

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Düzeyi Açısından İncelenmesi*

Seçil Turan¹, Özlem Koray², Emine Kahraman³

Özet: Bu çalışmada öğrencilerin mevcut değerlendirme deneyimlerinin ortaya koyulması ve bu deneyimlerin cinsiyet, okul ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından nasıl farklılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Zonguldak'ın iki ilçesinde bulunan Fen, Anadolu ve Endüstri Meslek Liselerinde öğrenim gören farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini sekiz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1041 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 'Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ)' kullanılmıştır. DDÖ, Gibbs ve Simpson (2003)'ın Assessment Experience Questionnaire temel alınarak ve yeni maddeler eklenerek ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin faktör analizi çalışmaları yapılmış olup, bu çalışma için yeterli geçerlik ve güvenirlikte olduğu belirlenmiştir. DDÖ, 13 maddeden ve üç alt boyuttan (çalışma çabasının miktarı ve dağılımı, sınav ve öğrenme, ödevler ve öğrenme) oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programıyla öğrencilerin değerlendirme deneyimleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi değişkenleri temelinde incelenmiş, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca bu değişkenlere göre deneyimlerin nasıl farklılaştığı belirlenmiştir. Veriler, normallik varsayımlarını sağlamadığı için, parametrik olmayan testler kullanılarak analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız ve erkek öğrencilerde yeterli düzeyde ders çalışma alışkanlığının olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirme deneyimlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bütün sınıf düzeylerinde öğrencilerin ödevlere ve sınavlara bakış açısıyla, ders çalışma alışkanlıkları benzerlik göstermektedir. Ayrıca farklı okul düzeyindeki öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin birbirinden farklı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, Değerlendirme Deneyimi, Ortaöğretim Öğrencileri.

Geliş Tarihi: 05.05.2020 – **Kabul Tarihi:** 02.12.2020 – **Yayın Tarihi:** 25.12.2020

DOI: 10.29329/mjer.2020.322.10

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ **Seçil Turan**, Biyoloji, Kdz Ereğli Mehmet Ali ve Kadri Yılmaz Anadolu Lisesi, ORCID: 0000-0002-0146-5788

² **Özlem Koray**, Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-1804-0871

³ **Emine Kahraman**, Research Assist, Mathematics and Sciences Department, Zonguldak Bülent Ecevit University, ORCID: 0000-0002-0721-9545

Correspondence: eminekahraman07@gmail.com

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ASSESSMENT EXPERIENCE IN TERMS OF GENDER, CLASS AND SCHOOL LEVEL

Abstract: The purpose of this study was to reveal the current assessment of experiences of the students and to examine where these experiences differ in terms of gender, school and grade levels. A survey model was used in the research. The study group consisted of students from different grade levels studying in Science, Anatolian and Industrial Vocational Secondary Schools in two districts of Zonguldak during the second term of the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 1,041 students studying in eight secondary education institutions. An 'Assessment Experience Questionnaire (AEQ)' was used as a data collection tool. It was created based on the Assessment Experience Questionnaire of AEQ, Gibbs and Simpson (2003). Additional items were included in the scale according to literature review and the final version was developed. The factor analysis studies of the scale were done and it was decided that this scale has sufficient validity and reliability. The AEQ consists of 13 items and three sub- dimensions (the amount and distribution of the study effort, the examination and learning, assignments and learning). The data was analyzed with the SPSS 20 software program. The evaluation experiences of the students have analyzed based on gender, grade level and school-level variables, and by frequency and percentage parameter. The data was analyzed via non-parametric tests because they did not provide normality assumptions. As a result of the research, it was found that female and male students did not have sufficient studying habits. It was found that there was a significant difference in favor of female students in their assessment experiences according to the gender variable. At all grade levels, regarding students' perspectives on homework and exams, study habits are similar. A significant difference was found between the assessment experiences of the students according to the school level variable.

Keywords: Assessment, Assessment Experience, Secondary School Students

GİRİŞ

Eğitim-öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacı öğrencinin performansına, bilgisine ve becerisine yönelik çıkarımda bulunmaktır. Değerlendirme kavramı ölçme kavramıyla ilişkili olmasına rağmen, iki kavram birbirinden tamamen farklıdır. Ölçme ve değerlendirme arasındaki en belirgin fark; değerlendirme yapmak için ölçmeden elde edilen verilerin karşılaştırılarak bir karara varılması veya bir değer vermek için kullanılmasıdır (Turgut ve Baykul, 2015). Değerlendirme önceden belirlenen bir sınır değerine göre, ölçme sonuçlarının yeterli olup olmadığına dair verilen yargıya denir (Tüysüz, 2014). Değerlendirmenin ölçüm, ölçüt ve karar olmak üzere üç tane temel noktası vardır. Değerlendirmenin önemli bir ögesi olan ölçüt, değerlendirme sürecinde belirlenen ve kıstas olarak verilen değerdir. Değerlendirmenin bir diğer ögesi olan ölçüm ise, ölçme sonucunda elde edilen verilerin (ölçülen özelliklerin) sayı ve sembollerle gösterilmesine denir. Değerlendirme sürecinin son ögesi olan karar aşamasında ise elde edilen ölçme verilerinden bir anlam çıkarılır. Yani ölçme verileri belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırılır ve sonunda bir yargıya varılır (Bahar, Bıçak ve Nartgün, 2006). Bu süreçte en çok dikkat edilmesi gereken nokta; belirlenen ölçüte göre verilen veya alınan karar ve değer yargısının farklılaşmasıdır (Yılmaz, 2004).

