlandırmaya yaparken kendisi için kanıt oluşturacak şekilde yorumluyor.)

3. Değer Etkileri (DE) – Öğrenciye verilen puan ne anlama gelir, bunun oluşmasında hangi değerler etkilidir?

Aşağıda, ilk testte 35 alan, ikinci testte notunu 46'ya yükselten bir öğrenci ile ilgili bir senaryoya verilen cevap örneği yer almaktadır:

+ Tam tersi bir durum olsa, bir öğrenci önce 46 sonra 35 alsa, gelişim göstermediği için A notunu alamazdı. O yüzden bu durumda da herhangi bir not artışı yapmak benim için doğru olmaz. Ayrıca bu hiç adil olmaz. (Bu öğretmen davranışının adaletli olduğunu düşünmektedir.)

4. Sosyal Sonuçlar (SS) –Öğrenciye verilen puan ne anlama gelir, bunun değeri nedir ve bunun sonucunda ne olacaktır?

Aşağıdaki çok çalışan ancak 2 puanla geçme notunu kaçıran düşük yetenekli bir öğrenciye ait senaryoya verilen cevabın bir örneğidir:

+Kesinlikle öğrenci lehine karar veririm. Bu onu çalışmaya devam etmeye motive eder (Bu öğretmen notlandırma kararının öğrencinin derse çalışmaya motive edeceğine ilişkin olumlu bir değişimin olacağını düşünmektedir.)

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesi için öncelikle Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul raporu alınmış (Bkz.Ek-4) daha sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Bkz.Ek-5) alındıktan sonra çalışma kapsamında kullanılacak veri toplama araçları çevrim içi (online) ortama aktarılmıştır. İlk aşamada öğretmenlere araştırma kapsamında geliştirilen Geçerli Ölçmeler Ölçeğinde yer alan maddeler sunulmuş kendilerini sözü geçen maddedeki ifadeye göre 1-5 şeklinde derecelendirmesi beklenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler sözü geçen alt faktörler açısından toplam puan alınarak analizlere hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlere bir sonraki aşamada Gerçek Hayat Durum Senaryoları verilmiş ve sözü geçen örnek olayda nasıl bir davranış sergileyeceklerine yönelik çoktan seçmeli bir soruya cevap vermesi istenmiştir. Her bir senaryoda tercihleri alınan öğretmenler daha sonra ilgili senaryoya ilişkin açık uçlu soruları cevaplandırmışlardır. Son

aşamada ise kendilerine ait demografik özelliklerin sorulduğu bölümün tamamlanmasından sonra veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada öğretmenlerin Geçerli Ölçmeler Ölçeğinin alt faktör puanlarından elde edilen betimsel özellikleri incelenmiştir. Daha sonra geçerli ölçmeler alt faktör puanlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasında öncelikle değişkenlerin alt düzeylerinde alt faktör puanlarının dağılımı incelenmiştir. Analize tabi tutulacak olan veri grubunun normal ya da çarpık bir dağılım göstermesi yapılacak analizin türünü dolayısıyla hata miktarını ve kalitesini etkileyecektir. Literatürde normallikle alakalı yaklaşımlar incelendiğinde normallik için kanıt oluşturacak birçok yöntem göze çarpmaktadır. Çalışma kapsamında her değişkenin alt grup düzeyinde normalliğin test edilmesi ona uygun analizin uygulanması adına bazı normallik test etme yöntemleri tercih edilmiştir. Bunlardan ilki normalliği istatistiksel kurulan bir hipotez üzerinden gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov(K-S)/ Shapiro Wilks(S-W) testleridir. Bu testler sonucu elde edilen değerinin anlamlı olmaması veri dağılımının normal bir dağılım gösterdiği ile alakalı kanıtlar sunmaktadır. Veri grubunun 30'dan az olma durumunda S-W, 30'dan fazla olma durumunda ise K-S testleri uygulanması uygun bulunmaktadır (Bryman ve Cramer, 2001). Ancak veri sayısının çok fazla olma durumunda K-S testinin anlamlı çıkmaya karşı eğilimli olması sebebiyle diğer yaklaşımlarla beraber bütüncül bir değerlendirme yaklaşımının sergilenmesi veri dağılımı hakkında doğru bilgiye ulaşmamıza katkı sağlayacaktır. Bir diğer normallik kanıtı ise veri dağılımdan elde edilen çarpıklık-basıklık katsayısının (+1, -1) aralığında olmasını öngören bir yaklaşımdır. Bu değer aralığında yer alan veri grubunun normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir (Field, 2009). Bir diğer yaklaşım olan ve güçlü kanıtlar barındıran Z puanı veri dağılımdan elde edilen çarpıklık katsayısının kendi standart hatasının bölünmesiyle elde edilen istatistiki bir kanıttır. Elde edilen değer (-1.96, +1.96) arasında yer alması dağılımın normal olduğu ile alakalı güçlü kanıtlar sunmaktadır (Howitt ve Cramer, 1997). Buna göre sözü geçen yöntemler tüm değişkenlerin alt düzeylerinde ayrı ayrı incelenmiş ve çoklu bakış açısıyla normalliğine karar verilmiştir. Araştırmada tüm alt düzeyleri normal kabul edilen değişkenlerin alt düzey sayısı iki ise Bağımsız Gruplar T Testi, ikiden fazla alt düzeye sahipse Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), en az bir alt düzeyi normallik göstermeyen(çarpık) değişkenlerin alt düzey sayısı iki ise Mann Whitney U Testi, ikiden fazla alt düzeye sahipse Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında Gerçek Hayat Durum Senaryolarından elde edilen betimsel özellikler incelenmiştir. Daha sonra her bir senaryo kendi içerisinde çeşitli değişkenler açısından ilişki gösterip göstermediğine yönelik incelemek adına Uyum Analizine (Correspondence Analysis) tabi tutulmuştur. Uyum analizi iki ya da çok boyutlu çapraz tablolarda kullanılan tanımlayıcı nitelikteki kategorik verilerin uyumunu inceler (Bartholomew, Steele ve Moustaki, 2008). Bir ilişki ölçüsü olarak düşünülen toplam ki-kare değerinin (inertia) ayrıştırılması söz konusu olan uyum analizinin iki temel amacı vardır: İlişkileri grafik ile göstermek ve basit faktörler geliştirmektir. Araştırma kapsamında senaryolar ve değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiş, ilişkili bulunan eşleştirmeler grafiksel olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bir diğer aşamasında senaryoların açık uçlu sorularından elde edilen yanıtlar Messick Geçerlik Teoremi açısından incelenmiş ve kategorileştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden betimsel özellikler incelenerek öğretmenlerin yapmış oldukları notlandırma yorumlamalarının içeriği incelenmiştir. Bir sonraki aşamada ise elde edilen veriler Uyum analizi çerçevesinde senaryolara verilen cevaplar açısından incelenmiştir.

Araştırmanın son aşamasında Gerçek Hayat Durum Senaryoları üzerinden elde edilen açık uçlu cevaplar Messick geçerlik hücreleri kapsamında içerik analizi yöntemiyle incelenerek kod ve temalara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

3.5.1 Normallik Yaklaşımı

Geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt düzeylerine ait incelenen Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, çarpıklık-basıklık katsayıları ve çarpıklık-basıklık Z değerlerine ait normallik değerleri Ek-6'da gösterilmiştir. Buna göre normallik değerleri incelendiğinde NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p > .05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt düzeylerinde normal ya da normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren (parametrik) analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Branş değişkeninin alt düzeylerinin GPG alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p < .05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olmadığı görülmektedir. Buna göre GPG alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt

düzeylerinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Elde edilen bulgular bu alt faktör düzeyinde yapılacak karşılaştırmalarda normallik varsayımı gerektirmeyen (parametrik olmayan) analizlerin yapılmasına uygun olduğu göstermektedir.

Geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarına cinsiyet değişkeninin alt düzeylerinde incelenen Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, çarpıklık-basıklık katsayıları ve çarpıklık-basıklık Z değerlerine ait normallik değerleri Ek-7’de gösterilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarının tümü için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96,+1.96) aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre NDK, DPİ, GPG ve HNK alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkeninin alt düzeylerinde normal ya da normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren (parametrik) analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir.

Geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarına kıdem değişkeninin alt düzeylerinde incelenen Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, çarpıklık-basıklık katsayıları ve çarpıklık-basıklık Z değerlerine ait normallik değerleri Ek-8’de gösterilmiştir. Buna göre kıdem değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanlarının kıdem değişkeninin alt düzeylerinde normal ya da normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren (parametrik) analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Kıdem değişkeninin alt düzeylerinin GPG alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p<.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olmadığı görülmektedir. Buna göre GPG alt ölçek puanlarının kıdem değişkeninin alt düzeylerinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Elde edilen bulgular bu faktör düzeyinde yapılacak karşılaştırmalarda normallik varsayımı gerektirmeyen (parametrik olmayan) analizlerin yapılmasına uygun olduğu göstermektedir.

Geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarının yaş değişkeninin alt düzeylerinde incelenen Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, çarpıklık-basıklık katsayıları ve çarpıklık-basıklık Z değerlerine ait normallik değerleri Ek-9’da gösterilmiştir. Buna göre yaş değişkeninin alt

düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanlarının yaş değişkeninin alt düzeylerinde normal ya da normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren (parametrik) analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Yaş değişkeninin alt düzeylerinin GPG alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p<.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olmadığı görülmektedir. Buna göre GPG alt ölçek puanlarının yaş değişkeninin alt düzeylerinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Elde edilen bulgular bu faktör düzeyinde yapılacak karşılaştırmalarda normallik varsayımı gerektirmeyen (parametrik olmayan) analizlerin yapılmasına uygun olduğu göstermektedir.

Geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarının ölçme ve değerlendirme bilgisinin alt düzeylerinde incelenen Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, çarpıklık-basıklık katsayıları ve çarpıklık-basıklık Z değerlerine ait normallik değerleri Ek-10'da gösterilmiştir. Buna göre ölçme bilgisi değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanlarının ölçme bilgisi değişkeninin alt düzeylerinde normal ya da normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren (parametrik) analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Ölçme bilgisi değişkeninin alt düzeylerinin GPG alt ölçek puanları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p<.05$), basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında, basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatalarına bölünerek elde edilen Z değerlerinin (-1.96, +1.96) aralığında olmadığı görülmektedir. Buna göre GPG alt ölçek puanlarının ölçme bilgisi değişkeninin alt düzeylerinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Elde edilen bulgular bu faktör düzeyinde yapılacak karşılaştırmalarda normallik varsayımı gerektirmeyen (parametrik olmayan) analizlerin yapılmasına uygun olduğu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Geçerli Ölçmeler Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

4.1.1.Öğretmenlerin Geçerli Ölçmeler Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçeklerinde elde ettikleri minimum puan, maksimum puan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Geçerli Ölçmeler Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler*

Alt Ölçek	N	Min	Max	$\bar{X}$	S.S
NDK	287	7	35	16.89	6.80
DPI	287	4	20	13.07	3.62
GPG	287	17	25	23.85	1.47
HNK	287	6	20	12.37	3.26

Öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçek puanlarının yer aldığı Tablo 4.1 incelendiğinde, Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK) alt ölçeğinde $\bar{X}$ =16.89, SS=6.80; Doğru Puanlama İşlemi (DPI) alt ölçeğinde $\bar{X}$ =13.07, SS=3.62; Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçeğinde $\bar{X}$ =23.85, SS=1.47; Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) alt ölçeğinde $\bar{X}$ =12.37, SS=3.26 olduğu görülmektedir. Alt ölçek ortalamaları alınabilecek minimum-maksimum puanlar çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin GPG alt ölçeğinde oldukça iyi, DPI ve HNK alt ölçeğinde ortalama üstünde ve NDK ölçeğinde ise ortalama başarı gösterdikleri söylenebilir.

4.1.2. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK), Doğru Puanlama İşlemi (DPI) ve Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 4.2’de, ilgili alt ölçeklere ait tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenlerinin Alt Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler*

Alt Faktör	Düzey	N	$\bar{X}$	SS
NDK	Türkçe	45	14.71	5.25
	Matematik	70	15.49	5.66
	İngilizce	45	14.67	6.35
	Din Kültürü	31	18.03	7.34
	Sosyal Bilgiler	33	18.03	5.45
	Fen	57	18.84	6.86
	Toplam	281	16.49	6.33
DPİ	Türkçe	46	13.35	3.03
	Matematik	70	12.94	3.71
	İngilizce	44	12.02	3.79
	Din Kültürü	31	12.70	3.48
	Sosyal Bilgiler	34	13.88	3.34
	Fen	57	12.94	3.55
	Toplam	282	12.95	3.53
HNK	Türkçe	45	12.29	3.45
	Matematik	69	13.27	3.42
	İngilizce	46	11.56	2.97
	Din Kültürü	32	11.28	2.73
	Sosyal Bilgiler	36	12.33	2.52
	Fen	56	12.25	3.18
	Toplam	284	12.29	3.17

Öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçeklerinin branş değişkeni alt düzeylerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde NDK alt ölçeğinde en fazla ortalamanın Fen Bilgisi öğretmenlerinde ($\bar{X}$ =18.84, S.S=6.86), en düşük ortalamanın ise İngilizce öğretmenlerinde ($\bar{X}$ =14.67, S.S=6.35); DPİ alt ölçeğinde en fazla ortalamanın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde ($\bar{X}$ =13.88, S.S=3.34), en düşük ortalamanın İngilizce öğretmenlerinde ($\bar{X}$ =12.02, S.S=3.79); HNK alt ölçeğinde en fazla ortalamanın Matematik öğretmenlerinde ($\bar{X}$ =13.27, S.S=3.42), en düşük ortalamanın ise Din Kültürü öğretmenlerinde ($\bar{X}$ =11.28, S.S=2.73) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. *NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p	η^2	Anlamlı Farklılık*
NDK	Gruplar arası	829.98	5	165.99	4.38	.01	.07	F-T,F-İ
	Gruplar içi	10412.25	275	37.863				
	Toplam	11242.23	280					
DPİ	Gruplar arası	76.46	5	15.292	1.23	.30	---	
	Gruplar içi	3427.94	276	12.42				
	Toplam	3504.40	281					
HNK	Gruplar arası	123.87	5	24.774	2.52	.03	.04	M-D
	Gruplar içi	2737.29	278	9.846				
	Toplam	2861.16	283					

*T=Türkçe, F=Fen, İ=İngilizce, M=Matematik, D=Din Kültürü

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin NDK alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermektedir, $F_{(5,275)}=4.38$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin NDK ölçek puanları branş değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı fark için hesaplanan etki büyüklüğünün orta etki büyüklüğüne ($\eta^2=.07$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “Fen Bilgisi” öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının (18.84), “Matematik” (15.49) ve “İngilizce” (14.67) öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Bir diğer alt faktör olan DPİ ölçek puanları incelendiğinde branş değişkeninin düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $F_{(5,276)}=1.23$ $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin DPİ alt ölçek puanları branş türünden etkilenmemektedir.

Öğretmenlerin HNK alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermektedir, $F_{(5,278)}=2.52$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin HNK ölçek puanları branş değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı farka için hesaplanan etki büyüklüğünün orta etki büyüklüğüne yakın bir değere ($\eta^2=.04$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “Matematik” öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının (13.27), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına (11.28) göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçek puanlarının branş değişkeninin alt düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin uygulanan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *GPG Alt Ölçek Puanlarının Branş Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları*

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
GPG	Türkçe	46	152.64	5	3.060	.691
	Matematik	70	148.19			
	İngilizce	45	140.26			
	Din Kültürü	31	125.03			
	Sosyal Bilgiler	34	140.43			
	Fen	57	137.35			

Öğretmenlerin GPG alt ölçek puanları incelendiğinde branş değişkeninin düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd=5, n=283) =3.060, p>.05. Başka bir deyişle öğretmenlerin GPG alt ölçek puanları branş değişkeninden etkilenmemektedir.