Değerlendirme, ölçme süreci tamamlandıktan sonra yapılacak çalışmalara yol göstermektedir (Cemiloğlu, 2001). Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin en önemli işlevi, öğretim sürecini değerlendirerek öğretim programının kalitesini ve verimini arttırmaktır (Karaca, 2008). Nitelikli eğitimin en önemli basamaklarından birisi de değerlendirmedir (Taras, 2002, 2003)

Eğitimde öğrenme süreci değerlendirme basamağı üzerine kurulur (Hadenfeldt vd., 2013). Yani, öğrenmeyi değerlendirme basamakları ve süreçleri şekillendirir (Gipps, 1998; Güler, 2015). Eğitimin belirlenen amaca ulaşabilmesi için, öğretimde yapılan etkinliklerin kontrollü olarak denetlenmesi gerekir. Bu denetimin sağlanmasında değerlendirme basamaklarının önemli bir yeri bulunmaktadır (Gipps, 1998). Çünkü öğretim sürecinin başında, ortasında veya sonunda öğretim etkinliklerinin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için değerlendirme işlemleri yapılır. Bu işlemlerden elde edilen sonuçlarda; istenilen düzeyde olmayan, eksik kalmış hedefler ve davranışlar veya yanlış yönde oluşturulan davranışlar belirlenir. Belirlenen eksik veya yanlış öğrenmeler bu süreç içerisinde hem tamamlanır, hem de öğretim sürecinin iyileştirilmesine katkı sunar (Turgut ve Baykul, 2015).

Öğretim sürecinde değerlendirme, öğrencilerin öğretimsel performanslarını belirlemek amacıyla yapılır (Linn ve Gronlund, 1995). Öğrenciden sergilenmesi beklenen davranışların kazandırılması ve öğrenme sürecinin etkililiği değerlendirme yapılarak belirlenir (Atılgan, 2017). Bu süreçte değerlendiricinin eğitimi ve deneyimi, süreci etkilemekle birlikte, değerlendirilen birey hakkında belirlenen ölçüte göre karar verilir (Sax, 1989). Değerlendirme sürecinde doğru değer yargısına varmak önemlidir. Özellikle eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin başarısının belirlenmesi karmaşık ve soyut bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle amaca uygun ve doğru bir değer yargısına ulaşmak oldukça zordur. Turgut ve Baykul (2015)'a göre değerlendirme sürecinde yapılan işlemler hatasız ve yanlışsız olarak yapılmalı ve değerlendirme sonucunda varılan karar kullanışlı bir değer yargısı içermelidir.

Değerlendirme süreci içerisinde, öğrencilerin kendilerinden beklenen performansları göstererek akademik başarılarını arttırmak en önemli hedeflerden biridir. Akademik başarılarının artırılmasına yönelik yeterince zaman ayırmayan ve çabalamayan öğrencilerin, okulda beklenen performansı gerçekleştirme motivasyonları düşüktür. Genellikle bu öğrencilerin akademik başarı algıları, sınıfı geçmelerini sağlayacak kadar çaba harcamaya ve zaman ayırmaya yeterli olduğu, fazla çalışmanın gereksiz olduğu şeklindedir (Yavuzer, 1994). Öğrencilerin akademik başarısı, çalışmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olmasından ve ders çalışma alışkanlıklarının gelişmişliğinden etkilenmektedir (Çađırđan ve Poyraz, 2018; Fidan, 1996). Atılgan (1998) öğrencilerinin akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ödevlerine yeterince özen gösteren ve zaman ayıran, planlı ve düzenli ders çalışan, zamanı etkin kullanan, gerekli olan durumlarda uzmanlardan yardım alabilen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Yapılmış çalışmalarda öğrenme sürecinde verilen ödevlerin akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırdığı vurgulanmıştır (Baş, Şentürk ve Cigerci, 2017; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Hong, Peng ve Rowell, 2009; Kaya ve Kaya, 2018; Şeref ve Varışoğlu, 2015). Bununla birlikte iyi düzeyde ders çalışma alışkanlıkları olan öğrencilerin düzenli ve planlı olarak çalıştığı için başarılı olduğu savunulmuştur (Bıyıklı, 2017; Charles-Ogan ve Alamina, 2014; Chaudhari, 2013; Khurshid, Tanveer ve Quasmi, 2012; Yiğit, 2014). Ayrıca öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarıyla tutum ve motivasyonları arasında ilişki olduğu; zamanı verimli kullanma alışkanlıklarıyla ders çalışma becerilerinin birbiriyle orantılı olduğu belirtilmiştir (Kızılboğa, 2017; Nur Amini, Ramadhanty ve Usman, 2019; Yıldız, 2015; Yörük, 2007). Böylelikle öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ve ders çalışmaya ayrılan sürenin öğrenmeyi olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur. Bu nedenle ortaöğretim seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi onların ödev ve sınavlara yönelik bakış açıları, ders çalışmaya ayrılan süreyi ve ders çalışma alışkanlıklarını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

Eğitimde kullanılan değerlendirmelerin türü ve kalitesi kadar, öğrenciler tarafından nasıl algılandığı da önemlidir. Öğrencilerin değerlendirme deneyimleri, öğrenme sürecinde karşılaştıkları bütün yaşantısal durumlardan etkilenmektedir. Öğretmenler, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri ve özellikle ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili yaşantılar ve bu yaşantılar üzerine kurulan algılamalar onların değerlendirme deneyimlerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri çalışma çabası ve miktarı, sınav ve ödevler ile ilgili bakış açıları değerlendirme deneyimi kapsamı içerisindedir. Öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları değerlendirme deneyimlerinin belirlenmesi, onlara uygulanacak öğretimsel unsurların tekrar gözden geçirilip eksikliklerinin giderilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin mevcut değerlendirme deneyimlerinin ortaya koyulması ve bu deneyimlerin cinsiyet, okul ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından nasıl farklılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin belirlenmesi, onların öğretim süreciyle ilgili beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanma durumunun daha net bir şekilde ortaya koyulmasını sağlayabilir. Öğretimsel süreçlerde kalitenin artırılması adına yapılan pek çok çalışmada öğrenci değerlendirme deneyimlerine çok az değinildiği hesaba katıldığında, bu çalışmanın alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde birden fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenir. Araştırma sürecinde betimlemenin ötesinde, mevcut durumdan yararlanılarak ilgili değişkenler arasındaki ilişki araştırılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada mevcut olan durumun değiştirilmesi veya birbirinden etkilenme kaygısı olmadan, problemle ilgili veriler toplanarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Zonguldak'ın iki ilçesinde bulunan Fen, Anadolu ve Endüstri Meslek Liselerinde öğrenim görmekte olan farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmanın evrenine ve örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmanın Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğrenci ve Okul Sayıları