4.1.3. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Geçerli ölçmeler alt ölçeklerinden Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK), Doğru Puanlama İşlemi (DPI), Gerçek Performansın Gösterimi(GPG) ve Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) kadın ve erkek puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. *Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Alt Faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p	η^2
NDK	Kadın	172	14.86	6.16	280	5.93	.000	.11
	Erkek	110	19.26	5.95				
DPI	Kadın	177	12.85	3.76	285	1.36	.18	---
	Erkek	110	13.45	3.36				
GPG	Kadın	175	24.02	1.23	280	1.31	.19	---
	Erkek	107	23.81	1.40				
HNK	Kadın	177	12.17	3.32	285	1.37	.17	---
	Erkek	110	12.71	3.14				

Tablo 4.5'e göre ortaokul öğretmenlerinin NDK alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(280)}=5.93$, p<.05. Buna göre erkek öğretmenlerin NDK alt ölçek puan ortalamalarının (19.26) kadın öğretmenlerin NDK alt ölçek puan ortalamalarından (14.86) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın büyüklüğünün test edilmesine ilişkin

hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ise .11 olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farkın pratikte de geçerli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin DPI alt ölçek puanları incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(285)}=1.36$, $p>.05$. Buna göre kadın öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamaları (12.85) ile erkek öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamaları (13.45) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

Bir diğer alt faktör olan GPG ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(280)}=1.31$, $p>.05$. Buna göre kadın öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamaları (24.02) ile erkek öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamaları (23.81) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

Geçerli ölçmeler ölçeğinin bir diğer alt faktörü olan HNK ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(285)}=1.37$, $p>.05$. Buna göre kadın öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamaları (12.17) ile erkek öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamaları (12.71) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK), Doğru Puanlama İşlemi (DPI) ve Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) alt ölçek puanlarının kıdem değişkeninin alt düzeylerine ait betimsel özellikler Tablo 4.6'da, ilgili alt ölçeklere ait tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenlerinin Alt Düzeylerine Ait Betimsel Özellikler

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	SS
NDK	1-5 yıl	88	15.02	6.24
	6-10 yıl	88	16.41	6.68
	11-15 yıl	62	19.18	6.45
	15 yıl üstü	49	18.20	7.46
	Toplam	287	16.89	6.80
DPİ	1-5 yıl	88	11.97	3.50
	6-10 yıl	88	12.48	3.70
	11-15 yıl	62	14.06	3.05
	15 yıl üstü	49	14.90	3.39
	Toplam	287	13.07	3.62
HNK	1-5 yıl	88	10.70	2.83
	6-10 yıl	88	13.02	3.46
	11-15 yıl	62	13.36	3.15
	15 yıl üstü	49	12.98	2.59
	Toplam	287	12.38	3.25

Öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçeklerinin kıdem değişkeni alt düzeylerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde NDK alt ölçeğinde en fazla ortalamanın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =19.18, S.S=6.45), en düşük ortalamanın ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =15.02, S.S=6.24); DPİ alt ölçeğinde en fazla ortalamanın 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =14.90, S.S=3.39), en düşük ortalamanın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =11.97, S.S=3.50); HNK alt ölçeğinde en fazla ortalamanın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =13.36, S.S=3.15), en düşük ortalamanın ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =10.70, S.S=2.83) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p	η^2	Anlamlı Farklılık*
NDK	Gruplar arası	736.20	3	245.40	5.57	.001	.06	3-1,4-1
	Gruplar içi	12480.24	283	44.10				
	Toplam	13216.44	286					
DPİ	Gruplar arası	363.23	3	121.08	10.12	.000	.10	3-1,4-1
	Gruplar içi	3385.08	283	11.96				3-2,4-2
	Toplam	3748.31	286					
HNK	Gruplar arası	359.91	3	119.97	12.68	.000	.12	2-1,3-1
	Gruplar içi	2677.45	283	9.46				4-1
	Toplam	3037.36	286					

*1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3= 11-15 yıl, 4=15 yıl ve üstü

Tablo 4.6 ve 4.7’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin NDK alt ölçek puanlarının kıdem alt düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermektedir, $F_{(3,283)} = 5.57$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin NDK ölçek puanları kıdem değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı fark için hesaplanan etki büyüklüğünün orta etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .06$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamaları (19.18) ve “15 yıl üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (18.20), “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına (15.02) göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Bir diğer alt faktör olan DPI ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin kıdem alt düzeyleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F_{(3,283)} = 10.12$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin DPI ölçek puanları kıdem değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı fark için hesaplanan etki büyüklüğünün büyük etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .10$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “15 yıl üstü” kıdeme sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının (14.90) ve “11-15 yıl ” kıdeme sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (14.06), “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarından (12.48) ve “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarından (11.97) göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin HNK alt ölçek puanlarının kıdem değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F_{(3,283)} = 12.68$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin HNK ölçek puanları kıdem değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı fark için hesaplanan etki büyüklüğünün büyük etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .12$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının (13.36) , “6-10 yıl ” kıdeme sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (13.02) , ve “15 yıl üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (12.98) “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına (10.70) göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçek puanlarının kıdem değişkeninin alt düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin uygulanan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *GPG Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Düzeylerine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları*

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
GPG	1-5 yıl	88	132.13	3	7.10	.069
	6-10 yıl	88	137.29			
	11-15 yıl	62	154.15			
	15 yıl üstü	49	164.53			

GPG alt ölçek puanları incelendiğinde kıdem değişkenin düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd=3, n=287) =7.10 p>.05. Başka bir deyişle öğretmenlerin GPG alt ölçek puanları kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.1.5. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK), Doğru Puanlama İşlemi (DPI) ve Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) alt ölçek puanlarının yaş değişkenin alt düzeylerine ait betimsel özellikler Tablo 4.9’da, ilgili alt ölçeklere ait tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. *NDK, DPI ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenlerinin Alt Düzeylerine Ait Betimsel Özellikler*

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	SS
NDK	22-27 yaş	51	14.59	6.11
	28-33 yaş	107	15.73	6.49
	34-39 yaş	80	18.44	6.28
	40 ve üstü	49	19.29	7.71
	Toplam	287	16.89	6.79
DPI	22-27 yaş	51	11.53	3.47
	28-33 yaş	107	12.73	3.79
	34-39 yaş	80	13.66	3.24
	40 ve üstü	49	14.49	3.31
	Toplam	287	13.07	3.62
HNK	22-27 yaş	51	10.33	2.90
	28-33 yaş	107	12.87	3.57
	34-39 yaş	80	12.67	2.91
	40 ve üstü	49	12.91	2.62
	Toplam	287	12.38	3.25

Öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçeklerinin yaş değişkeni alt düzeylerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde NDK alt ölçeğinde en fazla ortalamanın 40 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =19.29, S.S=7.71), en düşük ortalamanın ise 22-27 yaşa sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =14.59, S.S=6.11); DPI alt ölçeğinde en fazla ortalamanın 40 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =14.49, S.S=3.31), en düşük ortalamanın 22-27 yaşa sahip

öğretmenlerde ($\bar{X}$ =11.53, S.S=3.47); HNK alt ölçeğinde en fazla ortalamanın 40 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =12.91, S.S=2.62), en düşük ortalamanın ise 22-27 yaşa sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =10.3, S.S=2.90) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.NDK, DPİ ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p	η^2	Anlamlı Farklılık*
NDK	Gruplar arası	887.25	3	295.75	6.79	.000	.07	3-1,4-1
	Gruplar içi	12329.18	283	43.57				3-2,4-2
	Toplam	13216.43	286					
DPİ	Gruplar arası	260.34	3	86.78	7.04	.000	.07	3-1,4-1
	Gruplar içi	3487.98	283	12.33				3-2,4-2
	Toplam	3748.32	286					
HNK	Gruplar arası	261.38	3	87.13	8.88	.000	.09	2-1,3-1
	Gruplar içi	2775.97	283	9.81				4-1
	Toplam	3037.35	286					

*1=22-27 yaş, 2=28-33 yaş, 3=34-39 yaş, 4=40 ve üstü yaş

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin NDK alt ölçek puanlarının yaş değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermektedir, $F_{(3,283)}=6.79$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin NDK ölçek puanları yaş değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı farka için hesaplanan etki büyüklüğünün orta etki büyüklüğüne($\eta^2=.07$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “40 ve üstü” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamasının (19.29) ve “34-39” yaşa sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamasının (18.44), “28-33” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamasından (15.73) ve “22-27” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamasından (14.59) daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Bir diğer alt faktör olan DPİ ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F_{(3,283)}=7.04$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin DPİ ölçek puanları yaş değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı farka için hesaplanan etki büyüklüğünün orta etki büyüklüğüne($\eta^2=.07$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “40 ve üstü” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının (14.49) ve “34-39” yaşa sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (13.66), “28-33” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarından (12.73) ve “22-27” yaşa sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarından (11.53) daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin HNK alt ölçek puanlarının yaş değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F_{(3,283)} = 8.88$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin HNK ölçek puanları kıdem değişkeninden etkilenmektedir. Anlamlı farka için hesaplanan etki büyüklüğünün büyük etki büyüklüğüne yakın bir değere ($\eta^2 = .09$) sahip olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve gruplarda yer alan veri sayısının farklı olması sebebiyle Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre “40 yıl ve üstü” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının (12.91) , “28-33 ” yaşa sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (12.87) , ve “34-39” yaşa sahip öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının (12.67) “22-27” yaşa sahip öğretmenlerinin ölçek puan ortalamasına (10.33) göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçek puanlarının yaş değişkeninin alt düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin uygulanan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. GPG Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
GPG	22-27 yaş	51	133.54	3	1.39	.71
	28-33 yaş	107	148.44			
	34-39 yaş	80	146.29			
	40 ve üstü	49	141.45			

Öğretmenlerin geçerli ölçmeler ölçeğine ait GPG alt ölçek puanları incelendiğinde yaş değişkeninin düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd=3, n=287) =1.39 $p > .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin GPG alt ölçek puanları yaş değişkeninden etkilenmemektedir.

4.1.6. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Ölçme Bilgisi Değişkenine Göre İncelenmesi

Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK), Doğru Puanlama İşlemi (DPI) ve Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) alt ölçek puanlarının ölçme ve değerlendirme bilgi değişkeninin alt düzeylerine ait ait bağımsız gruplar t testi sonuçları ise Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *NDK, DPI ve HNK Alt Ölçek Puanlarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

Alt Faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p	η^2
NDK	Yeterli	142	18.25	6.23	280	4.57	.000	.07
	Yetersiz	140	14.87	6.19				
DPI	Yeterli	144	14.63	3.29	285	8.08	.000	.19
	Yetersiz	143	11.51	3.25				
HNK	Yeterli	144	13.21	3.00	285	4.52	.000	.07
	Yetersiz	143	11.53	3.29				

Tablo 4.12'ye göre ortaokul öğretmenlerinin NDK alt ölçek puanları ölçme ve değerlendirme öz yeterlilik değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(280)}=4.57$, $p<.05$. Buna göre kendini yeterli gören öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamalarının (18.25) kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamalarından (14.87) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın büyüklüğünün test edilmesine ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının ise .07 olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farkın orta etki büyüklüğüne sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farkın pratikte de geçerli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin DPI alt ölçek puanları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme öz yeterlilik değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(285)}=8.08$, $p<.05$. Buna göre kendini yeterli gören öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamalarının (14.63) kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamalarından (11.51) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın büyüklüğünün test edilmesine ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının ise .19 olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farkın pratikte de geçerli olduğu söylenebilir.

Geçerli notlandırmalar ölçeğinin bir alt faktörü olan HNK ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz yeterlilik değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(285)}=4.52$, $p<.05$. Buna göre kendini yeterli gören öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamalarının (13.21) kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin alt ölçek puan ortalamalarından (11.53) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın büyüklüğünün test edilmesine ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının ise .07 olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farkın orta etki büyüklüğüne sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farkın pratikte de geçerli olduğu söylenebilir.

Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçek puanlarının ölçme ve değerlendirme bilgi değişkeninin alt düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin uygulanan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. *GPG Alt Ölçek Puanlarının Branşa Göre U-Testi Sonuçları*

Alt Faktör	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
GPG	Yeterli	144	168.17	24217.0	6815.0	.000
	Yetersiz	143	119.66	17111.0		

GPG ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz yeterlilik değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir $U=6815$, $p<.05$. Buna göre kendini yeterli gören öğretmenlerin alt ölçek puan sıra ortalamalarının (168.17) kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin alt ölçek puanlarının sıra ortalamalarından (119.66) daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Gerçek Hayat Durumu Senaryolarından Elde Edilen Bulgular

4.2.1.Öğretmenlerin Senaryolara Vermiş Olduğu Cevaplara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin gerçek hayat durum senaryolarına vermiş oldukları cevaplara ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. *Öğretmenlerin Gerçek Hayat Durum Senaryolarından Elde Edilen Cevaplara Ait Frekanslar*

	Senaryo	Yüksek Not	Ortalama Not	Düşük Not
Yetenek-Çaba Temalı	S1	103(%35.9)	164 (%57.1)	20(%7)
	S2	251(%87.5)	36(%12.5)	-
	S3	80(%27.9)	185(%64.5)	22(%7.7)
Eksik Ödev Temalı	S4	34(%11.8)	243(%84.7)	10(%3.5)
	S5	29(%10.1)	176(%61.3)	82(%28.6)
Gelişim Temalı	S6	204(%71.1)	83(28.9)	-
	S7	227(79.1)	60(20.9)	-

Ortaokul öğretmenlerinin senaryolara vermiş oldukları cevaplara ait betimsel istatistikler incelendiğinde öğrencilerin yetenek düzeyi ve göstermiş oldukları çabalara ilişkin özelliklerin yer aldığı yetenek-çaba temalı senaryolardan ilk senaryoya 164 (%57.1) öğretmen ortalama not, 103 (%35.9) yüksek not, 20 (%7) öğretmen ise düşük not atamıştır. Yetenek-çaba temalı ikinci senaryoya 251 (%87.5) yüksek not atarken 36 (%12.5) ise ortalama not atayacağını belirtmiştir. Yetenek-çaba temalı son senaryo olan üçüncü senaryoda ise 185 (%64.5) öğretmen ortalama not atarken, 80 (%27.9) öğretmen yüksek not, 22 (%7.7) öğretmen ise düşük not atayacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme esnasında sorumlu olduğu ödev ve projelerin yapılmama durumlarının anlatıldığı eksik ödev temalı senaryolardan dördüncü ve beşinci senaryolara ait cevaplar incelendiğinde, dördüncü senaryoda 243 (%84.7) öğretmen ortalama not, 34 (%11.8)

öğretmen yüksek not, 10 (%3.5) öğretmen ise düşük not atayacağını belirtmiştir. Beşinci senaryoda ise 176 (%61.3) öğretmen ortalama not, 82 (%28.6) düşük not, 29 (%10.1) öğretmen ise yüksek not atayacağını belirtmiştir.

Öğrencinin notlarının zamanla gelişimi üzerine kurulan senaryolardan altıncı senaryoya 204 (%71.1) öğretmen yüksek not atarken, 83 (%28.9) ortalama not atayacağını; yedinci senaryoya ise 227 (%79.1) öğretmen yüksek not atarken, 60 (%20.9) öğretmen ise ortalama not atayacağını belirtmiştir.

4.2.2.Öğretmenlerin Senaryolara Vermiş Olduğu Cevapların Branş, Cinsiyet, Yaş, Kıdem ve Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Değişkenleriyle İlişkilerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin senaryolara vermiş oldukları cevaplarla branş, cinsiyet, yaş, kıdem ve ölçme ve değerlendirme bilgisi değişkenlerinin alt düzeyleri arasında ilişkilerin incelendiğinde uyum analizi sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Senaryolara Verdiği Cevaplar ile Branş, Cinsiyet, Yaş, Kıdem ve Ölçme ve Değerlendirme Değişkenleri Arasındaki Elde Edilen Uyum Analizi Sonuçları

Karşılaştırma	Boyut	Tekil Değer	Inertia	Ki Kare	P	Açıklanan İnertia Oranı
Branş-S1	1	.155	.024	9.56	.480	.72
	2	.097	.009			.28
Branş-S2	1	.210	.044	12.61	.027*	1.00
Branş-S3	1	.194	.038	18.38	.041*	.74
	2	.114	.013			.26
Branş-S4	1	.182	.033	12.40	.259	.76
	2	.102	.010			.24
Branş-S5	1	.175	.031	11.89	.293	.74
	2	.105	.011			.26
Branş-S6	1	.136	.019	5.30	.380	1.00
Branş-S7	1	.122	.015	4.21	.519	1.00
Cinsiyet-S1	1	.071	.005	1.42	.492	1.00
Cinsiyet-S2	1	.024	.001	.16	.686	1.00
Cinsiyet-S3	1	.036	.001	.37	.831	1.00
Cinsiyet-S4	1	.078	.006	1.73	.421	1.00
Cinsiyet-S5	1	.081	.006	1.84	.397	1.00
Cinsiyet-S6	1	.001	.000	.02	.993	1.00
Cinsiyet-S7	1	.094	.021	2.92	.215	1.00
Yaş-S1	1	.196	.038	13.74	.033*	.80
	2	.099	.010			.20
Yaş-S2	1	.111	.012	3.49	.321	1.00
Yaş-S3	1	.211	.044	14.79	.022*	.86
	2	.087	.007			.14
Yaş-S4	1	.279	.078	23.64	.001*	.94
	2	.072	.005			.06
Yaş-S5	1	.176	.031	9.88	.041*	.90
	2	.060	.004			.10
Yaş-S6	1	.103	.011	3.01	.391	1.00
Yaş-S7	1	.110	.012	3.46	.325	1.00
Kıdem-S1	1	.196	.039	19.87	.003*	.55
	2	.177	.031			.45
Kıdem-S2	1	.142	.020	5.77	.123	1.00
Kıdem-S3	1	.204	.041	12.70	.048*	.93
	2	.056	.003			.07
Kıdem-S4	1	.249	.062	18.35	.005*	.96
	2	.048	.002			.04
Kıdem-S5	1	.160	.026	1.94	.040*	.81
	2	.076	.006			.19
Kıdem-S6	1	.152	.023	6.62	.085	1.00
Kıdem-S7	1	.101	.010	2.91	.407	1.00
Ölçme Bilgisi-S1	1	.118	.014	3.94	.139	1.00
Ölçme Bilgisi-S2	1	.017	.000	.08	.959	1.00
Ölçme Bilgisi-S3	1	.031	.001	.28	.876	1.00
Ölçme Bilgisi-S4	1	.084	.007	2.03	.363	1.00
Ölçme Bilgisi-S5	1	.105	.011	3.16	.206	1.00
Ölçme Bilgisi-S6	1	.014	.000	.06	.807	1.00
Ölçme Bilgisi-S7	1	.046	.002	.61	.435	1.00

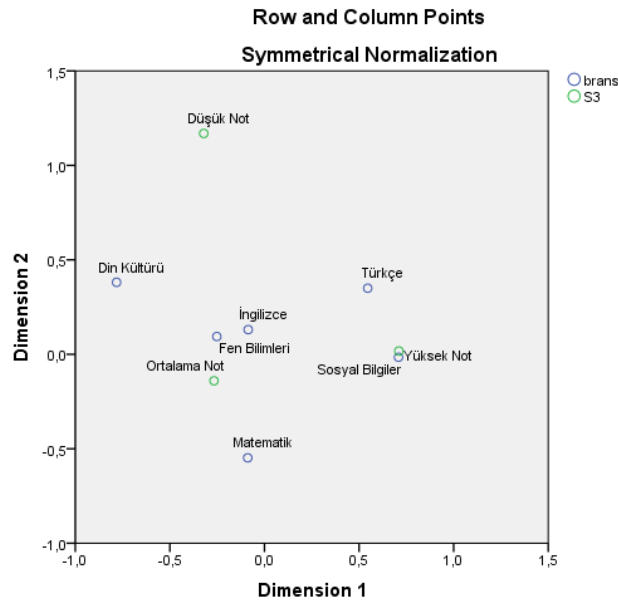
Tablo 4.15'teki uyum analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet ve ölçme bilgisi değişkenleri ile senaryolara vermiş oldukları cevaplarda herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Branş değişkenine ait sonuçlar incelendiğinde S1-S4-S5 arasında herhangi bir ilişki olmadığı ancak Branş-S2 için inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür ($\chi^2=12.61$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin tek bir boyutta açıklandığı görülmüştür. Branş-S2 kategorilerine ait oluşturulan çapraz tablo göre şu şekildedir:

Tablo 4.16. Branş ve Senaryo2 Karşılaştırmasına Ait Çapraz Tablo

Branş	Senaryo 2	
	Yüksek Not	Ortalama not
Türkçe	38	6
Matematik	62	8
İngilizce	34	12
Din Kültürü	32	0
Sosyal Bilgiler	32	4
Fen Bilimleri	51	6

Çapraz tablo incelendiğinde tüm ortaokul branşlarının yüksek not verme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Branş-S3 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür ($\chi^2=18.38$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin iki boyutta açıklandığı görülmektedir. Kategorilerin düzlemde gösterimleri Şekil 4.1'de gösterilmiştir.

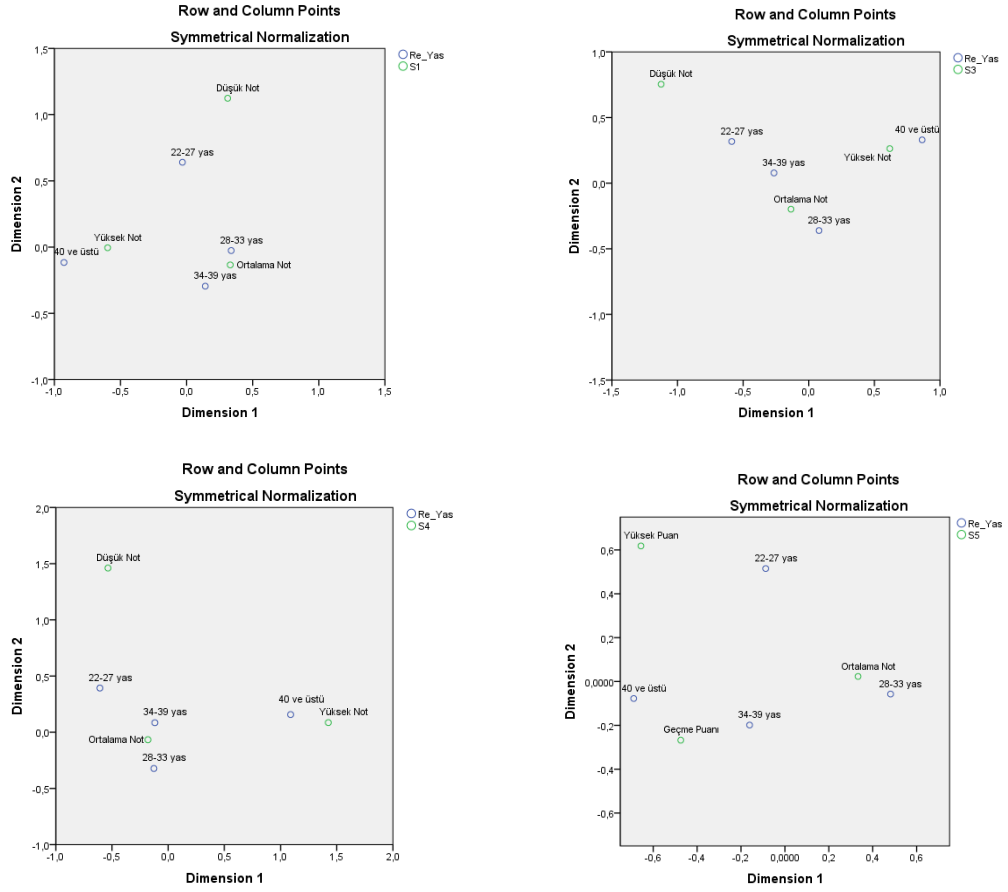


Şekil 4.1. Branş ve Senaryo3 Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi

Şekil 4.1 incelendiğinde özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüksek not verme eğilimde oldukları, yine aynı şekilde Türkçe öğretmenlerinin de yüksek not verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca Fen Bilimleri ve İngilizce öğretmenleri başta olmak üzere tüm branşların daha çok ortalama not verme eğilimleri olmakla beraber tüm branşların düşük not verme eğilimden nispeten uzak oldukları görülmektedir.

Yaş değişkenindeki kategoriler ve senaryolara verilen cevaplar arasındaki ilişkiler incelendiğinde; yaş değişkeni ile S2-S6-S7 senaryoları arasında ilişki olmadığı, Yaş-S1 için yapılan karşılaştırmada inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=13.74, p<.05$). Yaş-S3 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=14.79, p<.05$).

Yaş-S4 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=23.64, p<.05$). Yaş-S5 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=9.88, p<.05$). Elde edilen değişkenliğin iki boyutta açıklandığı görülmektedir. Kategorilerin düzlemde gösterimleri Şekil 4.2'de gösterilmiştir.

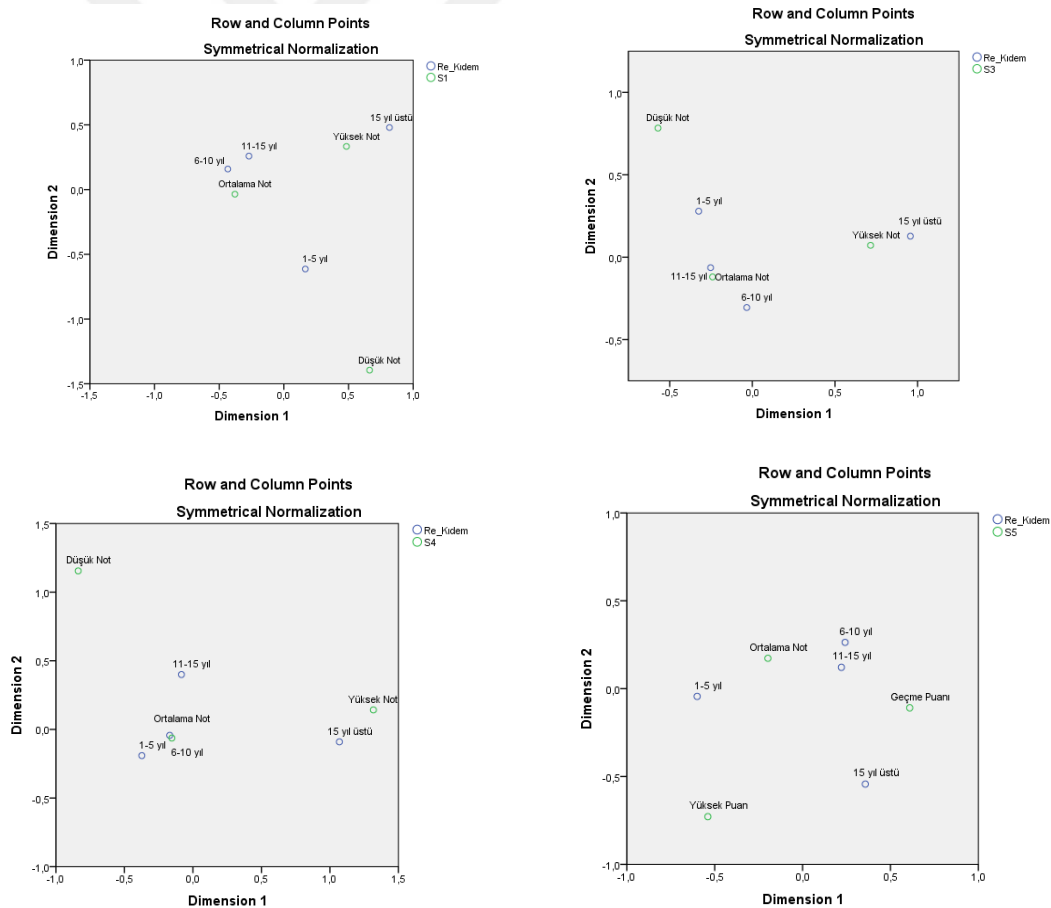


Şekil 4.2. Yaş ve Senaryo1, Senaryo3, Senaryo4, Senaryo5 Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi

Yaş değişkeninin kategorileri ile S1 verilen cevapların dağılımları incelendiğinde 40 ve üstü yaşa sahip kişilerin yüksek not verme eğilimde, 28-39 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalama not verme eğiliminde ve 22-27 yaşa sahip öğretmenlerin ise nispeten düşük not verme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yaş değişkeninin kategorileri ve S3 verilen cevapların dağılımları incelendiğinde 40 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde 28-39 yaşa sahip öğretmenlerin nispeten ortalama not verme eğiliminde 22-27 yaş arasındaki öğretmenlerin ise bu kategorilerden birine net bir şekilde ait olmadıkları söylenebilir.

Yaş değişkeninin kategorileri ve S4 verilen cevaplar incelendiğinde 40 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde diğer yaş gruplarının ise ortalama not verme eğiliminde oldukları, hiçbir yaş kategorisinin düşük not verme eğilimi taşımadıkları söylenebilir. Yaş değişkeninin kategorileri ve S5 verilen cevapların dağılımları incelendiğinde 34-39 yaş ve 40 ve üstü yaş kategorilerinin geçme puanı verme eğiliminde 28-33 yaşa sahip öğretmenlerin ortalama not verme eğiliminde, 22-27 yaşa sahip öğretmenlerin ise nispeten yüksek not verme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Kıdem değişkenindeki kategoriler ve senaryolara verilen cevaplar arasındaki ilişkiler incelendiğinde; kıdem değişkeni ile S2-S6-S7 senaryoları arasında ilişki olmadığı, Kıdem -S1 için yapılan karşılaştırmada inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=19.87$, $p<.05$). Kıdem-S3 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=12.70$, $p<.05$). Kıdem-S4 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=18.35$, $p<.05$). Kıdem-S5 için yapılan karşılaştırmada ise inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=10.94$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin iki boyutta açıklandığı görülmektedir. Kategorilerin düzlemde gösterimleri Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Kıdem ve Senaryo1, Senaryo3, Senaryo4, Senaryo5 Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi

Kıdem değişkenin kategorileri ile S1 verilen cevapların dağılımları incelendiğinde 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek not verme eğilimde, 6-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama not verme eğiliminde ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise verme bu kategorilerden birine net bir şekilde ait olmadıkları söylenebilir. Kıdem değişkenin kategorileri ve S3 verilen cevapların dağılımları incelendiğinde 15 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama not verme eğiliminde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise bu kategorilerden birine net bir şekilde ait olmadıkları söylenebilir. Kıdem değişkenin kategorileri ve S4 verilen cevaplar incelendiğinde 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde diğer kıdem gruplarının ise ortalama not verme eğiliminde oldukları, hiçbir kıdem kategorisinin düşük not verme eğilimi taşımadıkları söylenebilir. Kıdem değişkeninin kategorileri ve S5 verilen cevapların dağılımları incelendiğinde ise net bir ayırım görülmemesine karşın 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin nispeten geçme puanı verme eğiliminde 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama not ve geçme notu verme arası eğiliminde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise nispeten ortalama not verme eğiliminde oldukları görülmektedir.

4.3.Öğretmen Yorumlarının Messick Geçerlik Hücre Teoremine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin gerçek hayat durum senaryolarına vermiş oldukları cevapların sebeplerini belirttikleri açık uçlu cevapların ait olduğu Messick geçerlik hücre kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.Öğretmen Yorumlarının Sahip Olduğu Geçerlik Kategorileri

Senaryolar	Messick Geçerlik Kategorileri					Toplam(N)
	Yapı	Kamıt-	Değer	Sosyal		
		Geçerliliği(1)	Uygunluk(2)	Etkileri(3)	Sonuçlar(4)	
Yetenek-	S1	15(%5.5)	66(%24.3)	110(%40.4)	81(%29.8)	272
Çaba	S2	21(%7.9)	70(%26.2)	83(%31.1)	93(%34.8)	267
Temalı	S3	21(%8.4)	72(%28.8)	69(%27.6)	88(%35.2)	250
Eksik Ödev	S4	9(%3.8)	86(%35.8)	100(%41.7)	45(%18.8)	240
Temalı	S5	30(11.8)	80(%31.4)	95(%37.3)	50(%19.6)	255
Gelişim	S6	61(%22.3)	75(%27.4)	86(%31.4)	52(%19.0)	274
Temalı	S7	18(%6.3)	87(%35.5)	80(%32.7)	60(%24.5)	245

Öğretmenlerin senaryolara verdikleri açık uçlu cevapların Messick geçerlik teoremine göre hangi geçerlik hüccresine ait olduğunu gösteren Tablo 4.17 incelendiğinde Yetenek-Çaba temalı Senaryo1’de 110 (%40.4) öğretmen değer etkileri, 81 (%29.8) öğretmen sosyal sonuçlar, 66 (%24.3) öğretmen kanıt-uygunluk ve 15 (%5.5) öğretmen ise yapı geçerliliği hüccresinde yorumlarda bulunmuştur. Senaryo 2 incelendiğinde 93 (%34.8) öğretmen sosyal sonuçlar, 83 (%31.1) öğretmen değer etkileri, 70 (%26.2) öğretmen kanıt-uygunluk ve 21(%7.9) öğretmen ise yapı geçerliliği hüccresinde yorumlarda bulunmuştur. Yetenek-çaba temalı son senaryoda ise 88 (%35.2) öğretmen sosyal sonuçlar, 72 (%28.8) öğretmen kanıt-uygunluk, 69 (%27.6) öğretmen değer etkileri ve 21 (%8.4) öğretmen ise yapı geçerliliği hüccresinde yorumlarda bulunmuştur.

Eksik ödev temalı senaryolara verilen cevapların Messick geçerlik teoreminde hangi hüccrelere ait olduğuna ilişkin incelendiğinde Senaryo4’de 100 (%41.7) öğretmen değer etkileri, 86(%35.8) öğretmen kanıt-uygunluk, 45 (%24.3) öğretmen sosyal sonuçlar ve 9 (%3.8) öğretmen ise yapı geçerliliği hüccresinde yorumlarda bulunmuştur.Senaryo5’te ise 95 (%37.3) öğretmen değer etkileri, 80 (%31.4) öğretmen kanıt-uygunluk, 50 (%19.6) öğretmen sosyal sonuçlar ve 30(%11.8) öğretmen ise yapı geçerliliği hüccresinde yorumlarda bulunmuştur.

Öğrencinin gelişimi temalı Senaryo6’da 86 (%31.4) öğretmen değer etkileri, 75 (%27.4) öğretmen kanıt-uygunluk, 61 (%22.3) öğretmen yapı geçerliliği ve 52 (%19) öğretmen ise sosyal sonuçlar hüccresinde yorumlarda bulunmuştur. Senaryo7’de ise 87 (%35.5) öğretmen kanıt-uygunluk, 80 (%32.7) öğretmen değer etkileri, 60 (%24.5) öğretmen sosyal sonuçlar ve 18 (%6.3) öğretmen ise yapı geçerliliği hüccresinde yorumlarda bulunmuştur.

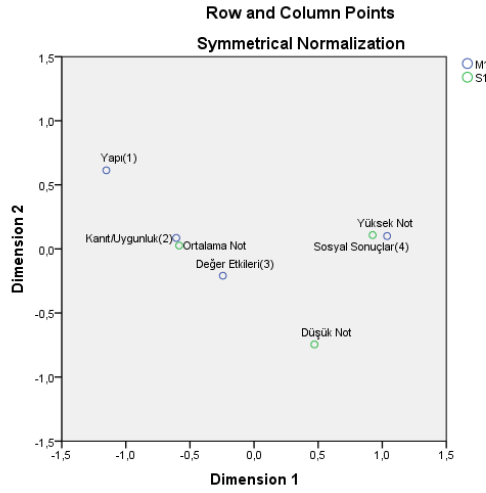
4.4.Öğretmenlerin Senaryo Tercihleri ile Messick Geçerlik Kategorileri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Öğretmenlerin senaryolara vermiş oldukları cevaplarla yaptıkları yorumların ait olduğu Messick geçerlik hücre kategorileri arasında ilişkilerin incelendiğinde uyum analizi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. *Senaryo Tercihleri ile Messick Geçerlik Kategorileri Arasındaki Uyum Analizi*

Karşılaştırma	Boyut	Tekil Değer	Inertia	Ki Kare	P	Açıklanan İnertia Oranı
S1-M1	1	.507	.257	7.46	.000*	.99
	2	.043	.002			.01
S2-M2	1	.503	.253	67.44	.000*	1.00
S3-M3	1	.570	.325	84.45	.000*	.96
	2	.112	.012			.04
S4-M4	1	.161	.026	6.725	.347	.92
	2	.048	.002			.08
S5-M5	1	.259	.067	25.35	.000*	.67
	2	.179	.032			.33
S6-M6	1	.408	.166	45.59	.000*	1.00
S7-M7	1	.479	.230	56.24	.000*	1.00

Öğretmenlerin senaryolara vermiş oldukları cevaplarla ilgili senaryodan Messick geçerlik teoremine göre bulundukları kategoriler arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan uyum analizi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir. Buna göre yetenek-çaba temalı S1-M1 için inertia değerinin 0’dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0’dan farklı olduğu görülmüştür ($\chi^2=70.46$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin iki boyutta açıklandığı görülmektedir. Kategorilerin düzlemde gösterimleri Şekil 4.4’te gösterilmiştir.

**Şekil 4.4.** *Senaryo 1’e Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi*

Şekil 4.4 incelendiğinde sosyal sonuçlar altında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde, kanıt-uygunluk ve değer etkileri altında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin ise ortalama not verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Yapı geçerliği altında yorumlamalar yapan öğretmenlerin nispeten ortalama not vermeye yakın olduğu söylenebilir.

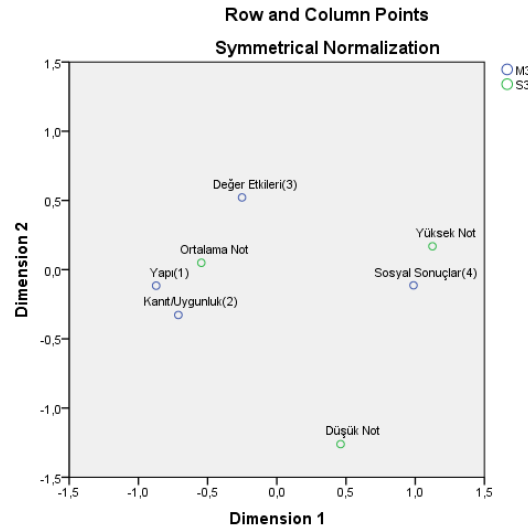
Yetenek-çaba temalı S2-M2 için yapılan karşılaştırmada inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertia'nın 0'dan farklı olduğu görülmüştür ($\chi^2=64.44$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin tek bir boyutta açıklandığı görülmüştür. S2-M2 kategorilerine ait oluşturulan çapraz tablo göre şu şekildedir:

Tablo 4.19. Senaryo 2'ye Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerine Ait Çapraz Tablo

	Yüksek Not	Ortalama Not
Yapı Geçerliği	8	13
Kanıt-Uygunluk	69	1
Değer Etkileri	69	14
Sosyal Sonuçlar	90	3

Çapraz tablo incelendiğinde kanıt-uygunluk, değer etkileri ve sosyal sonuçlar kategorilerinde yorumlamalar yapan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde oldukları görülmektedir.