Evrendeki Okul Sayısı	Evrendeki Öğrenci Sayısı	Tabakadaki (Örneklem)		Tabakadaki (Örneklem)	
		Okul Sayısı	Tabaka Ağırlığı %	Öğrenci Sayısı	Tabaka Ağırlığı %
23	11.940	8	34.7	1041	8.7

Tablo 1'de verilen bilgilere göre araştırmanın evrenini 23 okulda öğrenim gören 11.940 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okulların 8 (% 34.7) tanesinde öğrenim gören 1041 öğrenci (% 8.7) oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklem grubu içinde toplam 8 lise (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8) tabakalı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Okul düzeylerinin bu şekilde gruplandırılmasında öğrencilerin 2017-2018 eğitim-öğretim yılındaki TEOG başarı puanları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin TEOG başarı puanlarına göre çalışmaya seçilen liseler; başarı puanı en yüksek olan liseler 'birinci düzey', başarı puanı orta düzeyde olan liseler 'ikinci düzey' ve başarı puanı en düşük olan liseler 'üçüncü düzey' olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyine göre frekans ve yüzdesi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdesi

Cinsiyet	f	%	Sınıf Düzeyi	f	%	Okul Düzeyi	f	%
Kız	470	45.1	Dokuzuncu Sınıf	269	25.8	Birinci Düzey	452	43.4
Erkek	571	54.9	Onuncu Sınıf	280	26.9	İkinci Düzey	363	34.3
			On birinci Sınıf	250	24.1	Üçüncü Düzey	226	21.3
			On ikinci Sınıf	242	23.2			
Toplam	1041	100	Toplam	1041	100	Toplam	1041	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya birinci düzey okuldan toplam 452 (% 43.4), ikinci düzey okuldan 363 (% 34.3) ve üçüncü düzey okuldan 226 (% 21.3) öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan 1041 öğrenciden 470'i (% 45.1) kız, 571'i (% 54.9) erkektir. Bu öğrencilerden 269'u (% 25.8) öğrenci dokuzuncu sınıf, 280'i (% 26.9) öğrenci onuncu sınıf, 250'si (% 24) öğrenci on birinci sınıf ve 242'si (% 23.2) öğrenci on ikinci sınıf seviyesindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerini belirlemek için 'Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ)' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gibbs ve Simpson (2003)'ün Assessment Experience Questionnaire temel alınarak ve yeni maddeler eklenerek

oluşturulan ölçek toplamda 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama sürecinde pilot (222 öğrenciyle) ve gerçek (1041 öğrenciyle) uygulama yapılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi tipinde olup ‘hiç katılmıyorum’ (1), ‘katılmıyorum (2)’, ‘kararsızım (3)’, ‘katılıyorum (4)’ ve ‘kesinlikle katılıyorum (5)’ şeklinde derecelendirilmiştir.

Uyarlanan ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri kapsamında madde analizi, faktör analizi ve güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği hem Açıklayıcı Faktör Analiziyle (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile belirlenmiştir. DDÖ’ne ait iç tutarlılık Cronbach Alfa (α) güvenirliği 0.84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) katsayıları; ödevler ve öğrenme alt boyutu= .83, çalışma çabasının miktarı ve dağılımı alt boyutu= .71 ve sınav ve öğrenme alt boyutu= .74 olarak bulunmuştur. Ölçekte, maddelerin boyutlara göre dağılımı; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı 5 madde, sınav ve öğrenme 4 madde, ödevler ve öğrenme 4 maddedir. DDÖ’ye ait maddeler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Değerlendirme Deneyimi Ölçek Maddeleri

No	Önermeler
d1	“Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit miktarda çalışırım.”
d2	“Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir.”
d3	“Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırıyorum.”
d4	“Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırıyorum.”
d5	“Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırıyorum.”
d6	“Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim.”
d7	“Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir.”
d8	“Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir.”
d9	“Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir.”
d10	“Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder.”
d11	“Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur.”
d12	“Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir.”
d13	“Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm.”

Verilerin Toplanması

Gibbs ve Simpson (2003) tarafından gerekli izinlerin alınmasıyla araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin, öğrencilere uygulanması için etik kurul izni alınmıştır. Araştırma kapsamında uygulama için gerekli izinlerin alınmasıyla DDÖ, 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde farklı düzeylerde seçilen 8 okulda bir aylık süre içerisinde uygulanmıştır. Araştırma dâhilinde uygulanması hedeflenen sınıflar ve öğrenciler Tablo 1’e göre seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanması öncesinde öğrencilere, araştırmanın kapsamı ve amacına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Ölçeğin uygulanma sürecinde öğrencilerin gönüllü katılımı dikkate alınmış olup, ölçek 30 dakikalık bir sürede uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarından elde edilen veriler cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi değişkenlerine göre frekans ve yüzde değerleri bulunarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme deneyimleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde grupların arasındaki farklılığın belirlenmesinde öncelikle verilerin normallik varsayımları test edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı analiz sürecinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada cinsiyet değişkeninin farklılığını incelemek için Mann Whitney U-testi, sınıf ve okul düzeyi değişkenlerinin farklılığını incelemek için Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak değerlendirme deneyimi ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Bulguları

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri incelenmiş ve bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Sonuçları

Madde	Hiç Katılmıyorum				Katılmıyorum				Kararsızım			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	70	14.9	83	14.5	128	27.2	119	20.8	140	29.8	177	31.0
2	8	1.7	23	4.0	10	2.1	35	6.1	44	9.4	60	10.5
3	5	1.1	21	3.7	11	2.3	34	6.0	37	7.9	93	16.3
4	26	5.5	38	6.7	61	13.0	72	12.6	116	24.7	171	29.9
5	13	2.8	27	4.7	19	4.0	52	9.1	101	21.5	166	29.1
6	18	3.8	48	8.4	21	4.5	55	9.6	85	18.1	106	18.6
7	100	21.3	126	22.1	57	12.1	65	11.4	125	26.6	126	22.1
8	56	11.9	96	16.8	76	16.2	74	13.0	138	29.4	142	24.9
9	80	17.0	106	18.6	84	17.9	100	17.5	150	31.9	153	26.8
10	94	20.0	114	20.0	104	22.1	109	19.1	127	27.0	153	26.8
11	37	7.9	67	11.7	71	15.1	91	15.9	144	30.6	132	23.1
12	70	14.9	100	17.5	130	27.7	128	22.4	162	34.5	165	28.9
13	74	15.7	104	18.2	114	24.3	126	22.1	148	31.5	135	23.6
14	114	24.3	143	25.0	18	3.8	49	8.6	470	100	571	100
15	187	39.8	223	39.1	221	47.0	230	40.3	470	100	571	100
16	174	37.0	172	30.1	243	51.7	251	44.0	470	100	571	100
17	197	41.9	187	32.7	70	14.9	103	18.0	470	100	571	100
18	199	42.3	201	35.2	138	29.4	125	21.9	470	100	571	100
19	210	44.7	223	39.1	136	28.9	139	24.3	470	100	571	100

20	125	26.6	151	26.4	63	13.4	103	18.0	470	100	571	100
21	78	16.6	100	17.5	122	26.0	159	27.8	470	100	571	100
22	106	22.6	127	22.3	50	10.6	84	14.7	470	100	570	100
23	102	21.7	126	22.1	43	9.1	69	12.1	470	100	571	100
24	111	23.6	123	21.5	107	22.8	158	27.7	470	100	571	100
25	55	11.7	81	14.2	53	11.3	97	17.0	470	100	571	100
26	54	11.5	79	13.8	80	17.0	127	22.2	470	100	571	100

Tablo 4'e göre DDÖ'nün birinci maddesine en fazla kızların % 42'si ve erkeklerin % 35.4'i "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin ikinci maddesine en fazla kızların % 86.8'i ve erkeklerin % 79.3'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin üçüncü maddesine en fazla kızların % 88.7'si ve erkeklerin % 74.1'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin dördüncü maddesine en fazla kızların % 56.8'i ve erkeklerin % 50.8'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin beşinci maddesine en fazla kızların % 71.7'si ve erkeklerin % 57.1'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin altıncı maddesine en fazla kızların % 73.6'sı ve erkeklerin % 63.4'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin yedinci maddesine en fazla kızların % 40'ı ve erkeklerin % 44.5'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin sekizinci maddesine en fazla kızların % 42.6'sı ve erkeklerin % 45.4'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin dokuzuncu maddesine en fazla kızların % 34.9'u "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" ve erkeklerin % 37'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin onuncu maddesine en fazla kızların % 42.1'i ve erkeklerin % 39.1'i "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on birinci maddesine en fazla kızların % 46.4'ü ve erkeklerin % 49.2'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on ikinci maddesine en fazla kızların % 42.6'sı ve erkeklerin % 39.9'u "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on üçüncü maddesine en fazla kızların % 40'ı ve erkeklerin % 40.3'ü "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Bulguları

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri incelenmiş ve bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Sonuçları

Madde	Hiç Katılmıyorum								Katılmıyorum								Kararsızım							
	Dokuzuncu Sınıf		Onuncu Sınıf		On Birinci Sınıf		On İkinci Sınıf		Dokuzuncu Sınıf		Onuncu Sınıf		On Birinci Sınıf		On İkinci Sınıf		Dokuzuncu Sınıf		Onuncu Sınıf		On Birinci Sınıf		On İkinci Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	38	14.1	45	16.1	38	15.2	32	13.2	55	20.4	79	28.2	62	24.8	51	21.1	83	30.9	83	29.6	82	32.8	69	28.5
2	7	2.6	4	1.4	7	2.8	13	5.4	17	6.3	5	1.8	9	3.6	14	5.8	24	8.9	35	12.5	22	8.8	23	9.5
3	8	3.0	1	0.4	7	2.8	10	4.1	15	5.6	2	0.7	10	4.0	18	7.4	40	14.9	27	9.6	29	11.6	34	14.0
4	14	5.2	13	4.6	22	8.8	15	6.2	22	8.2	38	13.6	33	13.2	40	16.5	76	28.3	89	31.8	70	28.0	52	21.5
5	9	3.3	4	1.4	10	4.0	17	7.0	22	8.2	18	6.4	21	8.4	10	4.1	74	27.5	84	30.0	54	21.6	55	22.7
6	18	6.7	16	5.7	16	6.4	16	6.6	14	5.2	15	5.4	27	10.8	20	8.3	60	22.3	56	20.0	40	16.0	35	14.5
7	55	20.4	62	22.1	65	26.0	44	18.2	26	9.7	36	12.9	30	12.0	30	12.4	55	20.4	73	26.1	65	26.0	58	24.0
8	47	17.5	43	15.4	31	12.4	31	12.8	33	12.3	45	16.1	31	12.4	41	16.9	68	25.3	83	29.6	67	26.8	62	25.6
9	41	15.2	47	16.8	59	23.6	39	16.2	42	15.6	53	18.9	45	18.0	44	18.3	73	27.1	84	30.0	67	26.8	79	32.8
10	45	16.7	56	20.0	54	21.6	53	21.9	37	13.8	68	24.3	51	20.4	57	23.6	69	25.7	84	30.0	63	25.2	64	26.4
11	30	11.2	24	8.6	23	9.2	27	11.2	52	19.3	34	12.1	35	14.0	41	16.9	66	24.5	92	32.9	64	25.6	54	22.3
12	55	20.4	39	13.9	34	13.6	42	17.4	73	27.1	78	27.9	62	24.8	45	18.6	63	23.4	98	35.0	84	33.6	82	33.9
13	69	25.7	42	15.0	36	14.4	31	12.8	64	23.8	73	26.1	48	19.2	55	22.7	52	19.3	85	30.4	75	30.0	71	29.3
14	69	25.7	66	23.6	52	20.8	70	28.9	24	8.9	7	2.5	16	6.4	20	8.3	269	100	280	100	250	100	242	100
15	100	37.2	120	42.9	101	40.4	89	36.8	121	45.0	116	41.4	111	44.4	103	42.6	269	100	280	100	250	100	242	100
16	85	31.6	101	36.1	79	31.6	81	33.5	121	45.0	149	53.2	125	50.0	99	40.9	269	100	280	100	250	100	242	100
17	110	40.9	102	36.4	85	34.0	87	36.0	47	17.5	38	13.6	40	16.0	48	19.8	269	100	280	100	250	100	242	100
18	101	37.5	109	38.9	105	42.0	85	35.1	63	23.4	65	23.2	60	24.0	75	31.0	269	100	280	100	250	100	242	100
19	102	37.9	127	45.4	109	43.6	95	39.3	75	27.9	66	23.6	58	23.2	76	31.4	269	100	280	100	250	100	242	100
20	76	28.3	73	26.1	59	23.6	68	28.1	57	21.2	36	12.9	31	12.4	42	17.4	269	100	280	100	250	100	242	100
21	52	19.3	38	13.6	47	18.8	41	16.9	69	25.7	71	25.4	74	29.6	67	27.7	269	100	280	100	250	100	242	100
22	67	24.9	56	20.0	54	21.6	56	23.2	46	17.1	40	14.3	25	10.0	23	9.5	269	100	280	100	250	100	241	100
23	73	27.1	58	20.7	57	22.8	40	16.5	45	16.7	14	5.0	25	10.0	28	11.6	269	100	280	100	250	100	242	100
24	55	20.4	65	23.2	59	23.6	55	22.7	66	24.5	65	23.2	69	27.6	65	26.9	269	100	280	100	250	100	242	100
25	38	14.1	36	12.9	30	12.0	32	13.2	40	14.9	29	10.4	40	16.0	41	16.9	269	100	280	100	250	100	242	100
26	34	12.6	31	11.1	33	13.2	35	14.5	50	18.6	49	17.5	58	23.2	50	20.7	269	100	280	100	250	100	242	100