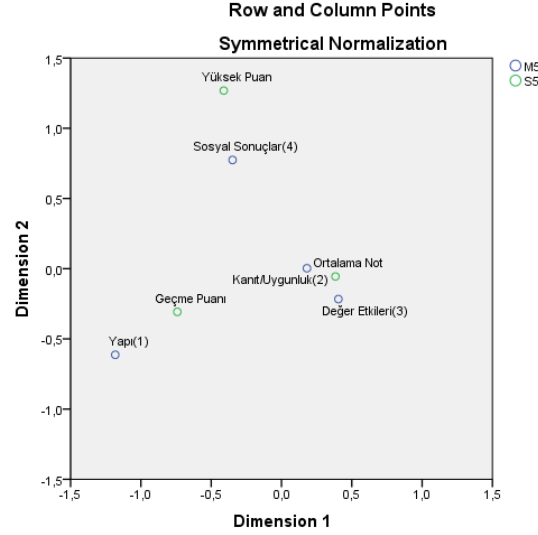
Yetenek-çaba temalı S3-M3 için inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertia'nın 0'dan farklı olduğu görülmüştür ($\chi^2=84.45$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin iki boyutta açıklandığı görülmektedir. Kategorilerin düzlemde gösterimleri Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Senaryo 3'e Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi

Şekil 4.5 incelendiğinde sosyal sonuçlar altında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde, kanıt-uygunluk ve yapı altında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin ise ortalama not verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Değer etkileri altında yorumlamalar yapan öğretmenlerin nispeten ortalama not vermeye yakın olduğu söylenebilir.

Eksik ödev temalı S4-M4 için yapılan karşılaştırmada bir ilişki bulunulamazken($\chi^2=6.73$, $p>.05$), S5-M5 için inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=25.35$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin iki boyutta açıklandığı görülmektedir. Kategorilerin düzlemde gösterimleri Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Senaryo 5'e Ait Tercih ve Messick Hücre Kategorilerinin Düzlemde Gösterimi

Şekil 4.6 incelendiğinde sosyal sonuçlar altında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde, özellikle kanıt-uygunluk ve değer etkileri altında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin ise ortalama not verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Yapı altında yorumlamalar yapan öğretmenlerin ise geçme notu vermeye eğilimli olduğu söylenebilir.

Gelişim temalı S6-M6 için yapılan karşılaştırmada inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=45.59$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin tek bir boyutta açıklandığı görülmüştür. Yine aynı şekilde gelişim temalı S7-M7 için yapılan karşılaştırmada inertia değerinin 0'dan farklı olup olmadığına yönelik yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olduğu görülmüştür($\chi^2=56.24$, $p<.05$). Elde edilen değişkenliğin tek bir boyutta açıklandığı görülmüştür. S6-M6 ve S7-M7 kategorilerine ait oluşturulan çapraz tablo göre şu şekildedir:

Tablo 4.20. Senaryo 6 ve 7'ye Ait Tercih ve Messick Geçerlik Kategorilerine Ait Çapraz Tablo

	Senaryo 6		Senaryo 7	
	Ortalama Not	Yüksek Not	Ortalama Not	Yüksek Not
Yapı Geçerliği	36	25	15	3
Kanıt-Uygunluk	22	53	9	78
Değer Etkileri	16	70	14	66
Sosyal Sonuçlar	3	49	7	23

Çapraz tablo incelendiğinde her iki senaryoda da kanıt-uygunluk, değer etkileri ve sosyal sonuçlar kategorilerinde yorumlamalar yapan öğretmenlerin yüksek not verme eğiliminde oldukları görülmektedir.

4.5.Öğretmenlerin Notlandırmaya Yönelik Görüşlerin Messick Geçerlik Kategorileri Çerçevesince Elde Edilen Bulgular

4.5.1.Öğretmenlerin Notun Yapısı Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin yaptıkları notlandırma uygulamalarının Messick geçerlik kategorilerinden yapı geçerliği altında yapılan yorumlara ilişkin kod ve temalar Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Notun Yapısı Hakkındaki Görüşleri

Tema (n, f)	Kod (n, f)	Örnek Cümle
Not bir şeyin sonucudur. (50,75)	Ürün (14, 18)	Ortaya koyulan ürün öğrencinin edindikleri hakkında yeterli bilgi verecektir ve not bir ceza yöntemi olmamalıdır.
	Performans (12,14)	Öğrencinin performansı neyse ona göre not vermekten yanayım.
	Çalışma (10,12)	Çalıştığından emin olmuşsam çabasını hissetmişsem geçiririm. Büyük puanlar kesinlikle eklemem.
	Çaba (8,10)	Her ne kadar sınavdan düşük alsa da çabası ile notu arttırmış bence bu tarz öğrencilerin çabaları göz ardı edilmemeli.
	Başarı (5,5)	Öğrenciye vereceğim not onun o ders hakkındaki başarısının bir göstergesidir.
	Gereksinimleri yerine getirme (4,4) Kazanım (2,2)	Eksik ödevleri de göz önünde bulundurup düşük not verirdim ve sınırdı bırakarak geçme notu verirdim. Ne kadar çaba göstermiş olursa olsun kazanımı edinmemiş. Bu yüzden notunu yükseltmem.
Not sayısal bir değerdir. (24, 27)	Aldığı not (10,10)	Notu düşürmem ya da yükseltmem. Bu sınavda ne aldıysa onu verir ve bir sonraki sınava kadar onu gözlemlerim
	Ortalama (8,9)	Ortalamasını düşürmeden olması gerekenin biraz daha altında veririm. Sınıftaki genel durum bunu belirleyicidir.
	Toplam (7,8)	Sonuçta not ödev, proje ve sınav gibi durumların hepsinin toplamıyla verilmelidir.
Not bir değer etkisidir. (16, 16)	Hak etmek (8,8)	Bu tür durumlarda ne eksikliğini ne de fazlasını vermem. Not verirken neyi hak ettiğini daha doğru anlaması gerekir diye düşünüyorum. Not bu işe yarar.
	Sorumluluk(6,6)	Bu tamamen sorumsuzluk olur, sorumluluk eğitim sistemimizde en çok not ilave edilecek durumdur.
	Adalet (2,2)	Notlandırmalarda adil olmak gerek öğrenci aldığı notun adil bir süreç sonunda verildiği bilecek.
Not kurallarla belirlenir. (7,7)	Dış kural (4, 4)	Bakanlığın belirlemiş olduğu kurallar belli benim başka bir seçeneğim olmaz.
	İç kural (3, 3)	Ödevlere not vereceğimi önceden söylemişim buna ilişkin bilgilendirme yapmışım ona göre not veririm.

Tablo 4.21’de öğretmenlerin notun yapısı hakkındaki görüşler incelendiğinde notun yapısı hakkında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin 4 tema çerçevesinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde en fazla tekrar eden yorumların oluşturduğu temanın 75 tekrarla “Not bir şeyin sonucudur” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına göre incelendiğinde ise sırasıyla Ürün (18), Performans (14), Çalışma (12) , Çaba (10), Başarı (5), Gereksinimleri yerine getirme (4), Kazanım (2) olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından en çok dile getirilerek oluşturulan bir diğer tema ise 27 tekrarla “Not sayısal bir değerdir” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar

çokluklarına göre Aldığı Not (10), Ortalama (9) ve Toplam (8) şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler tarafından notun yapısı hakkındaki görüşlerden oluşan bir diğer tema ise 16 tekrarla “Not bir değer etkisidir” temasıdır. Bu tema içerisinde yer alan kodlar ise tekrar çokluklarına göre Hak etmek (8), Sorumluluk (6) ve Adalet (2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Notun yapısı hakkındaki görüşlerin oluşturduğu sonuncu tema ise 7 tekrarla “Not kurallarla belirlenir” teması olmuştur. Bu temadaki kodlar ise tekrar çokluklarıyla Dış kural (4) ve İç kural (3) şeklinde sıralanmıştır.

4.5.2.Öğretmenlerin Notlandırma Yaparken Kullandıkları Kanıtlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin yaptıkları notlandırma uygulamalarının Messick geçerlik kategorilerinden kanıt-uygunluk altında yapılan yorumlara ilişkin kod ve temalar Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22.Öğretmenlerin Not Verirken Kullandıkları Kanıtlar

Tema(n, f)	Kod(n, f)	Örnek Cümle
Öğrenci davranışından elde edilen somut kanıtlar (180,215)	Sınav sonucu (78,80)	Ahmet akademik potansiyel sahibi olabilir ama benim dersimde ne "iş çıkardığı" notunun belirleyicisi olacaktır. Kimsenin karakaşına kara gözüne puan yok ;)
	Gelişim (62,70)	Gözle görülür bir şekilde kapasitesini artırmaya çalışmış. Ayrıca 2 puan çok da bir şey değil. Bence bu durumlarda öğrenci süreç içerisinde ne kadar gelişim gösterdiğini incelemek gerek.
	Diğer çalışma (32,41)	Süreç içerisinde diğer yaptığı çalışmalar da değerlidir o yüzden surecide işin içine katarak devam ederim
	Gözlemler (12,12)	Dönem boyunca daha sık çalışıp geri dönütler yoluyla yanıma gelerek katılımda bulunduğu için bir dönemlik tabi diğer dönem de yine gözlem yapmak kaydıyla notunu yükseltirim.
	Önceki çalışma (7,7)	Alması gereken notu almış. Ancak bunun öncesinde belli bir çalışması olmamış. Bu durumda yapabileceğim bir şey yok üzgünüm.
	Ödev (5,5)	Ev ödevleri benim için çok önemlidir. Notunu yükseltmek isteyen öğrencilerin benden hep ev ödevi isterler
Öğrenci davranışından elde edilen soyut kanıtlar(124,177)	Çaba (52,60)	Ders için çabalaması bunu ortaya koyması da benim için önemli durumdur Bunu bir ölçüt olarak kabul ederim.
	Sorumluluk (32,35)	Proje çalışması öğrencinin sorumluluğudur. Öncelikle bu durumda olan öğrencilere ek süre veririm. Ancak sorumluluk duygusunu kazanması için yapması gereken bir proje çalışmasını hiç teslim etmemişse puanını sisteme "G" olarak girerim.
	İlgi-Önem (25,29)	Ders sürecindeki katılımı isteği derse olan ilgisi ve önemi da akademik başarıyla birlikte değerlendirilmeli diye düşünüyorum yoksa bu başarı şans başarısı da olabilir
	Derse katılım (20,23)	Hatta bazı öğrenciler var her dersten yüksek not almaya alışmış çalışsam da çalışsam da not verilir diye düşünüyorlar. Ben böyle durumlarda gerçekten derse katılan ve katılmayan öğrenciler arasında farklı not veriyorum ve bunu biliyorlar.
	Sınıf içi tavır (18,18)	Her öğrenciyi sınıfta sergilediği tutum ve davranışlara göre değerlendiriyorum. Bu nedenle böyle bir durumda yine böyle davranırdım.
	Kural ve uyarılara uyma (7,7)	Hayır, kesinlikle vermem. Çünkü hiçbir ilerleme yok söylenenlerde yapılmadı uyarılara rağmen
	Samimiyet (5,5)	Bu süreçte eğer öğrencimin samimiyetine güvenirsem dersten geçiririm.
Öğrenci özelliği(55,55)	Kişilik (17,17)	Öğrencinin bilgisini ve zekâsını ölçmek dersteki tutumuyla ölçmek mümkün değildir. Öğrencinin kişilik özellikleri de etkili bu süreçte. İçine kapanık olması fazla sosyal olmaması etkili olabilir.
	Yetenek (12,12)	Genel olarak yetenekli öğrenciler her zaman gözümde daha fazla yer tutar. Yetenekliyse yükseltirim.
	Kapasite (8,8)	Çaba gösterip başaramıyorsa demek ki kapasitesi yok çocuğun. Hevesini kırmaz notunu yükseltirdim.
	Altyapı (5,5)	Azmin olmadığı ve de alt yapının olmadığı bir bireyde fazla zaman kaybetmek istemezdim.

Tablo 4.22’de öğretmenlerin not verirken hangi kanıtları kullandıklarına ait görüşler incelendiğinde notun yapısı hakkında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin 3 tema çerçevesinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde en fazla tekrar eden

yorumların oluşturduğu temanın 215 tekrarla “Öğrenci davranışlarından elde edilen somut kanıtlar” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına göre incelendiğinde ise sırasıyla Sınav sonucu (80), Gelişim (70), Diğer çalışma (41), Gözlemler (12), Önceki çalışma (7) ve Ödev (5) olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından en çok dile getirdikleri kanıt türleri tarafından oluşturulan bir diğer tema ise 177 tekrarla “Öğrenci davranışından elde edilen soyut kanıtlar” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına Çaba (60), Sorumluluk (35), İlgi-Önem (29) , Derse katılım (23), Sınıf içi tavır (18), Kural ve uyarılara uyma (7), Samimiyet (5) şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler tarafından notun verirken kullandıkları kanıtlar hakkındaki görüşlerden oluşan bir diğer tema ise 55 tekrarla “Öğrenci Özelliği” temasıdır. Bu tema içerisinde yer alan kodlar ise tekrar çokluklarına göre Kişilik (17), Yetenek (12), Kapasite (8) ve Altyapı (5) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

4.5.3.Öğretmenlerin Not Verirken Dikkate Aldıkları Değer Algıları Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin yaptıkları notlandırma uygulamalarının Messick geçerlik kategorilerinden değer etkileri altında yapılan yorumlara ilişkin kod ve temalar Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23.Öğretmenlerin Not Verirken Dikkate Aldıkları Değer Algıları

Tema(n, f)	Kod(n, f)	Örnek Cümle
Öğretmenin kendi değer algıları(203,291)	Adalet(68,92)	Ona hak ettiği notu veririm adaletli olması açısından ancak mutlaka sınav sonrası onunla konuşma yaparım.
	Adil notlandırma(45,61)	Bence her öğretmen adil not vermeye dikkat etmelidir.
	Objektiflik (31,36)	Bizim vazgeçilemez değerimiz olmalıdır. Sonuçta ortaya koymuş olduğu bir başarı var, kapasitesi daha fazlasını gerektiriyor olsa bile objektif değerlendirmeden uzaklaşmamak adına, ortaya koyduğu ürünlere bakarak notunu verirdim.
	Eşit davranma (32,34)	Notunu etkilemeden yaptığı çalışmaya göre değerlendirir tüm öğrencilerimle eşit davranırım.
	Saygı (16,16)	Öğrencinin sınav notunu düşürmeyi çok büyük bir saygısızlık olarak görüyorum. Söz konusu bile olamaz
	Doğru-Yanlış (15,15)	Daha iyisini yapabilecekken yapmadıysan yüksek not vermem, not düşürmeyi hiçbir koşulda doğru bulmuyorum.
	Tutarlılık (11,12)	İyi de ben bu şekilde davranırsam diğer sınavlarda farklı davranmak istediğinde tutarsız görürüm. Sınıf içinde tutarlı olmak notları da tutarlı vermek gerekir.
	Etik davranma (7,8)	Ölçmenin öğrenme seviyesini belirlemeyi amaçlaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencinin kendini yansıtamadığını düşünerek fazla ya da az not vermek etik değildir.
	Ayrımcılık (6,6)	Hayır, kesinlikle olmaz ayrımcılık yapmak istemem.
	Güvenilirlik (4,4)	Güvenilir olması için. Yoksa sınavların güvenilirliğinden nasıl bahsederiz.
	Yanlılık (3,3)	Yazılı notu olarak o notu veririm değişiklik yapmam yaparsam yanlılık olacağının bilincindeyim.
Öğrenciden oluşan değer algıları(101,151)	Kurallara uyma (2,2)	Sınavın yapılma amacının dışına çıkmamaya dikkat ederim.
	Disiplin (2,2)	Disiplinden asla taviz vermem bu davranışlarımda da not verirken de böyledir.
	Hak etmek (60,71)	Benim bu noktalardaki bakış açım nettir. Hak edene neyi hak etmişse onu veririm.
	Çabalama (38,45)	Öğrencinin gayreti ve çabasını her zaman önemserim
	Güven (20,23)	Öğrencime güvenirsem o zaman yapılabilir.
	Destek sağlamanın önemi (8,9)	Bir çocuğun destekleyici olmak gerek. Yoksa kanatsız kuşlar gibi uçmaya çalışırlar. Bizler her daim notlarımızla olsun desteğimizi hissettirmeliyiz.
	Emeğin değeri (5,5)	Emek biz öğretmenler için kesinlikle teşvik edilmesi gereken bir kavramdır. Madem çaba göstermiş bize de bu emeğe karşılık vermek gerek.
	Anlaşma (5,5)	Aslında çok daha iyisini yapabileceğini, bu defalık benim nota destek olduğumu, eğer diğer dönemde de böyle davranırsa gerçek notu neyse onu vereceğimi belirtirim
	Çocuklar özeldir (3,3)	Her çocuk benim için özeldir. O yüzden hep onları düşünerek karar veririm.

Tablo 4.23'te öğretmenlerin not verirken hangi değer algılarını işe koştuklarına yönelik görüşler incelendiğinde nota etki eden değerler hakkında yorumlamalarda bulunan öğretmenlerin 2 tema çerçevesinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde en fazla tekrar eden yorumların oluşturduğu temanın 291 tekrarla “Öğretmenin kendi değer algıları” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına göre incelendiğinde ise sırasıyla Adalet (92), Adil notlandırma (61), Objektiflik (36), Eşit davranma (34), Saygı (16), Doğru-Yanlış (15), Tutarlılık (12), Etik Davranma (8), Ayrımcılık (6) , Güvenirlik (4), Yanlılık (3), Kurallara uyma (2) ve Disiplin (2) olduğu görülmektedir. Değer algılar ile ilgili olarak oluşturan ikinci tema ise 151 tekrarla “Öğrenciden oluşan değer algıları” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına Hak etmek (71), Çabalama (45), Güven (23), Destek sağlamanın önemi (9), Emeğin değeri (5), Anlaşma (5) ve Çocuklar özeldir (3) şeklinde sıralanmıştır.