Tablo 5'e göre DDÖ'de birinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 34.6'sı, onuncu sınıf düzeyindeki % 44.3'ü, on birinci sınıf düzeyindeki % 40'ı ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 34.3'ü "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin ikinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 82.2'si, onuncu sınıf düzeyindeki % 84.3'ü, on birinci sınıf düzeyindeki % 84.8'i ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 79.3'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin üçüncü maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 76,5'sı, onuncu sınıf düzeyindeki % 89.3'ü, on birinci sınıf düzeyindeki % 81.6'sı ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 74.4'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin dördüncü maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 58.4'ü, onuncu sınıf düzeyindeki % 50'si, on birinci sınıf düzeyindeki % 50'si ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 55.8'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin beşinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 61'i, onuncu sınıf düzeyindeki % 62.1'i, on birinci sınıf düzeyindeki % 66'sı ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 66.1'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin altıncı maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 65.8'i, onuncu sınıf düzeyindeki % 68.9'u, on birinci sınıf düzeyindeki % 66.8'i ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 70.7'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin yedinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 49.4'ü, onuncu sınıf düzeyindeki % 38.9'u, on birinci sınıf düzeyindeki % 36'sı ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 45.5'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin sekizinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 45'i, onuncu sınıf düzeyindeki % 38.9'u, on birinci sınıf düzeyindeki % 48.4'ü ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 44.6'sı "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin dokuzuncu maddesine en fazla öğrencilerin onuncu sınıf düzeyindeki % 35.7'si, on birinci sınıf düzeyindeki % 41.6'sı ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 34.4'ü "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Bu maddeye dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin % 42'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin onuncu maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 30.5'i, onuncu sınıf düzeyindeki % 44.3'ü, on birinci sınıf düzeyindeki % 42'si ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 45.5'i "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on birinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 45'i, onuncu sınıf düzeyindeki % 46.4'ü, on birinci sınıf düzeyindeki % 51.2'si ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 49.6'sı "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on ikinci maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 47.6'sı, onuncu sınıf düzeyindeki % 41.8'i, on birinci sınıf düzeyindeki % 38.4'ü ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 36'sı "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on üçüncü maddesine en fazla öğrencilerin dokuzuncu sınıf düzeyindeki % 49.4'ü, onuncu sınıf düzeyindeki % 41.1'i ve on ikinci sınıf düzeyindeki % 35.5'i "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Bu maddeye on birinci sınıf düzeyindeki % 36.4'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Bulguları

Ortaöğretim öğrencilerinin okul düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri incelenmiş ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Sonuçları