4.5.4.Öğretmenlerin Notlandırmanın Sonuçları Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin yaptıkları notlandırma uygulamalarının Messick geçerlik kategorilerinden sosyal sonuçlar altında yapılan yorumlara ilişkin kod ve temalar Tablo 4.24'de gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Not Verdikten Sonra Oluşacak Sosyal Etkiler Hakkındaki Görüşleri

Tema(n,f)	Kod(n,f)	Örnek Cümle
Olumlu etki(179,308)	Teşvik etme (74,102)	Yüksek vermeliyim. Yoksa öğrenci kaybolur gider ancak yüksek verdiğimde onu daha çok teşvik edecektir.
	İlgi artışı (46,81)	Yükseltirim. Olumlu pekiştirici kullanmak öğrenciyi olumlu etkiler, dersi sevmesini ve derste daha aktif olmasını sağlar.
	Güven artışı (30,32)	Bu tür motivasyonlar öğrencinin kendine güvenini arttırıp, derse karşı başlayan ilgisini sürdürülebilir kılar.
	Başarı artışı (28,32)	Akademik çalışmaları ve başarısının artarak devam etmesi için, yüksek not verirdim.
	Kendini geliştirme (15,15)	Ahmet potansiyeli olan bir öğrencidir. Not bazında düşünürsek öğrenciyi yüzeysel değerlendirmiş oluruz. Verdiğim iyi notla kendisini geliştirme imkânı daha fazla olacaktır. Birçok öğrencimde etkili olmuştur.
	Derse katılım artışı (14,14)	Derslere aktif katılımını sağlayabileceğimi düşünüp yüksek not veririm. Onun derslere aktif katılımını benim sağlamam gerekir.
	Sorumluluk bilinci kazandırma (12,12)	Sorumluluklarını yerine getirmesini sağlamak için.
	Cesaretlendirme (9,9)	Öğrenciyi cesaretlendirmek için yüksek not verirdim. Böylelikle öğrenci daha iyisini yapabileceğine inanır. İnanmak başarmanın yarısıdır.
	Diğer öğrencilerin olumlu etkilenmesi (6,7)	Puan verilirse öğrenci yapacağı işe odaklanır. Ayrıca bu durum diğer öğrencileri de teşvik eder. Yani ders için yeteneği çok üst düzeyde olmasa bile çalışma ile bu farkı kapatabileceğini ve adil değerlendirileceği herkes bilir.
Olumsuz etki(142,242)	Kendini fark etme (3,3)	Her şeyden önce eğer notlarda bu şekilde davranırsak herkes kendini tanıır ve fark eder. Ne noktada olduğunu bilir.
	Dersten soğuma (52,70)	Yeteneği düşük olabilir ama öğrenci buna rağmen gerekli çabayı gösteriyor ve hala başarısız oluyorsa bu çabasından ödürü dersten de soğumaması için yükseltirdim.
	Derse küsme (48,65)	Yetenekli ve saygıyı koruyabildiğim bir öğrencim ise onu kaybetmek istemem. Kazandığından daha düşük bir not kullarsam derse küser. Böyle olmasını istemem.
	Dersten uzaklaşma (29,30)	Gösterdiği performansın altında not vermek öğrencinin dersten iyice uzaklaşmasına neden olabileceği gibi, fazla not vermek ise ben nasıl olsa her türlü başarıyorum hissini oluşturacağından gösterdiği performansı vermek daha doğru olacaktır.
	Başarısızlık hissi (21,26)	Çalışmışsa ve gayret göstermişse geçmeyi hak etmiştir. Tüm çabasına rağmen geçemezse bu onda öğrenilmiş çaresizliğe neden olur ve gayret gösterse bile başaramayacağını düşünür
	Çalışmayı bırakma (12,14)	Notun çok da önemli olmadığını, önemli olanın gayreti olduğunu Ayşe'ye hissettirmem lazım ki çalışmayı bırakmasın
	Psikolojik durum (11,11)	Not düşürmek öğrencinin psikolojik durumunu olumlu yönde etkilemez.
	Diğer öğrencileri olumsuz etkileme (10,10)	Sınıftaki diğer kişiler böyle bir not verdiğimi görürse olumsuz etkilenir o yüzden olumsuz etkilememesi için çalışmasına göre puan veririm.
	Heves kırma (6,8)	Notunu düşürmem, çünkü bu onun çalışma hevesini daha da kırabilir
Olumsuz etkiden kaçış(33,34)	Sorumsuzluk (5,5)	Geçme notu verildiğinde sorumsuzluğunun devam edeceğini düşünüyorum
	Notlandırmayla ilgili yanlış fikre kapılma (3,3)	Notunu gerekenden yüksek veririm öğrenci, 'çalışmadığım halde notlarım yüksek' şeklinde düşünerek aynı çizgide devam eder.
	Yeteneği köreltmeme (8,9)	Yeteneği körelmesin diye böyle davranırdım
	Uyarma (8,8)	Öğrenciyi ileriye dönük olarak uyarmak ve kapasitesini fark etmesini sağlamak isterim.
	Ceza (8,8)	Sorumsuzluğun bir bedeli olmalı ki bir daha tekrarlanmasın.
	Daha sıkı çalışma sağlama (5,5)	Daha sıkı çalışmasını sağlamak için iyi olduğu hissini vererek daha iyi olmak isteği uyandırmak için.
Olumsuz etkiden kaçış(33,34)	Hazıra alışmama(4,4)	Hazırcılığa alışamayıp gayret etmesi ve potansiyelini kullanması için

Tablo 4.24’de öğretmenlerin verdiklerin notların hangi sosyal sonuçlara sebep olacağına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin 3 tema çerçevesinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde en fazla tekrar eden yorumların oluşturduğu temanın 308 tekrarla “Olumlu etki” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına göre incelendiğinde ise sırasıyla Teşvik etme(102) , İlgi artışı(81) , Güven artışı(32) , Başarıyı artışı(32) , Kendini geliştirme(15), Derse katılım artışı(14) , Sorumluluk bilinci kazandırma(12), Cesaretlendirme(9) , Diğer öğrencileri olumlu etkileme(7) ve Kendini fark etme(3) olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından en çok dile getirdikleri sosyal sonuçların oluşturduğu bir diğer tema ise 242 tekrarla “Olumsuz etki” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde yer alan kodlar tekrar çokluklarına Dersten soğuma(70), Derse küsme(65) Dersten uzaklaşma(30), Başarısızlık hissi(26) , Çalışmayı bırakma(14), Psikolojik durum(11), Diğer öğrencileri olumsuz etkileme(10) , Heves kırma(8) , Sorumsuzluk(5) ve Notlandırmayla ilgili yanlış fikre kapılma(3) şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler tarafından notun sonucunda oluşacak sosyal sonuçlar hakkındaki görüşlerden oluşan bir diğer tema ise 34 tekrarla “Olumsuz Etkiden Kaçış” temasıdır. Bu tema içerisinde yer alan kodlar ise tekrar çokluklarına göre Yeteneği köreltmeme (9), Uyarma (8), Ceza (8), Daha sıkı çalışma (5) ve Hazıra alışmama (4) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin geçerli ölçmeler ve notlandırma konusundaki davranışlarını demografik özellikler açısından inceleyerek, notlandırma konusundaki fikirlerinin geçerlik kategorilerden hangisine ait olduğunu tespit edip notlandırma konusundaki düşüncelerini belirlemeye amaçlayan bu çalışmada araştırma bulgularından yola çıkarak alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmenlerin geçerli ölçmeler ölçeğine göre nasıl bir performans gösterdikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak geçerli ölçmeler alt ölçeğinde öğretmenlerin göstermiş oldukları performanslar, alınabilecek maksimum puanlar çerçevesinde incelendiğinde notlandırmaya dâhil edilmemesi gereken bazı ifadelerin yer aldığı Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı (NDK) alt ölçeğinde ortalama bir başarı ($\bar{X}=16.89$, $SS=6.80$), sınavların okunması ve puanlanması esnasında uyulması gereken ve özellikle tesadüfi hatalardan kaçınmasını sağlayıp sağlamadığına yönelik ifadelerden oluşan Doğru Puanlama İşlemi (DPI) alt ölçeği ($\bar{X}=13.07$, $SS=3.62$) ve daha önce sınıf ortamına getirilen ya da öğrencinin sınav öncesi ulaşabileceği bir yol bulabildiği soruların kullanımına ilişkin ifadelerden oluşan Hatırlamanın Nota Karışması (HNK) alt ölçeğinde ($\bar{X}=12.37$, $SS=3.26$) ortalama üstünde başarı, bir öğrencinin sınav esnasında tüm bildiklerini ve öğrendiklerini sınavda gösterme şansının tanınıp tanınmadığına ilişkin ifadelerden oluşan Gerçek Performansın Gösterimi (GPG) alt ölçeğinde ise ($\bar{X}=23.85$, $SS=1.47$) oldukça iyi başarı gösterdikleri görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçek puanları cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve ölçme ve değerlendirme bilgi değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin NDK ve HNK alt ölçek puanları branş değişkeninin alt düzeylerinde anlamlı olarak farklılaştığı görülürken, DPI ve GPG alt ölçek puanları arasında ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. NDK alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin alt ölçek ortalamalarının Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin ortalamalarından daha fazla olduğu görülmüştür. HNK alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde ise Matematik öğretmenlerinin alt ölçek ortalamasının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ortalamasından daha fazla olduğu görülmüştür. Her iki alt faktörde oluşan bu farklılıkların ise orta etki büyüklüğüne sahip oldukları bulunmuştur.

Öğretmenlerin NDK alt ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülürken, diğer alt ölçek puanları arasında ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. NDK alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha fazla olduğu görülmüştür. Eğitim-öğretim ortamlarının farklılaşmasında birçok kişisel özelliğin önemli olduğunu ancak sınıf içi ölçmelerin kalitesinde öğretmen cinsiyetin etkisinin olmadığını dile getiren Zoeckler (2007), diğer demografik özelliklerin daha belirleyici olabileceğini ve bunlar üzerinde durulması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanları kıdem değişkeninin alt düzeylerinde anlamlı olarak farklılaştığı görülürken, GPG alt ölçek puanları arasında ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. NDK alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde 11-15 yıl ve 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin alt ölçek ortalamalarının meslekte yeni olan yani 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha fazla olduğu görülmüştür. DPİ alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde ise 11-15 yıl ve 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha fazla olduğu bulunmuştur. HNK alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm alt düzeylerdeki öğretmenlerin ortalamalarından daha az olduğu bulunmuştur. Elde edilen anlamlı farklılıklar NDK alt ölçek puanlarında orta etki büyüklüğü, DPİ ve HNK alt ölçek puanlarında ise büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Guskey, (2006) öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eğitim-öğretim ortamlarında istendik davranışların oluşmasında önemli bir faktör olduğunu, kişinin zaman içerisinde kendisini hem kişisel hem de mesleki alanında geliştirmesiyle daha tutarlı ve doğru sonuçlara ulaşabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada özellikle meslekte daha fazla zaman geçirmiş öğretmenlerin geçerli ölçmeler alt ölçeklerinde deneyimsiz olarak kabul edebileceğimiz öğretmenlere kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin NDK, DPİ ve HNK alt ölçek puanları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülürken, GPG alt ölçek puanları arasında ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. NDK ve DPİ alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde 34-39 yaş ve 40 üstü yaşa sahip öğretmenlerin alt ölçek ortalamalarının 22-27 yaş ve 28-33 yaşa sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha fazla olduğu görülmüştür. HNK alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde ise en genç öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm alt düzeylerdeki öğretmenlerin ortalamalarından daha az olduğu

bulunmuştur. Elde edilen anlamlı farklılıkların orta etki büyüklüğüne yakın değerlere sahip oldukları bulunmuştur.

Öğretmenlerin tüm alt ölçek puanlarında ölçme ve değerlendirme bilgisi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Alt ölçek puanları için elde edilen anlamlı farklılık incelendiğinde ölçme ve değerlendirme bilgisini yeterli gören öğretmenlerin NDK, DPİ ve HNK alt ölçek ortalamalarının yeterli görmeyen öğretmenlerin ortalamalarından daha fazla, yine aynı şekilde yeterli gören öğretmenlerin GPG alt ölçek sıra ortalamalarının, yeterli görmeyen öğretmenlerinin sıra ortalamalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle ölçme ve değerlendirme bilgisini yeterli gören öğretmenlerin tüm alt ölçeklerde yeterli görmeyenlere göre daha olumlu puanlar aldıkları görülmektedir. Brookhart (1993) öğretmenlerin geçerli ölçmeler konusunda problem yaşamasını ve notlandırmalara başka faktörlerin karışmasını öğretmenlerin ölçme teorisindeki yetersizlikten kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca McMillan (2008) okullardaki uygulama farklılıklarının temelinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye karşı bilgi eksikliğinin ve kavram yanılgılarının sebep olabileceğini dile getirmiştir. Bridgeford (1985) ise öğretmenlerin ölçme eğitimleri yetersiz bu durumdan ötürü kendi değerlendirme biçimlerini tasarlama konusunda başarısız olduklarını belirtmiştir.

Notlandırmaya dâhil edilmemesi gereken bazı durumların karıştırılmadan notlandırma yapıp yapılmadığının belirlendiği NDK alt ölçeğinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin Matematik ve İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine ilgili faktörde erkek öğretmenlerin kadınlara, ölçme ve değerlendirme bilgisini yeterli görenlerin görmeyenlere nazaran bahsi geçen değişkenleri karıştırmadan notlandırmalar yapma konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. İlgili faktörde yaş ve kıdem değişkenlerinin etkisine bakıldığında iki değişkende de en yaşlı (34 ve üstü) ve en kıdemli (11 yıl ve üstü) öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış (1-10 yıl) ve yaşı küçük (22-33 yaş) öğretmenlere kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Puanlama işlemi yapılırken öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kuralları çerçevesinde hareket edip etmedikleri, puanlamada hata yapma durumundan kaçınma durumlarına ne kadar özendiklerini ölçen DPİ alt ölçeğinde branş ve cinsiyet değişkeninin herhangi bir farklılık yaratmadığı ancak NDK alt ölçeğinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme bilgisini yeterli gören öğretmenlerin yetersiz gören öğretmenlere kıyasla ilgili faktörde de daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca yaş ve kıdem değişkenine ait sonuçlar NDK alt ölçeğindeki gibi meslekte daha yeni (1-10 yıl) ve yaşı daha düşük (22-33 yaş) olan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına oranla bu ölçekte daha başarısız oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin sınav boyunca bildiklerini yansıtabilmeleri konusunda belirlenmiş bazı ölçütleri yerine getirmesinin beklendiği GPG alt ölçeğinde sadece ölçme ve değerlendirme bilgisini yeterli gören öğretmenlerin yetersiz görenlere kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırma kapsamında yer alan branş, cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenleri ilgili faktörlerde öğretmenler arasında herhangi bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir.

Sınavda daha önce öğrencinin cevabını hatırlayacağı soruların tercih edilmesi yanlış notlandırmalar yapılmasına ve öğrencinin puanına hata karışmasına sebep olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin hatırlamaya karşı yapmaması gerekenler konusunda ne kadar başarılı olduklarını ölçen HNK alt ölçeğinde Matematik öğretmenlerinin Din kültürü öğretmenlerine kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür. İlgili faktörde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı ancak ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli görenlerin yetersiz görenlere kıyasla hatırlamanın nota karışmasını engelleme konusunda daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yaş ve kıdem değişkeninin ilgili faktörde etkisi incelendiğinde mesleğe yeni başlayan (1-5 yıl) ve yaşı daha genç (22-27 yaş) öğretmenlerin kendinden daha yaşlı ve daha tecrübeli öğretmenlere kıyasla hatırlamanın nota karışmasını engelleme konusunda daha başarısız oldukları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretmenlerin gerçek hayat durum senaryolarında not verme eğilimleri incelenmiştir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin yetenek-çaba, eksik ödev ve öğrenci gelişimi gibi temaların yer aldığı senaryolara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, yetenek-çaba temalı senaryolardan yüksek yetenekli bir bireyin çaba göstermemesi sonucunda aldığı ortalama bir nota ilişkin yapılacak not atama tercihlerinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%57,1) ortalama not verdiği ve öğrenci notuna herhangi bir etki yapmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%35,9) yetenekli olmasını önemli bir değişken olarak görerek not tercihinin yükseltme yönünde kullanmıştır. Çaba göstermemesini bir uyarı veya daha fazla çalışmaya teşvik olarak gören öğretmenler (%7) ise alınan notu düşürme eğilimi göstermiştir.

Düşük yeteneğe sahip bir öğrencinin sıkı çalışmasına rağmen geçme notu sınırında kalması durumunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%87,5) çabayı göz önünde bulundurarak notu yükseltme davranışında bulunacağını belirtirken diğer bir kısım (%12,5) ise not verme işleminde herhangi bir değişiklik yapmayacağını göstermiştir.

Ortalama yeteneğe sahip ancak kendisinden beklenen performansı tam olarak notlara yansıtamamış bir öğrencinin durumuna ilişkin hazırlanan senaryoya öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%64,5) not verme işleminde herhangi bir değişiklik yapmayacağını ve ortalama not vereceğini belirtirken, öğretmenlerin diğer bir kısmı (%27,9) teşvik etmek amacıyla notunu

yükseltme tercihinde bulunacağını belirtmiştir. Kalan öğretmenlerin (%7,7) ise daha fazla çaba göstermemesinin karşılığı olarak notu düşüreceğini belirtmiştir.

Yetenek-çaba temalı senaryolara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin not verme uygulamalarında genellikle ortalamayı takip eden notlar verdikleri ayrıca yetenek ve çaba faktörünün not verme işlemlerinde etkili olduğu görülmektedir. Cicmanec ve diğerleri (2001), Cross ve Frary (1999), Frary ve diğerleri (1992) çalışmalarında öğrencilerin dersten geçmeye karşı olan çabalarının ve yetenek düzeylerinin öğretmenler tarafından notlandırmada dikkate alındığını, Brookhart (1993) notların genellikle başarı, çaba ve tutum gibi değişkenler içerdiğini ve özellikle çabanın geçme-kalma durumlarında önemli bir faktör olarak kullanıldığını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada da özellikle çabanın not yükseltme-azaltma işlemlerinde önemli bir faktör olarak kullanıldığı, öğrencinin sınırdaki kalma durumunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından desteklendiği görülmektedir (Senaryo2). Yetenekli ve iyi notlar alan ancak çaba göstermeyen öğrencilerde ise öğretmenler genelde ortalama not atarken düşük not verme eğilimde olan öğretmenlerin olduğu da tespit edilmiştir (Senaryo1). Daha iyisini yapabilme potansiyeline sahip bir öğrencinin beklenen notu alamama durumunda yine öğretmenlerin çoğunluğu nota müdahale etmezken, önemli bir çoğunluk ise notu çeşitli sebepler neticesinde yükseltip-azaltabileceğini göstermiştir (Senaryo3).