Madd e	Hiç Katılmıyorum						Katılmıyorum						Kararsızım					
	Birinci Düzey		İkinci Düzey		Üçüncü Düzey		Birinci Düzey		İkinci Düzey		Üçüncü Düzey		Birinci Düzey		İkinci Düzey		Üçüncü Düzey	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	49	10.8	74	20.4	30	13.3	131	29.0	85	23.4	31	13.7	136	30.1	103	28.4	78	34.5
2	8	1.8	13	3.6	10	4.4	13	2.9	15	4.1	17	7.5	50	11.1	31	8.5	23	10.2
3	3	0.7	9	2.5	14	6.2	14	3.1	17	4.7	14	6.2	30	6.6	41	11.3	59	26.1
4	10	2.2	32	8.8	22	9.7	64	14.2	45	12.4	24	10.6	112	24.8	101	27.8	74	32.7
5	9	2.0	12	3.3	19	8.4	15	3.3	30	8.3	26	11.5	89	19.7	107	29.5	71	31.4
6	18	4.0	26	7.2	22	9.7	26	5.8	27	7.4	23	10.2	86	19.0	59	16.3	46	20.4
7	97	21.5	102	28.1	27	11.9	62	13.7	41	11.3	19	8.4	129	28.5	66	18.2	56	24.8
8	41	9.1	57	15.7	54	23.9	67	14.8	54	14.9	29	12.8	147	32.5	74	20.4	59	26.1
9	78	17.3	80	22.1	28	12.4	108	23.9	53	14.6	23	10.2	140	31.0	100	27.6	63	27.9
10	83	18.4	88	24.2	37	16.4	108	23.9	73	20.1	32	14.2	123	27.2	91	25.1	66	29.2
11	27	6.0	41	11.3	36	15.9	71	15.7	58	16.0	33	14.6	141	31.2	77	21.2	58	25.7
12	52	11.5	68	18.7	50	22.1	135	29.9	80	22.0	43	19.0	160	35.4	113	31.1	54	23.9
13	61	13.5	66	18.2	51	22.6	117	25.9	75	20.7	48	21.2	142	31.4	92	25.3	49	21.7
14	113	25.0	85	23.4	59	26.1	23	5.1	16	4.4	28	12.4	452	100	363	100	226	100
15	193	42.7	142	39.1	75	33.2	188	41.6	162	44.6	101	44.7	452	100	363	100	226	100
16	152	33.6	133	36.6	61	27.0	253	56.0	163	44.9	78	34.5	452	100	363	100	226	100
17	194	42.9	124	34.2	66	29.2	72	15.9	61	16.8	40	17.7	452	100	363	100	226	100
18	202	44.7	129	35.5	69	30.5	137	30.3	85	23.4	41	18.1	452	100	363	100	226	100
19	198	43.8	152	41.9	83	36.7	124	27.4	99	27.3	52	23.0	452	100	363	100	226	100
20	114	25.2	87	24.0	75	33.2	50	11.1	67	18.5	49	21.7	452	100	363	100	226	100
21	90	19.9	49	13.5	39	17.3	107	23.7	129	35.5	45	19.9	452	100	363	100	226	100
22	83	18.4	77	21.3	73	32.3	43	9.5	52	14.4	39	17.3	452	100	362	100	226	100
23	99	21.9	72	19.8	57	25.2	39	8.6	39	10.7	34	15.0	452	100	363	100	226	100
24	108	23.9	81	22.3	45	19.9	105	23.2	106	29.2	54	23.9	452	100	363	100	226	100
25	56	12.4	43	11.8	37	16.4	49	10.8	59	16.3	42	18.6	452	100	363	100	226	100
26	64	14.2	39	10.7	30	13.3	68	15.0	91	25.1	48	21.2	452	100	363	100	226	100

Tablo 6’ya göre DDÖ’nün birinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 39.8’i ve ikinci düzey % 43.8’i “hiç katılmıyorum-katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Bu maddeye üçüncü düzey okul öğrencilerinin % 38.5’i “katılıyorum-kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin ikinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 84.3’ü, ikinci düzey % 83.7’si ve üçüncü düzey % 77.9’u “katılıyorum-kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin üçüncü maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 89.6’sı, ikinci düzey % 81.5’i ve üçüncü düzey % 61.5’i “katılıyorum-kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin dördüncü maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 58.8’i ikinci düzey % 51’i ve üçüncü düzey % 46.9’u “katılıyorum-kesinlikle katılıyorum”

şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin beşinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 75'i, ikinci düzey % 59'u ve üçüncü düzey % 48.7'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin altıncı maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 71.2'si, ikinci düzey % 69.1'i ve üçüncü düzey % 59.7'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin yedinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 36.3'ü, ikinci düzey % 42.4'ü ve üçüncü düzey % 54.9'u "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin sekizinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 43.6'sı, ikinci düzey % 49'u ve üçüncü düzey % 37.2'si "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin dokuzuncu maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 41.2'si ve ikinci düzey % 36.7'si "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Bu maddeye üçüncü düzey okuldaki öğrencilerin % 49.6'sı "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin onuncu maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 42.3'ü ve ikinci düzey % 44.4'ü şeklinde cevaplamıştır. Bu maddeye üçüncü düzey okuldaki öğrencilerin % 40.3'ü "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on birinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 47.1'i, ikinci düzey % 51.5'i ve üçüncü düzey % 43.8'i "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on ikinci maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 41.4'ü, ikinci düzey % 40.8'i ve üçüncü düzey % 41.2'si "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Ölçeğin on üçüncü maddesine, okul düzeyine göre en fazla öğrenciler birinci düzey % 39.4'ü, ikinci düzey % 38.8'i ve üçüncü düzey % 43.8'i "hiç katılmıyorum-katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirme Deneyimlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	470	540.69	254122.5	124932.5	0.05
Erkek	571	504.80	288238.5		

Tablo 7'de ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirme deneyimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=124932.5$, $p=.05$). Değerlendirme deneyimi puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin puanlarının (540.69), erkek öğrencilerin puanlarından (504.8) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirme Deneyimlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dokuzuncu sınıf	269	558.90			
Onuncu sınıf	280	518.87			
On birinci sınıf	250	487.98	3	7.39	0.06
On ikinci sınıf	242	515.45			

Tablo 8’e göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni dikkate alındığında değerlendirme deneyimlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir (X^2 (sd=3, n=1041)=7.39, $p>.05$). Elde edilen bu bulgulardan farklı sınıf düzeyindeki ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Tablo 6’da verilen sıra ortalamalarına göre dokuzuncu sınıfların (558.90) değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla onuncu (518.87), on ikinci (515.45) ve on birinci (487.98) sınıfların izlediği belirlenmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirme Deneyimlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin okul düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Birinci Düzey	452	565.68			
İkinci Düzey	363	510.19	2	23.44	0.00
Üçüncü Düzey	226	449.00			

Tablo 9’a göre ortaöğretim öğrencilerinin okul düzeyi değişkenine göre değerlendirme deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (X^2 (sd=3, n=1041) =23.44, $p<.01$). Elde edilen bu bulgulardan farklı okul düzeyindeki ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Kruskal Wallis H testi analizi sonrası çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre araştırmaya dahil edilen bütün okul düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yani birinci ve ikinci, ikinci ve üçüncü düzey okullar arasındaki farklılık $p<.05$ düzeyinde, birinci ve üçüncü tür okul arasındaki farklılık ise; $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır. Tablo 9’da verilen sıra ortalamalarına göre birinci düzey (565.68) okulun değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğunu ve bunu sırasıyla ikinci (510.19) ve üçüncü düzey (449.00) okulların izlediği belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin cinsiyet, okul ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