Çeşitli değerlendirme ölçütlerinin bulunduğu ve bu ölçütlerin çoğunda başarı gösteren ancak proje ödevini teslim etmeyen bir öğrencinin durumuna ilişkin senaryo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%84,7) eksik projeyi sıfır (0) olarak kabul etmiş ve ortalama not vermeyi dolayısıyla herhangi bir değişiklik yapmayı reddederken öğretmenlerin diğer kısmı (%11,8) verilmeyen projeyi göz ardı ederek diğer kriterlerde gösterilen başarıyı ön planda tutmuşlardır. Öğretmenlerin bir diğer kısmı (%10) ise projeye sıfır (0) vermekle beraber eksik projeyi daha da ön plana alarak diğer not işlemlerinde de düşürme eğilimde oldukları görülmüştür.

Yine çeşitli değerlendirme kriterlerinin olduğu, ortalama sınav notları alan ancak geçme notunun altında kalan bir öğrencinin ödevlerini yapmama durumunda öğretmenlerin nasıl tepkiler göstereceği incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%61,3) ortalama not verip öğrenciyi dersten bırakırken, bir kısım öğretmen (%28,6) ise notu daha da aşağı çekme yönünde tercihte bulunacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin bir diğer kısmı (%10,1) ise eksik ödev durumunu göz ardı ederek sınırdaki kalmış bir öğrencinin notunu yükseltme eğilimde olacaklarını göstermiştir.

Eksik ödev temalı senaryolara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin ödev-proje gibi sorumluluk gerektiren işleri önemsedikleri, büyük bir çoğunluğun bu tarz görevlere sıfır (0)

vererek ortalama neyse onu vereceğini ancak yine önemli miktarda öğretmenin ise notu daha da düşürme eğilimde olacakları görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eksik ödevleri dikkate alarak yaptıkları notlandırmalara ilişkin araştırmaları desteklendiği görülmektedir (Bursuck ve arkadaşları, 1996; Randall ve Engelhard, 2009; Simon ve diğerleri, 2010).

Sene sonu değerlendirmesinin iki sınav ortalamasına göre yapıldığı ve öğrencinin ilk sınava göre ikinci sınavda artış gösterdiği ancak geçme-kalma sınırında bulunan gelişim t senaryoda (Senaryo6) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%71,1) ikinci sınavda daha iyi bir not almasını olumlu görüp notu yükseltirken geriye kalan kısım ise notta herhangi bir değişiklik yapmayarak ortalama not vereceğini belirtmiştir. Aynı koşullar altında bu kez yüksek bir puan sınırında kalmış ancak ikinci sınavı daha iyi olan bir öğrencinin senaryosunda (Senaryo7) öğretmenlerin %79,1'i gelişimi dikkate alıp notu yükseltirken geriye kalan kısım ise ortalamayı değiştirmeyi reddetmişlerdir.

McMillan, Myran ve Workman (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin akademik performansın artışına karşı duyarlı olduklarını ve kıyaslamalar yaparak notlandırmalara karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada yer alan gelişime ilişkin senaryolar bütüncül olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci gelişimine karşı oldukça hassas oldukları, onları teşvik etmek amacıyla genelde not verme işleminde bonkör davrandıkları görülmektedir. Daha yüksek bir not sınırında kalmış öğrenciye yüksek not verme eğiliminin de az da olsa arttığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin not verme eğilimleri ile cinsiyet, ölçme ve değerlendirme bilgisi, branş, yaş ve kıdem değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesine yönelik olarak uyum analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenin kadın veya erkek olmasının, ölçme ve değerlendirme bilgisinde kişilerin kendini yeterli veya yetersiz görmesinin senaryolardaki not tercihleriyle ilişki olmadıklarını göstermiştir. Branş değişkeni üzerinden yürütülen analizlerde düşük yetenekli ancak çok fazla çaba sarf eden bir öğrencinin anlatıldığı senaryoda tüm ortaokul branşları öğrenci notunu yükseltmekten yana olduklarını göstermiştir. Bu sonuç özellikle sınırda kalma durumlarında her ne kadar öğrencinin notu ve yeteneği düşük olsa da çaba faktörünün tüm branşlarda etkili olduğu ve öğrencinin lehine bir kazanç sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin final notlarını verirken başarının yanı sıra çaba ve katılım gibi başarı dışı faktörlerini de dikkate aldıklarını kabul eden McMillan ve Nash (2000) çalışmasıyla beraber, sınırda kalma durumlarında çaba faktörünün devreye girdiğini iddia eden Stiggins ve arkadaşları (1989) bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bir diğer senaryoda ise yetenekli ancak çaba

göstermeyen bir öğrenci ile karşılaşma durumunda özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle beraber Türkçe öğretmenlerinin yetenek faktörünü nota karıştırdıkları, İngilizce ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin ise çaba ve yetenekten bağımsız olarak alınan not üzerinden atama yaptıkları ve özellikle bu branşların ilgili senaryoda çaba ve yeteneği notlandırma işlemine karıştırmadıkları görülmüştür. Bu senaryodan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise yüksek yetenek ve çaba göstermeme durum kombinasyonunda öğretmenlerin genelde öğrencilerin aleyhine olacak şekilde düşük not verme eğiliminden uzak oldukları görülmüştür.

Yaş değişkeni üzerinden yapılan karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde yüksek akademik yeteneğe sahip ancak çaba göstermeyen öğrenci kombinasyonunda 40 yaş üstü öğretmenlerin yeteneği daha çok ön plana çıkardıkları ve özellikle teşvik etme amaçlı yüksek not verme eğilimde oldukları görülmüştür. 28-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ise yetenek ve çabadan bağımsız bir notlandırma tercihinde bulunacakları görülmüştür. 22-27 yaş arasındaki öğretmenlerin ise yetenekten daha çok çaba faktörüne odaklandıkları ve çaba göstermemesi sonucu notunu düşürme tercihinde bulundukları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında öğretmen yaşı arttıkça öğrenci lehine bir not artışı görüldüğü daha küçük yaş grubundaki öğretmenlerin çabayı daha yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin ise yetenek faktörünü not verme işlemlerine dâhil ettikleri görülmüştür. Yetenek faktörü bu alanla alakalı çalışmalarda notlandırmaya karışan en önemli faktör olarak birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir(Cizek ve diğerleri, 1995; Frary ve diğerleri, 1992;). McMillan(2008) ise notlandırmayı başarı, yetenek ve çaba bileşeninden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır. Ortalama yeteneğe sahip ancak çaba göstermeyen ve yeteneği sayesinde yine de kendisine yetecek bir sınav puanına sahip öğrencinin dile getirildiği senaryoda 40 yaş üstü öğretmenlerin yine öğrenci lehine hareket ederek yüksek not verdikleri, 28-40 yaş arası öğretmenlerin ise ilk senaryodaki gibi alınan puan üzerinden bir notlandırma işlemi yaptıkları görülmüştür. Bu senaryolardan elde edilen sonuçlar bizlere göstermektedir ki 40 yaş üstü öğretmenler not verme işleminde yetenek faktörünü dikkate almaktadır.

Sınıf içi yapılan çalışmalarda yüksek notlar alan ancak projesini teslim etmeyen öğrencinin anlatıldığı bir diğer senaryoda 40 yaş üstü öğretmenlerin eksik projeyi dikkate almadan sınıf içinde yapılan çalışmalar sonucu elde edilen yüksek not verme tercihinde bulundukları, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin ise projeyi de notlandırmaya dâhil ederek ortalama not verme tercihinde bulundukları görülmüştür. Buna göre 40 yaş üstü öğretmenlerin eksik ödev-proje faktörünü notlandırma işlemine dâhil etmedikleri diğer yaş grubundaki öğretmenler için bu faktörün önemli olduğu görülmüştür. Bu senaryodan çıkarılacak bir diğer sonuç ise tüm yaş grubundaki öğretmenler eksik ödev-projeyi diğer başarılı çalışmaları

cezalandırmak için kullanmamaktadır. Eksik ödev temalı bir diğer senaryoda ise; ödevlerini yapmayan ve tüm çalışmalarında ortalama notlar almış bir öğrenciye ilişkin durumda 28-33 yaş grubundaki öğretmenlerin ödevleri dikkate alarak ortalama not tercihinde bulunarak öğrencileri dersten bıraktıkları, bu yaş grubunun üstündeki öğretmenlerin ise eksik ödevi göz ardı ederek öğrencileri dersten geçirdikleri görülmüştür.

Kıdem değişkeni üzerinden yapılan karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; yüksek akademik yetenek sahibi çaba göstermemesine karşın ortalama bir not almış öğrencinin durumuna ilişkin senaryoda 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek not, 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise bir değişiklik yapmadan ortalama not verme tercihinde bulundukları görülmektedir. Bir diğer yetenek temalı senaryoda ise ortalama yetenekli ve yine çaba göstermeyen bir öğrencinin kendisi için yetecek bir puan alma durumunda 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yine çabayı göz ardı edip yetenek faktörünü ön plana alarak teşvik etmek amaçlı yüksek not verme, 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin önceki senaryodaki gibi ortalama not verme tercihinde bulundukları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında tecrübeli öğretmenlerin çabayı göz ardı edip yetenek faktörünü dikkate aldıkları, onlardan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ise bu senaryo kapsamında daha objektif tercihlerde bulundukları görülmüştür. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ise sözü geçen senaryolarda sabit tercihlerinin bulunmadığı ancak bazen çabayı bazen de yetenek faktörünü göz önüne alarak notlandırma yaptıkları gözlenmiştir.

Eksik ödev temalı olan bir senaryoda; tüm sınıf içi çalışmalardan yüksek not almış ancak projeyi teslim etmemiş bir öğrencinin notlandırmasında 15 yıl üstü öğretmenlerin öğrencinin lehine karar verdikleri ve yüksek not verme tercihlerinde bulundukları, diğer öğretmenlerin ise eksik ödevi dikkate alarak ortalama not verdikleri görülmüştür. Bir diğer senaryoda sınıf içi yapılan diğer çalışmalarda geçme sınırında puanlar alan ancak ev ödevlerini teslim etme konusunda problem yaşayan bir öğrencinin karşılaştığı duruma yönelik olarak 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenciyi dersten geçirme noktasında tercihlerde bulundukları ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise ortalama not vererek bıraktıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında 15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler tercihlerini genelde öğrenci lehine olacak sonuçlardan kullanırken ve eksik ödev-proje faktörünü çok dikkate almadıkları, kıdem yılı düşüğe ise bu faktörlerin not verme işleminde daha çok rol oynadığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin senaryolara vermiş oldukları açık uçlu cevapların Messick geçerlik hücrelerinde hangi kategoriye ait olduğuna yönelik yapılan incelemelerde öğretmenlerin Yetenek-Çaba temalı senaryolarda özellikle ilk senaryoda olmak üzere değer etkilerinden etkilenecek notlandırmalar yaptıkları diğer senaryoların da dâhil

edilmesiyle değerlerin notlandırmaya karışmaya devam ettiği ancak bunun yanında verilecek notlandırmanın sonuçları hakkında da düşüncelerin yoğunlaştığı gözükmemektedir. Yetenek-çaba temalı senaryolara verilen cevaplar incelendiğinde notlandırmasına kanıt arayan öğretmenlerin de bir hayli fazla olduğu görölmektedir. Bu senaryolardan çıkan bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin genel itibariyle daha alt basamakta yer alan yapı geçerliğine ait yorumlara daha az başvurmasıdır.

Eksik ödev temalı senaryoların her ikisinde de öğretmenler değer etkileri kategorisinde daha fazla yorumlamalarda bulundukları ve ödev ya da eksik projeyi bir sorumluluk değeri olarak gördükleri belirlenmiştir. Yapılan veya yapılmayan bir ödevi kanıt olarak nitelendiren ve kanıt-uygunluk kategorisinde yorumlamalarda bulunan öğretmenler de bu senaryolarda yapmış oldukları yorumlarla kendilerini göstermiştir. Verilecek not sonrası neler olabileceğine yönelik tahminlerin yapıldığı sosyal sonuçlar kategorisine ait yorumlamalarda ciddi sayıda öğretmenin varlığı görölmektedir. Yine bu senaryolarda da öğretmenlerin yapı geçerliğine ait yorumlamalarına daha az rastlanmaktadır.

Öğrencinin gelişimi temalı senaryolarda yapı geçerliği yorumundaki artış ilk dikkat çeken durumdur. Öğrencilerin notlarını arttırma durumu, ortalama olarak düşünülmüş ve yorumlamalar bunun üzerinden yapılmıştır. Her ne kadar yapı geçerliğinde artış görölse de diğer kategorilerde daha fazla ve daha dengeli yorumlamalar yapıldığı görölmektedir. Tam olarak belirli bir kategoride baskın bir yorumlamanın olmadığını öğrenci gelişimi için farklı açıklamalar olduğu görölmektedir.

Genel olarak tüm senaryolardan elde edilen sonuçlar incelenirse öğretmenlerin farklı faktörler için farklı açıklamalarda bulundukları her öğretmenin kendi bakış açısına göre ilgili değişkenleri yorumladıkları görölmüştür. Ancak genel itibariyle yapı geçerliğine ait yorumlamaların az olması öğretmenlerin notu sadece bir sayısal değerden ibaret olarak görmediklerini bizlere göstermiştir. Tüm yapılan yorumlamalarda notun bir değer etkisi ile eşleştiren öğretmenlerin çokluğu dikkat çekmiştir. Söz konusu çaba, yetenek, eksik ödev, notun gelişimi gibi faktörlerin toplumumuzda bir değer algısı olarak görülmesi bu durumun oluşmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin geçerlik kategorileri ile not verme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle Yetenek-Çaba temalı senaryolarda dikkat çeken ilk sonuç genellikle notlandırma sonrasında öğrenci ve akademik hayatlarında nasıl bir değişime sebep olacağına ilişkin kaygıları olan öğretmenlerin yani sosyal sonuçlar kategorisinde bulunan öğretmenlerin öğrenci lehine karar vererek yüksek not verme eğilimi taşıdıkları görölmektedir. Notlandırma konusunda bazı değer

yargıları olan yani değer yargıları kategorisinde bulunan öğretmenlerin ise ortalama not verme eğilimi taşıdıkları özellikle adalet ve haksızlık kavramından yola çıkarak bu şekilde davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Notlandırmayı kanıtlar çerçevesinde değerlendiren ve kanıt-uygunluk kategorisinde bulunan öğretmenlerin birinci ve üçüncü senaryoda ortalama not, ikinci senaryoda ise yüksek not verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Notun sadece bir ortalama ve sayısal değer olduğu üzerinde duran ve yapı geçerliği kategorisinde bulunan öğretmenler ise yapılacak sayısal işlemlerin bir neticesi olarak ortalama not verme eğilimleri oldukları görülmüştür.

Eksik ödev söz konusu olduğunda öğretmenlerden geçme notu verme eğiliminde olanların yapı geçerliği kategorisi etrafında yorumlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu durum bu kategorideki kişilerin notu sayısal bir değer görmesinden kaynaklanmaktadır. Kanıt-uygunluk kategorisinde yorumlamalar yapan öğretmenlerin ödev-projelerin yapılmamasını not için bir karar işlevinde görerek ortalama notlar verdikleri görülmüştür. Notlandırma konusunda değer etkileri kategorisinde yorumlamalar yapan öğretmenler ise eksik ödev kavramını sorumluluk değeri ile eşleştirerek ortalama not verme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Sosyal sonuçlar kategorisinde yorumlamalar yapan öğretmenler ise eksik ödevle ilişkin düşük not vermenin olumsuz etkiye sebep olacağı tezinden yola çıkarak yüksek not vermeye daha yakın oldukları görülmektedir.