Cinsiyet değişeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin değerlendirme deneyimleri erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ödev yapmaktan hoşlanması, düzenli olarak ders çalışması, anlaşılmayan konulara daha fazla zaman ayırması ve yeni öğrenilen bilginin gerekliliğine olan inançlarının yüksek olması neden gösterilebilir. Araştırmanın sonucunu destekler nitelikteki Kayacık (2013) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin ödev yapma stratejileri, motivasyonları, ders çalışma çabaları incelemiş ve araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin lehine olumlu yönde farklılaştığı bulunmuştur. Başka bir araştırmada Şentürk (2013) yaptığı gözlemler sonucunda kız öğrencilerin ödevlerini, erkek öğrencilere göre daha özenli, hatasız ve eksiksiz olarak yaptıklarını belirlemiştir. Çalışma sonucunun aksine Özay-Köse, Gül ve Erkol (2018) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlığının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini ve öğrencilerin benzer ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu belirtmiştir. Alan yazında ders çalışma alışkanlığının cinsiyet açısından farklılık göstermediğine yönelik yapılmış benzer çalışmalar mevcuttur (Bay, Tuğluk ve Erdoğan, 2005; Çoban ve Ergin, 2008; Ellez ve Sezgin, 2002; Yıldız, 2010). Yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuş, öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutum ve yargıya sahip olduğu belirlenmiştir (Öcal, 2009). Sırmacı (2003)'ya göre öğrencilerin ders öncesi hazırlıkları, ders sonu çalışmaları, çalışma ortamı özellikleri ve derslere yönelik motivasyonları arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek motivasyonunu artırma, zamanı verimli kullanma ve etkili ders çalışma yöntemi açısından yeterli beceriler kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Değerlendirme deneyimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun yeterli düzeyde ders çalışma alışkanlıklarının olmadığı bulunmuştur. Öğrenciler derslerinde başarılı olmak için düzenli olarak çalışmaları gerektiğini düşünseler de sadece sınav zamanlarında ders çalıştıkları belirlenmiştir. Özellikle kız öğrenciler erkeklere göre zor olan konuları çalışırken daha fazla sabır göstererek çaba harcadıkları bulunmuştur. Hem kız hem de erkek öğrenciler yeni ve gerekli bilgilerin çoğunu sınavlara hazırlanırken veya verilen ödevlerden öğrendiklerini, dolayısıyla sınavların ve verilen ödevlerin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca ödevlerin yorucu ve sıkıcı olduğunu belirten öğrencilerin birçoğu, yapılan sınavların da öğrenmeyi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler değerlendirme sürecini öğrenmeye katkıda bulunan bir etmen olarak bulmaktan çok, onları sonuca götüren bir etmen olarak görmektedirler. Yani öğrenciler değerlendirmeyi bir puanlama sistemi olarak görmektedirler. Ayrıca

öğrencilerin yüksek bir puan almak için veya alacağı düşük puanın sonucundan kaçınmak için ders çalıştıkları söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Fakat yapılan analiz sonuçlarına göre dokuzuncu sınıfların en yüksek değerlendirme deneyimlerine sahip olduğu, bu sınıf düzeyini sırasıyla onuncu, on ikinci ve on birinci sınıfların izlediği belirlenmiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin en yüksek düzeyde değerlendirme deneyimine sahip olmasının nedeni olarak; öğrencilerin sınavların ve ödevlerin olduğu zamanlarda daha fazla çalışmaları, sınavların önemini kavramaları, ödevlerin onları daha fazla çalışmaya teşvik etmesi, okul ve öğretmen kurallarını sorgulanmadan kabul etmiş olmaları gösterilebilir. Araştırmanın bu sonucunun aksine Uçar (2018) yaptığı çalışmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının ve ödev yapma stratejilerinin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin, sınıf düzeyleri açısından birbirine benzer olduğu, fakat dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ödev verilmesi ve yapılması sürecine yönelik diğer sınıf düzeylerine göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Diğer sınıf düzeyleri gibi dokuzuncu sınıf öğrencileri de ödevleri zaman kaybı ve gereksiz olarak görürler de diğer sınıflara göre ödevlere daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Bunun nedeni olarak daha üst sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin, amaçları doğrultusunda ilgilerini daha farklı alanlara yönlendirmesi olabilir. Alan yazında yapılan araştırmalarda sınıf düzeyi düşük öğrencilerin zamanı daha iyi yönettiklerini ve ders çalışma alışkanlıklarının olduğunu belirtmiştir (Eren, 2011; Günaydın, 2011; Özbey, 2007). Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu akademik başarının artması için araştırmaya ve çalışmaya daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini düşünmekte ve ödevlerin öğrenmede önemli bir yeri olduğunun farkındadırlar. Bu nedenle bütün sınıf düzeyinde öğrenciler ödevlerinin olduğu veya sınavlarının olduğu zamanlarda daha fazla çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler düzenli çalışmak için sınavların gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler öğrenmek için değil, sınavda başarılı olmak için sınav haftalarında ders çalışmayı bir zorunluluk olarak görmektedirler.

Öğrencilerin değerlendirme deneyimleri okul düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okul düzeyleri dikkate alındığında en başarılı olan birinci düzey okuldaki öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğu bunu sırasıyla ikinci ve üçüncü düzey okulların takip ettiği söylenebilir. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuları öğrenmek için en fazla birinci okul düzeyindeki öğrenciler çaba harcamakta ve bunu sırasıyla ikinci ve üçüncü okul düzeyindeki öğrenciler takip etmektedir. Başarı düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin planlı ders çalışma alışkanlıklarının ve ödev yapma alışkanlıklarının başarı düzeyi düşük olan okullara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre yüksek başarı

düzeyine sahip okulların değerlendirme deneyimlerinin yüksek olduğu, düşük başarı düzeyine sahip okulların değerlendirme deneyimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak başarılı öğrencilerinin sınav ve ödev olup olmamasına bağlı kalmaksızın, düzenli olarak ders çalışma alışkanlığı olduğu söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Atılğan, Kan ve Doğan (2009) çalışmasında evde konu tekrarı yapılması, ödev yapma sürecinde ödevin amacı ve içeriğine yönelik düşünce geliştirme, ödevi teslim etme sorumluluğu, zamanın etkili kullanımı ve bilinçli ders çalışma konularında başarılı öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit etmiştir. Uçar (2018) akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre ödevlerine daha fazla zaman harcadığını ve ödevlerine diğer öğrencilere göre daha fazla özen gösterdiklerini belirtmiştir. Başarılı öğrencilerin çalışma yöntemleri kendilerine özgü olup, belli bir amaca yönelik olarak daha aktif olarak çalışmaktadırlar (Benjamin, 1991).