Öğrencinin sınavlar sonucu gelişim gösterdiği senaryolarda yapı geçerliği kategorisi altında yorumlamalar yapan öğretmenler dışında tüm öğretmenler yüksek not verme eğilimi taşıdıkları görülmüştür. Ancak yüksek not verme eğilimi taşıyan öğretmenlerin farklı kategorilere ait oldukları, kiminin öğrencinin gelişimini bir kanıt olarak değerlendirdiği, kiminin söz konusu gelişimi bir başarı algısı olarak gördüğü kiminin ise öğrenci gelişiminin desteklenmesinin olumlu etkisi olacağından yola çıkarak yüksek not verme davranışında bulunacaklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin notu nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin notun yapısı hakkındaki görüşler incelendiğinde öğretmenler notu daha çok bir şeyin karşılığında öğrenciye verilen bir işlem olarak görmektedirler. Öğrenciden elde edilen bir notun ona dönüt olarak verilmesi noktasında fikir birliğine sahip olan öğretmenler en çok yapılacak bir ürünün karşılığını not olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin göstermiş olduğu performansın, çalışmanın, çabanın, gereksinimleri yerine getirmenin karşılığını not olarak tanımlamaktadırlar. Notun yapısı hakkındaki diğer görüşler incelendiğinde notu sayısal bir değer olarak gören öğretmenler bir hayli fazladır. Brookhart (1994) notlandırmaya ilişkin yaptığı çalışmada bazı

öğretmenlerin durumu niceliksel olarak değerlendirdiğini ve kısım yorumlamalarda bulunmalarının bu durumun bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Notu sadece aldığı not olarak gören öğretmenler ortalamanın yansımaları veya verilecek ödev-proje ve sınavların toplamı olarak görerek notu sadece niceliksel olarak tanımlamışlardır. Notun yapısını bir değer algısı olarak gören öğretmenler en çok notu hak edilen şey olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu tema içerisinde öğretmenlerin not verme işlemini bir sorumluluk olarak gördükleri ve adalet kavramıyla örtüştürdükleri görülmüştür. Notun oluşturulan kuralların bir sonucu olarak gören öğretmenler ise bakanlığın belirlediği ölçütlerin ya da kendi belirlemiş oldukları kuralların bir yansıması olarak görmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin not verirken hangi kanıtları kullandıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin not verirken kullandıkları kanıtların neler olduğunu yönelik görüşler ele alındığında en çok somut kanıtları değerlendirdikleri görülmektedir. Özellikle öğrencilerin sınav sonuçlarından faydalandıklarını dile getiren öğretmenler öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini de dikkate almaktadır. Sınav dışında yapılan hem ders içi hem de ders dışı ek çalışmaların da notlandırmalar da önemli rol oynadıkları görülmektedir. Bunlar dışında öğretmenin öğrenci ile ilgili gözlemlerinin, önceki çalışma sonuçlarının ve yapılan ödevlerin kalitesinin not verirken öğretmenler için birer kanıt olduğu ve notlandırma rol oynadıkları görülmektedir. Öğretmenler somut kanıtlar dışında öğrencilerden elde ettikleri soyut kanıtları da notlandırmalarına yansıtmaktadır. Özellikle öğrencinin öğrenmeye karşı çaba göstermesi, sorumluluklarını yerine getirmesi, derse katılım sağlayıp derse karşı önem göstermesi de onlara notlandırmada avantaj ya da dezavantaj sağladıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Cizek ve diğerleri (1995) yaptıkları çalışmada davranış ve öğrenci davranışından hareketle öğretmenlerin notlandırma yaptıklarını dile getirmiştir. Öğretmenler aynı zamanda öğrenci özelliklerinin de not verirken önemli olduğunu, öğrenci kişiliklerinin bu noktada ön plana çıkabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca yetenekli öğrencilerin notlandırmada avantaj sahibi oldukları, öğrenci kapasitesi veya altyapısı gibi değişkenlerin de onlara bazı durumlarda avantaj bazı durumlarda ise dezavantaj sağladıkları görülmüştür. Griswold'un (1993), notlandırmayı etkileyen durumlardan bunlardan bir tanesinin de öğrencilerin söz konusu hedefi alabilme kapasitesi olarak dile getirmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin not verirken hangi değer algılarını göz önünde bulundurdıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin not verirken kullandıkları değer algılarına yönelik görüşler incelendiğinde en çok kendi değer algıları çerçevesinde hareket ettikleri görülmüştür. Simon, Chitpin, ve Yahya (2010) çalışmasında da öğretmenlerin öğretme / öğrenme konusundaki değerleri ve inançlarının notlandırma kararları

almasında birer faktör olarak görülmüştür. Aynı şekilde Cizek ve diğerleri (1995), çalışmasında “birçok öğretmenin kendi kişisel değerlerini ve öğretme hakkındaki inançlarını yansıtan değerlendirmeler yaptığı” sonucuna varmıştır. Cheng ve arkadaşları (2008) notlandırmayı öğretmenin kendi inançlarından, değerlendirme amaçlarından, öğretim deneyimlerinden, sınıf büyüklüğü, ulusal sınavlar ve programın amacı gibi öğretim bağlamlarının niteliğinden etkilendiğini göstermiştir. Bu çalışmada özellikle adalet ve adil notlandırma kavramları üzerinde duran öğretmenler eğitim ortamları için bu kavramları vazgeçilmez olarak dile getirmişlerdir. Brookhart (1993), öğretmenlerin adil davranarak not verme çaba içinde olduğunu belirtmiştir. Yine adalet kavramını destekleyici ve yakın anlama gelen objektiflik, eşit davranma değerleri de öğretmenler için bir hayli önemli görülmüştür. Zöckler'ın (2007) notlandırmanın eşitlik, doğruluk ve dürüstlüğün kavramları çerçevesinde sorgulandığını sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin notlarda yapılan değişiklikleri eşitlik çevresinde değerlendirdikleri, kendilerine ait oluşturdukları doğru-yanlış kavramları oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler notlandırmaların tutarlı, etik kurallar içerisinde, ayrımcılığa ve yanlılığa mahal vermeden yapılması gerektiğini de dile getirmişlerdir. Az da olsa küçük bir öğretmen grubu da güvenilirlik, kurallara uyma ve disiplin değerlerinin not verirken göz önüne aldıkları belirlenmiştir. . McMillan ve Nash (2000) notlandırmayı içsel faktörler dışında belirlenecek kuralların varlığından da etkileneceğini özellikle devlet politikalarının etkili olduğu belirtmiştir. Öğretmenler kendi değer algıları dışında öğrencilerden gelen veya onların davranışları sonucu kendilerinde oluşan bazı değer algılarının da notlandırmalarda etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle öğrencilerin hak ettiğini alması kavramı öğretmenler tarafından çok fazla desteklenmiştir. Öğrencilerin çabasını da bir değer olarak gören öğretmenler güven sağlayan öğrencilerin de not verirken avantajlı durumda olduğunu dile getirmişlerdir. Not verirken oluşacak bazı değer algılarından da bahseden öğretmenler öğrencilere not verilirken onların desteklenebileceğinden, çocukların ders veya sınav esnasında göstermiş oldukları çabanın karşılığının verilmesinden bahsetmiştir. Az bir öğretmen grubu ise not vermeyi bir sözleşme olarak gördüklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın onuncu alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri notların sonuçlarına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri notların öğrencilerin okul veya özel hayatlarında hangi değişimlere neden olacağına yönelik belirlenen sosyal sonuçlar incelendiğinde notun daha çok olumlu etkisine yönelik görüşler olduğu görülmüştür. Verilecek notlar sayesinde öğrencilerin daha çok teşvik edileceği fikri öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca verilecek notların öğrencilerin derse olan ilgisini arttırma, kendine olan güvenlerini arttırma, başarısını arttırma gibi olumlu etkilerinden bahseden

öğretmenler notun ayrıca derse katılımı arttırma, sorumluluk kazandırma, cesaretlendirme ve kişinin kendini fark etmesi gibi olumlu etkilerinin de olabileceğinden bahsetmiştir. Stiggins ve arkadaşları (1989), yapılacak notlandırmaların öğrencilerin motivasyonlarını sağlama işlevlerinin olduğunun ve notlandırma yapılırken buna çok dikkat edilmesini gerektiğini savunmaktadır. Not öğretmenler tarafından sadece olumlu değil aynı zamanda olumsuz etkilere de sebep olacak bir durum olarak görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin verdiği notların öğrenci üzerinde dersten soğuma, derse küsme, dersten uzaklaşma gibi olumsuz etkiler yaratacağını, dahası başarısızlık hissi, çalışmayı bırakma gibi akademik yönden olumsuz duygulara sebebiyet vereceğini belirtmişlerdir. Verilen not sonucunda öğrencilerin psikolojik durumlarının olumsuz etkileyebileceğini belirten öğretmenler ayrıca farklı notlandırmaların veya adil olmayan notlandırmaların diğer öğrencileri olumsuz etkileyebileceğini dile getirmişlerdir. Gallagher (1998) ve Guskey (2006) notlandırmanın standart olmamasının öğrenciler ve aileler için rahatsız edici bir durum olarak görmüşlerdir. Vygotsky (1978) ve Wertsch (1998) ise notun sosyal bir yapıda tüm çevreyi etkileyen bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler notların olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu gibi olumsuz davranışları olumluya çevirme gibi bir işlevinin varlığını dile getirmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmacılar için:

1. Öğretmenlerin notlandırma uygulamalarını ve yaptıkları uygulamaların geçerliğini araştıran bu çalışma ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak diğer çalışmaların farklı çalışma grupları üzerinden yapılması ve buradaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.
2. Çalışma kapsamında geliştirilen Geçerli Ölçmeler Ölçeğinin diğer değişkenlerle olan ilişkileri test edilebilir. İlişkisi tespit edilen değişkenlerle farklı modellemeler yapılabilir.
3. Araştırma kapsamında kullanılan Gerçek Hayat Durum Senaryoları yetenek-çaba, eksik ödev ve öğrenci gelişimi temaları üzerinde kurulmuştur. Gerçekleştirilecek çalışmalarda bu araştırma kapsamında etkisi bulunan geçme-kalma durumları, derse önem ve ilgi, sınıf içi davranış, sorumluluk faktörlerinin yer aldığı farklı senaryolar kullanılabilir.
4. Araştırma kapsamında yapılan nitel analizler Messick Geçerlik Kategorilerine incelenmiştir. Bu kapsamda yeni çalışmalar farklı teorilerle ilişkilendirilerek yapılabilir.
5. Öğretmenlerin notlandırmalarına ilişkin farklı muhataplardan farklı bakış açılarını görebilmek adına öğrenciler ve veliler ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

6. Bu araştırma, daha geniş yelpazeli bir katılımcı grubuyla uygulanarak araştırmanın genellenebilirliği artırılabilir ve iki araştırmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Öğretmenler ve kurumlar için:

1. Öğretmenler başarı dışındaki faktörleri değerlendirmekte özgür olmalı ancak tutum, katılım ve çaba gibi faktörler not verme uygulamalarına karıştırılmamalıdır. Tersi bir durumda notlar başarı, yetenek, davranış ve çabanın bir kombinasyonundan oluşacak ve notun ne anlama geldiği konusunda kargaşaya sebep verecektir.
2. Öğrencinin başarısı dışında not verme uygulamalarına karışacak her türlü faktör notlandırmayı tehlikeye atacaktır. Bu durumunun önüne geçilmesi için öğretmenlerin nasıl notlandırma yapması gerektiği ile alakalı bir standart yaklaşım oluşturulmalıdır.
3. Başarı dışında öğretmenler tarafından notlandırmaya karışan faktörler başka bir bölümde ayrı şekilde değerlendirilebilir. Bu sayede başarı ve diğer faktörler birbirinden ayrılarak değerlendirilebilir.
4. Öğretmenlere notlandırma uygulamaları konusunda problemler yaşamalarının önüne geçilebilmesi ve notlandırmaya ilişkin donamlılarının artırılması adına hizmet içi eğitim düzenlenmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (1984, March). Educational Testing in Public Policy: Growth and Implications. In *Address delivered for" The Individual, the Environment, and Education: A Conference in Honor of Benjamin S. Bloom," University of Chicago.*
- Airasian, P.W. (1997). *Classroom assessment* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Allen, J. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 218-223.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Atılğan, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bartholomew, D. J., Steele, F. ve Moustaki, I. (2008). *Analysis of multivariate social science data*. CRC press.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2001). *Araştırma teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual review of psychology*, 31(1), 419-456.
- Bishop, J. H. (1992). Why U.S. students need incentives to learn. *Educational Leadership*, 49(6), 15-18.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2 , 26-50.
- Braun, H. I. (1988). Understanding scoring reliability: Experiments in calibrating essay readers. *Journal of Educational Statistics*, 13, 1–18.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis: a guide for social scientists*. New York:Routledge

- Brookhart, S. M. (1991). Letter: Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35-36.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30, 123-142.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- Brookhart, S. M. (2004). *Grading*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill-Prentice Hall.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment. The Professional Learning Community Series*. Association for Supervision and Curriculum Development. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.
- Bursuck, W., Polloway, E., Plante, L., Epstein, M., Jayanthi, M. ve McConeghy, J. (1996). Report card grading and adaptations: A national survey of classroom practices. *Exceptional Children*, 62, 301-318.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Cheng, L. (2010). *The history of examinations: Why, how, what and whom to select?* New York, NY: Routledge
- Cheng, L., Rogers, T. ve Wang, X. (2008). Assessment purposes and procedures in ESL/EFL classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 9-32.
- Cicmanec, K., Johanson, G. ve Howley, A. (2001). *High school mathematics teachers: Grading practice and pupil control ideology*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Cizek, G., Robert, R. ve Fitzgerald, S. (1995). *Further investigation of teachers' assessment practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Clark, A. ve Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Coaley, K. (2014). *An introduction to psychological assessment and psychometrics*. Sage.
- Coffman, W. E. (1971). On the reliability of ratings of essay examinations in English. *Research in the Teaching of English*, 5, 24–36.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cross, L. ve Frary, R. (1999). Hodgepodge grading: endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dockery, E. R. (1995). Better grading practices. *The Education Digest*, 60(5), 34-37.
- Doğan, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dyrness, R. ve Dyrness, A. (2008). Making the grade in middle school. *Kappa Delta Pi Record*, 44(3), 114–118.
- Ebel, R. L. ve Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of educational measurement* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ferguson, E. ve Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International journal of selection and assessment*, 1(2), 84-94.
- Frary, R., Cross, L. ve Weber, L. (1992). *Testing and grading practices and opinions in the nineties: 1890s or 1990s*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco, CA.
- Gallagher, J. D. (1998). *Classroom assessment for teachers*. Prentice Hall.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.

- Griswold, P. A. (1993). Beliefs and inferences about grading elicited from students' performance sketches. *Educational Assessment*, 1(4), 311–328.
- Guilford, J. P. (1936). *Psychometric methods*. NewYork, NY: McGraw-Hill.
- Gullickson, A. R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79(2), 96-100.
- Guskey, T. (2004). Are zeroes your ultimate weapon? *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(3), 31-35.
- Guskey, T. R. (2006). Making high school grades meaningful. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 670-675.
- Guskey, T. (2011). Five obstacles to grading reform. *Educational Leadership*, 69(3), 17–21.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. ve Kuppelwieser, V. G. (2014). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. European business review.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Grablowsky, B. J. (1979). *Multivariate Data Analysis (with Readings)* Tulsa. OK: Petroleum Publishing.
- Holmes, L. E. ve Smith, L. J. (2003). Student evaluations of faculty grading methods. *Journal of Education for Business*, 78(6), 318-323.
- Hoskens, M. ve Wilson, M. (2001). Real-time feedback on rater drift in constructed-response items: An example from the Golden State Examination. *Journal of Educational Measurement*, 38(2), 121-145.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (1997). *A guide to computing statistics with SPSS for Windows*. Simon & Schuster, Inc.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kain, D. L. (1996). Looking beneath the surface: Teacher collaboration through the lens of grading practices. *Teachers College Record*, 97(4), 569-587.

- Kline, R. (2013). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. In *Applied quantitative analysis in education and the social sciences* (pp. 183-217). Routledge.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. 1998. New York: Guilford.
- Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and evaluation in teaching* . New York: Macmillan Publishing.
- Linn, R. ve Miller, M. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Mardia, K. V. (1980). 9 Tests of univariate and multivariate normality. *Handbook of statistics*, 1, 279-320.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20–32.
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34–43.
- McMillan, J. H. (2008). *Assessment essentials for standards-based education*. Corwin Press.
- McMillan, J. H. ve S. Nash (2000). *Teacher classroom assessment and grading practices decision making*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, April 25–27, New Orleans, LA.
- McMillan, J. H., Myran, S. ve Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The journal of educational research*, 95(4), 203-213.
- Messick, S. (1989a). *Validity. Educational measurement* (13-103). New York: Macmillan
- Messick, S. (1989b). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational researcher*, 18(2), 5-11.

- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Miller, M. D., Linn, R. ve Gronlund, N. (2009). *Measurement and evaluation in teaching*. NJ: Pearson
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Morse, J. M. ve Niehaus, L. (2009). *Principles and procedures of mixed methods design*. Walnut Creek, CA: Left.
- Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O. (1991). *Psychological testing: Principles, and Applications*. Englewood Cliffs.
- "Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 149–170."
- O'Connor, K. (2007). *A repair kit for grading: 15 fixes for broken grades*. Princeton, NJ: ETS.
- Özçelik, A. D. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Popham, W. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Randall, J. ve Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *Journal of Educational Research*, 102(3), 175–185.
- Randall, J. ve Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1372–80.
- Raykov, T. (2004). Behavioral scale reliability and measurement invariance evaluation using latent variable modeling. *Behavior therapy*, 35(2), 299-331.
- Reeves, D. B. (2008a). Effective grading practices. *Educational Leadership*, 65(5), 85–87.
- Roth, W. M. ve McGinn, M. K. (1998). Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice. *Review of educational research*, 68(1), 35-59.
- Sadler, D. R. (2010). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(6), 727-743.

- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sarker, S. ve Sidorova, A. (2006). Understanding business process change failure: An actor-network perspective. *Journal of management information systems*, 23(1), 51-86.
- Seer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simon, M., Chitpin, S. ve Yahya, R. (2010). Pre-service teachers' thinking about student assessment issues. *The International Journal of Education*, 2, 1–22.
- Stanley, G. ve Baines, L. (2001). No more shopping for grades at B-mart: re-establishing grades as indicators of academic performance. *The Clearing House*, 74(4), 227-230.
- Stevens, S. S. (1968). Measurement, statistics, and the schemapiric view. *Science*, 161(3844), 849-856.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.
- Stiggins, R. J. ve Bridgeford, N. J. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 271–286.
- Stiggins, R. J. ve Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A. ve Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- Sun, Y. ve Cheng, L. (2014). Teachers' grading practices: Meanings and values assigned. *Assessment in Education*, 21(3), 326–43. doi:10.1080/0969594X.2013.768207
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.
- Tan, A.L. (2011). Home culture, science, school and science learning: Is reconciliation possible? *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 559–567.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association
- Thorndike, R.L. (2005). *Measurement and evaluation in psychology and education* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Thorndike, R. L. ve Hagen, E. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*(Second Education).New York: John Wiley & Sons,inc.
- Tombari, M. ve Borich, G. (1999). *Authentic assessment in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Tomlinson, C. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*. 12-15
- Tomlinson, C. A. ve McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Turgut, M.F. (1995) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Winger, T. (2005). Grading to communicate. *Educational Leadership*, 63(3), 61–65.
- Wolf, D. P. (1993). Assessment as an episode of teaming. *Construction Versus Choice in Cognitive Measurement* (Hillsdale. NJ, Lawrence Erlbaum Associates).
- Wormeli, R. (2006). Accountability: Teaching through assessment and feedback, not grading. *American Secondary Education*, 34(3),14–27.
- Yesbeck, D. M. (2011). *Grading practices: Teachers’ considerations of academic and non-academic factors* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Zhang, M. (2013). *Contrasting automated and human scoring of essays*. R&D Connections, 21, 2–13.
- Zoeckler, L. (2007). Moral aspects of grading: A study of high school English teachers’ perceptions. *American Secondary Education*, 35(2), 83-102.

EKLER

Ek-1. Geçerli Ölçmeler Ölçeği

Faktör	Eski Madde No	Yeni Madde No	İfade
Notlandırmaya Diğer Değişkenlerin Karışımı	M4	M1	Öğrencinin kişilik yapısı (sessiz-saygılı-saygısız-uysal vb) dönem sonunda not vermemde etkiye sahiptir.
	M2	M2	Dönem sonu not verirken öğrencinin sınıf içi performansı beni etkiler.
	M5	M3	Öğrencinin kural dışı davranışlar sergilemesi dönem sonu verdiğim notu etkiler.
	M3	M4	Öğrenciye dönem sonu not verirken derse olan tutumunu göz önüne alırım.
	M2	M5	Dönem sonu not verirken sınıf içindeki davranışlara da bakarım.
	M7	M6	Öğrencinin yetenekli olması dönem sonunda not verirken ona avantaj sağlar.
	M6	M7	Öğrenciye dönem sonu not verirken derse devamlılığını göz önüne alırım.
Doğru Puanlama İşlemi	M23	M8	Tüm öğrencilerin aynı sorusunu sırasıyla aynı anda puanlarım.
	M22	M9	Sınav kâğıtlarını öğrencilerin isimlerini kapatarak puanlarım.
	M24	M10	Sınavlarımda puanlama anahtarı kullanırım.
	M25	M11	Sınavları okurken kendimden kaynaklı hatalar yapmamak için ek önlemler alırım.
Gerçek Performansın Gösterimi	M28	M12	Sınav sorularını öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olarak hazırlarım.
	M33	M13	Ölçme yöntemlerini içeriğe uygun olarak belirlerim.
	M30	M14	Sınav sorularımın açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.
	M38	M15	Öğrencilere sınav türüne göre yeterli zaman tanırım.
	M35	M16	Ölçme aracımın öğretime konu olan tüm içeriği örneklendirdiğine (kapsadığına) emin olurum.
Hatırlamanın Nota Karışması	M19	M17	Derste kullandığım kitap ve testlerde yer alan soruları sınavlarda da kullanırım.
	M20	M18	Sınıf içerisinde daha önce kullanmış olduğum bir örneği sınavda soru olarak da kullanırım.
	M21	M19	İlk sınavda sorduğum bir soruyu diğer sınavda da kullanabilirim.
	M18	M20	Sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin ulaşabileceği bir kaynaktan faydalanırım.

Ek-2. Gerçek Hayat Senaryoları Kullanım İzni

suebrookhart@gmail.com

Kime: İbrahim Hakkı Tezci

Eylemler

26 Aralık 2018 Çarşamba 19:51

04.01.2019 16:06 tarihinde yanıtladınız.

Dear İbrahim,

Thank you for your interest. You may use the scale from my article, "Teachers' Grading Practices: Meaning and Values," in your research. I would be interested in your findings, when you have them.

I will let Tony Nitko know that his former student says hello!

Sincerely,

Susan M. Brookhart, Ph.D.
Professor Emerita, Duquesne University
Consultant, Brookhart Enterprises LLC
Associate Editor, Applied Measurement in Education
5129 Randall Street
Culver City, CA 90230
406-431-7746
suebrookhart@gmail.com
<http://susanbrookhart.com>

-----Original Message-----
From: İbrahim Hakkı TEZCİ <mail@susanbrookhart.com>
Sent: Tuesday, December 25, 2018 4:38 AM
To: suebrookhart@gmail.com
Subject: New Message From Susan Brookhart - Contact

Hello Dear Susane Brookhart,

I am a research assistant at Akdeniz University(Turkey) in the field of assessment and evaluation in education. I would like to use the scale that you used in your "Teachers' Grading Practices: Meaning and Values" research. In meantime, I've read "Educational Assessment of Students" book that you wrote with Mr. Anthony J. Nitko translated by my advisor professor Mr. Bayram Bıçak. I found the book very impressive and helpful. Mr. Bıçak were student of Mr. Nikito when he was in the US. When I told him about my work and writing you an email for the scale permission he wanted me to say hello to you. I thank you very much in advance.
Best regards,

İ. Hakkı TEZCİ

Ek-3. Senaryolar

YETENEK-ÇABA TEMELLİ SENARYOLAR

1. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin bulunduğu bir 6.sınıfın öğretmenisiniz. Sınıfınızdaki öğrencilerden biri olan Ahmet gerek önceki çalışmalarında, sınav sonuçlarında gerekse sizin ve diğer öğretmenlerin gözlemlerine göre yüksek akademik yeteneğe sahip olduğunu göstermiştir. Not verme dönemi geldiğinde Ahmet'in derslerde çok fazla çaba göstermemesine rağmen çalışmalarda yüksek akademik yeteneğini sayesinde yine de ortalamanın üstünde bir iş çıkardığını fark ettiniz. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. Ahmet'in potansiyelini dikkate almaksızın yaptığı çalışmanın kalitesine göre not verirdim.
- B. Sınıfta yeterli çaba göstermediğinden ve daha iyi iş çıkarabileceğinden dolayı notunu düşürürdüm.
- C. Ahmet'i teşvik etmek amacıyla daha yüksek bir not verirdim.

Neden bu şekilde davranırdınız?

2. Farklı seviyelere sahip öğrencilerin yer aldığı bir sınıfın fen bilgisi öğretmenisiniz. Ayşe daha önceki performanslarında ve eski fen bilgisi öğretmenin gözlemine göre düşük yeteneğe sahip öğrencilerden birisidir. Not verme sürecinde dönem boyunca çok sıkı çalıştığını fark ettiniz. Verilen ödevlerini zamanında yaptı ve yardım almak amacıyla sık sık yanınıza geldi. Son yapmış olduğunuz sınavda sınıf geçme notunun sınırında (43) bir not almıştır. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. Ayşe'nin notunu gösterdiği çabadan dolayı yükseltip dersten geçmesini sağladım.
- B. Ayşe hangi notu almışsa o notu veririm.

Neden bu şekilde davranırdınız?

3. Farklı seviyelere sahip öğrencilerden oluşan 5.sınıfın öğretmenisiniz. Zeynep sınıfta yapılması gereken bir işi yapmak için ortalama yeteneğe sahip bir öğrencidir. Zeynep'in ders dönemi boyunca yaptığı çalışmaları değerlendirdiğinizde yapabileceği çalışmaları yapmadığını, daha iyisini yapabileceğini gözlemlediniz. Ancak kendisi için gerekli olan bir notu almayı başardı. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. Zeynep'e daha fazla çaba göstermediği ve daha iyisini yapabileceği için daha düşük bir not verirdim.
- B. Zeynep'in potansiyelini dikkate almaksızın ne aldıysa onu verirdim.
- C. Zeynep'i daha sıkı çalışmaya teşvik etmek amacıyla notunu yükseltirdim.

Neden bu şekilde davranırdınız?

EKSİK ÖDEVE TEMELLİ SENARYOLAR

4. 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde sene sonu not verme işlemini %75'ini sınıf içinde yapmış olduğunuz sınav, kısa sınav (quiz) ve %25'ini ise sınıf dışında vermiş olduğunuz bir projeye bağlı olarak yapmaktasınız. Mehmet sınıf içi çalışmalarda en yüksek notlardan birini almış ancak sık sık hatırlatmanıza rağmen projeyi teslim etmemiştir. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. Eksik olan projeyi önemsemeden sınıf içinde aldığı yüksek notu verirdim.
- B. Proje için Mehmet'e "0" verip tüm notların ortalamasını alarak notunu verirdim.
- C. Proje notunu "0" verip sınıf içi çalışmalarından aldığı nattan da bir miktar kırırdım.

Neden bu şekilde davranırdınız?

5. Farklı yetenek seviyelerine sahip 9.sınıfın İngilizce öğretmenisiniz. Sene sonu değerlendirmesini öğrencinin sınav notlarına, kısa sınav (quiz) ve ev ödevlerine göre yapmaktasınız. Arzu sık sık hatırlatmanıza rağmen ev ödevlerini yapmamaktadır. Sınavlarda ortalama notlar alan Arzu yapılan kısa sınavlarda ise geçme notunun altında puanlar almıştır. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. Ev ödevleri için Arzu ya "0" verip tüm notların ortalamasını alarak dersten bırakırım.
- B. Eksik ödevleri göz önünde bulundurmadan Arzu'ya bir geçme notu verirdim.
- C. Arzu'nun eksik ödevlerini dikkate almaksızın ona bir ortalama puan verirdim.

Neden bu şekilde davranırdınız?

GELİŞİME İLİŞKİN SENARYOLAR

6. Siz bir lisede matematik öğretmenisiniz. Sene sonu değerlendirmesini yapmış olduğunuz iki sınavın ortalamasına göre yapmaktasınız. Burak yapmış olduğunuz ilk sınav sonucunda geçme notundan düşük bir puan (35) almıştır. İkinci sınavda ise geçme notunun hemen üstünde bir puan (46) almıştır. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. Burak’a iki sınavın ortalamasını vererek dersten başarısız sayardım.
- B. Burak ikinci sınavda notunu yükselttiği için geçmesini sağlayacak bir not verirdim.

Neden bu şekilde davranırdınız?

7. Farklı seviyelerde öğrencilerden oluşan bir lisede biyoloji öğretmenisiniz. Bir dönem boyunca iki sınav yapmaktasınız. Berna ilk sınavdan 75, ikinci sınavdan ise 90 almıştır. Bu durumda siz ne yapardınız?

- A. İki sınavın ortalaması olan notu verirdim.
- B. Performansını yükselttiği için notunu 85’e yükseltirdim.

Neden bu şekilde davranırdınız?

Ek-4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 20/11/2019

Karar Sayısı : 206

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanı **Arş. Gör. İbrahim Hakkı TEZCİ**'nin yürütücülüğünü üstlendiği, "*Öğretmenlerin Sınıf İçi Puanlama Davranışlarının İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan çalışmanın uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanı **Arş. Gör. İbrahim Hakkı TEZCİ**'nin yürütücülüğünü üstlendiği, "*Öğretmenlerin Sınıf İçi Puanlama Davranışlarının İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR
(imza)

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(bulunmadı)

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ
(bulunmadı)

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ
(imza)

20.11.2019
A.A. DİKİ
Bil.İşl.

Ek-5.Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama ve Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/12/2019-61661



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.25679965
Konu: Anket Uygulaması

24.12.2019

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/12/2019 tarih ve 37124 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İbrahim Hakkı TEZCAN'ın "**Öğretmenlik Sınıf İçi Planlama Davranışlarının İncelenmesi**" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez,Konyaaltı,Muratpaşa İlçelerindeki İlkokul,Ortaokul ve Liselerde uygulama isteği ile ilgili 12/12/2019 tarih ve 37124 sayılı sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından incelenerek "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 23/12/2019 tarihli ve 25559641 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Müdürlüğümüz ve Üniversiteniz arasında yapılan "**Eğitim İşbirliği Protokolü**"nın 5. Maddesinin "d" bendinde yer alan "**Yapılan Çalışmaların Sonuçları Tarafılarcaya Paylaşılır**" hükmü gereğince; araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (7 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sığırsu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden cd53-be20-3609-a8ec-b608 kodu ile teyit edilebilir.

SEVENİ EĞİTİM KURUMU
ADLİ YERİ
24.12.2019
MURAT KUYUN
Müdür



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.2555964
Konu : Anket Uygulaması

23.12.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 22/08/2017 tarih ve 126079291 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İbrahim Hakkı TEZCİ'nin "**Öğretmenlik Sınıf İçi Planlama Davranışlarının İncelenmesi**" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez,Konyaaltı,Muratpaşa İlçelerindeki İlkokul,Ortaokul ve Liselerde uygulama isteği ile ilgili 12/12/2019 tarih ve 37124 sayılı başvurusu, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, bahsi geçen okullarda görev yapan Öğretmenlere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin, "**İlgi Genelgenin 8. Maddesine**" istinaden Bakanlığımıza iletilmek üzere CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
23.12.2019

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sığırcı Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ-ANTALYA
E-posta: projeler07@incb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yard.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu e-imza ile gönderilmiş belgeyi e-imzalı olarak <https://cvakim@incb.gov.tr> adresinden 435C-b456-35ec-8aea-3652 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-6.Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzey	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
NDK	Türkçe	.053	.74	.34	1.48	.49
	Matematik	.076	.48	-.26	1.65	-.45
	İngilizce	.051	.65	-.79	1.80	-1.11
	Din Kültürü	.050	.50	-.54	1.16	-.65
	Sosyal Bilgiler	.200	-.01	-.45	-.01	-.55
	Fen	.102	.37	-.77	1.18	-1.22
DPI	Türkçe	.200	.38	-.44	1.06	-.62
	Matematik	.094	-.15	-.80	-.51	-1.41
	İngilizce	.153	.24	-.55	-.66	-.77
	Din Kültürü	.200	-.03	.54	-.07	.64
	Sosyal Bilgiler	.200	-.03	-.97	-.08	-1.30
	Fen	.200	-.36	-.47	-1.13	-.74
GPG	Türkçe	.000	-2.37	6.72	-6.63	9.58
	Matematik	.000	-1.37	1.16	-4.75	2.04
	İngilizce	.000	-1.49	1.91	-4.11	2.69
	Din Kültürü	.002	-1.62	-1.82	-2.45	-1.99
	Sosyal Bilgiler	.001	-1.83	4.96	-4.35	6.04
	Fen	.000	-1.67	3.07	-5.25	4.89
HNK	Türkçe	.107	.10	-.77	.27	-1.46
	Matematik	.054	-.15	-.69	-.53	-1.21
	İngilizce	.108	.23	-.52	.64	-.73
	Din Kültürü	.097	-.02	-.26	-.05	-.31
	Sosyal Bilgiler	.053	-.05	-.86	-.12	-1,54
	Fen	.200	.03	-.69	.09	-1.10

Ek-7. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
NDK	Kadın	.058	.89	.11	1.81	.30
	Erkek	.200	.30	-.24	1.30	-.53
DPI	Kadın	.072	-.14	-.59	-.76	-1.59
	Erkek	.052	.17	-.76	.74	-1.64
GPG	Kadın	.200	-.35	.32	-.24	.57
	Erkek	.156	-.13	.45	-.82	.97
HNK	Kadın	.124	.10	-.76	.51	-1.74
	Erkek	.200	.22	-.50	.95	-1.08

Ek-8. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzy	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
NDK	1-5 yıl	.052	.90	.01	1.52	.02
	6-10 yıl	.050	.65	-.33	1.51	-.66
	11-15 yıl	.058	.53	-.05	1.76	-.09
	15 yıl üstü	.200	.59	-.09	1.73	-.13
DPI	1-5 yıl	.285	.12	-.47	.47	-.93
	6-10 yıl	.123	.02	-.53	.07	-1.04
	11-15 yıl	.254	.13	-.37	.43	-.62
	15 yıl üstü	.108	-.49	-.25	-1.45	-.37
GPG	1-5 yıl	.000	-1.17	1.35	-4.54	2.66
	6-10 yıl	.000	-1.52	1.76	-5.91	3.47
	11-15 yıl	.000	-1.43	1.39	-4.71	2.32
	15 yıl üstü	.000	-1.52	1.75	-4.47	2.62
HNK	1-5 yıl	.053	.36	-.63	1.39	-1.24
	6-10 yıl	.054	-.05	-.65	-.21	-1.28
	11-15 yıl	.089	.11	-.80	.36	-1.33
	15 yıl üstü	.289	.04	.14	.11	.21

Ek-9. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzey	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
NDK	22-27 yaş	.127	.94	.78	1.50	1.18
	28-33 yaş	.059	.67	-.29	1.86	-.64
	34-39 yaş	.091	.47	-.30	1.74	-.57
	40 ve üstü	.200	.51	-.35	1.50	-.53
DPI	22-27 yaş	.265	.36	-.31	1.09	-.48
	28-33 yaş	.093	-.13	-.60	-.55	-1.29
	34-39 yaş	.089	.18	-.38	.66	-.72
	40 ve üstü	.200	-.40	-.26	-1.19	-.38
GPG	22-27 yaş	.000	-1.17	1.49	-3.52	2.28
	28-33 yaş	.000	-1.99	4.23	-8.50	9.14
	34-39 yaş	.000	-1.41	1.29	-5.23	2.42
	40 ve üstü	.000	-1.09	.48	-3.20	.72
HNK	22-27 yaş	.120	.47	-.55	1.40	-.84
	28-33 yaş	.081	.04	-.72	.18	-1.56
	34-39 yaş	.087	.16	-.81	.60	-1.52
	40 ve üstü	.200	.09	-.02	.27	-.03

Ek-10. Geçerli Ölçmeler Alt Ölçek Puanlarının Ölçme Bilgisi Değişkenine Ait Normallik Değerleri

Alt Faktör	Düzey	K-S	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değeri	Basıklık Z Değeri
NDK	Yeterli	.063	.42	-.19	1.05	.46
	Yetersiz	.068	.43	-.24	1.06	.60
DPI	Yeterli	.053	-.20	-.69	-.99	-1.70
	Yetersiz	.166	.01	-.42	.05	-1.03
GPG	Yeterli	.000	-2.21	5.48	-10.88	13.57
	Yetersiz	.000	-1.18	1.32	-5.74	3.25
HNK	Yeterli	.072	.16	-.55	.77	-1.35
	Yetersiz	.051	.30	-.69	1.46	-1.70

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İbrahim Hakkı TEZCİ

Doğum Yeri ve Tarihi: Altındağ/05.02.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı/Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Tezci, İ.H. (2019). Öğretmenlere Yönelik Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İZMİR, TÜRKİYE, 2-4 Mayıs 2019, pp.408-417.

Tezci, İ.H. (2019). Kümeleme Analizi, Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi ile Elde Edilen Yapı Geçerliliği Sonuçlarının Karşılaştırılması. INES, ANTALYA, TÜRKİYE, 17-21 Nisan 2019, pp.30-32.

Direkci, B., Canbulat, M., Tezci, İ.H., Akbulut, S. (2020). The psychometric properties of school belonging scale for middle school students. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 159-176.

Canbulat, M., Direkci, B., Akbulut, S., Çorapçıgil, A., Tezci, İ.H., Şimşek, E.E., Şimşek, B., Asma, B. (2020). Okul müdürlerinin gözünden “Okul 2023” projesinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(1), 570-583

Canbulat, M., Direkci, B., Çorapçıgil, A., Şimşek, E.E., Asma, B., Tezci, İ.H., Akbulut, S., Şimşek, B. (2020). The psychometric properties of school belonging scale for primary school students: a validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 19(3), 1422-1438.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığı (2013-2018)

Akdeniz Üniversitesi (2018-)

İletişim

E-Posta Adresi: ihtezezi@akdeniz.edu.tr

Tarih: 09.07.2020

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.07.2020

İbrahim Hakkı TEZCİ

İNTİHAL RAPORU

İNTİHAL RAPORU

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN NOTLANDIRMA UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

ORJINALLIK RAPORU

% 10	% 7	% 3	% 10
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	%1
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	%1
3	İLHAN, Mustafa and ÇETİN, Bayram. "Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'nin (SDAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", Kaligrafi Yayıncılık, 2014. Yayın	<%1
4	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<%1
5	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
6	Submitted to TED Ankara College Öğrenci Ödevi	<%1
7	Submitted to Eskisehir Osmangazi University Öğrenci Ödevi	<%1

Prof. Dr. Bayram BİÇAK

Bayram