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarı ile değerlendirme deneyimleri arasındaki ilişki birbirini destekler niteliktedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Bora, 2018; Pesen, 2014; Yıldız, 2014; Yiğit, 2014). Arslanhan (2013)'ın çalışmasına göre öğrencilerin ödev algıları ile ödev başarı düzeyleri, öğrencilerin ödevde gösterdiği özen ve düzenle doğrudan ilgilidir. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonları da yüksek olduğu için odaklanarak ödev yapmaktadırlar. Kuzgun (1981) çalışmasında öğrencilerin ders çalışmaya yeterli zaman ayırdıkları halde, başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin ders çalışma süresini ve miktarını ayarlayamadıklarını, dinlenmek için ayrılmaları gereken zamanı planlayamadıklarını, bilgilerini kalıcı hale getirecek yöntemleri bilmedikleri veya uygulayamadıkları için başarısız olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler, bu tür nedenlerin bir süre sonra derslere olan tutum ve ilgilerinin azalmasına neden olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan bir araştırmada da birçok başarılı öğrencinin etkili ders çalışma tekniklerini çok da iyi bilmediklerini ve yanlış veya hatalı ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını belirtmiştir (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım, 2006). Öğrencilerin verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik yapılan seminerler, eğitimler ve rehberlik çalışmaları öğrencileri olumlu etkileyerek ders çalışmaya teşvik ederek geliştirmekte ve çalışmaya olan isteklerini arttırmaktadır (Kaya, 2001; Subaşı, 2000; Uluğ, 1981).

Öğrencilerin başarısızlık nedeni olarak yeterli ders çalışmamaları gösterilse de, öğrenmenin kalıcı ve etkili olabilmesi için öğrenme yolunun ve sürecinin etkin olarak kullanılması gereklidir (Özer, 1993; Uluğ, 1989). Özellikle akademik başarının yükselmesi için çok çalışmanın gerekli olmadığı; bununla birlikte etkili, verimli ve bilinçli çalışılması gerektiği vurgulanmaktadır (Küçükahmet, 2004). Ders çalışma alışkanlığı etkili olmayan öğrencilerin öğrenmek için harcanan çabanın ve zamanın karşılığını tam alamadığı için, belli bir zaman sonra bu öğrencilerde yılgınlığa ve bıkkınlığa neden olmaktadır (Teker, 2002; Yılmaz, 2004).

Bu çalışmada öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini ölçmek için tek bir ölçek kullanılmış ve 1041 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak düşünüldüğünde;

daha farklı ölçekler ve veri toplama teknikleri kullanılabilir ve daha fazla ortaöğretim öğrencisine ulaşılabilecek şekilde yeni çalışmalar dizayn edilebilir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre sunulan öneriler şunlardır:

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin mevcut değerlendirme deneyimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin değerlendirme deneyimleri incelenerek öğrencilerin başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin değerlendirme deneyimleri cinsiyet, lise düzeyi ve sınıfı gibi değişkenler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak çalışmalarda öğrencilerin ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, ailelerin eğitim düzeyi ve öğrencilerin başarı düzeyi gibi farklı değişkenler dikkate alınarak yapılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin ödev yapma süreleri, ödevlere yönelik bakış açıları ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ödevlerin öğrencilerin öğrenme ve başarılarına etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrenci, aile ve öğretmenlerle ödevlere yönelik görüş, öneriler ve sorunlar incelenebilir. Ödevlerin ve çalışma alışkanlıklarının akademik başarıya etkisi araştırılarak öğrenci ve öğretmenlere yönelik inanç ve tutumlarının belirleneceği yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arslanhan, Ş. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Atılğan, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bahar, M., Bıçak, B., & Nartgün, Z. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baş, G., Şentürk, C., & Ciğerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: a metaanalytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31-50.
- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 94-105.
- Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: further support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83(9), 134-139.
- Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 59-73.

- Bora, A. (2018). *Çevrimiçi ödev uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cemiloğlu, M. (2001). Anadilimiz Türkçe. *Türk Yurdu Türkçeye Saygı Dergisi*, 2(Özel Sayı), 162-163.
- Charles-Ogan, G., & Alamina, J. (2014). Differential students' study habit and performance in mathematics. *Journal of Education and Practice*, 5(35), 133-139.
- Chaudhari, A. N. (2013). Study habits of higher secondary school students in relation to their academic achievement. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 1(3), 52-54.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Çağırğan, D., & Poyraz, C. (2018). Matematik öğretmen adaylarının ders çalışmaya yönelik motivasyonları ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Çoban, G., & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- Ellez, M., & Sezgin, G. (2002, Eylül 16). *Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t288.pdf.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2003, August 26–30). *Measuring the response of students to assessment: the assessment experience questionnaire*. 11th Improving Student Learning Symposium, Padova. <https://www.semanticscholar.org/paper/Measuring-the-response-of-students-to-assessment%3A-Gibbs-Simpson/57111701f9d713bde7780f6442e6bb4c1cf1b43b>
- Gipps, C. (1998). Student assessment and learning for a changing society. *Prospects*, 28(1), 31-44.
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hadenfeldt, J. C., Bernholt, S., Liu, X., Neumann, K., & Parchmann, I. (2013). Using ordered multiple-choice items to assess students' understanding of the structure and composition of matter. *Journal of Chemical Education*, 90(12), 1602-1608.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269–276.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaya, M. (2001). *Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, V. H., & Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir?. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin KOLB öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Khurshid, F., Tanveer, A., Qasmi, F. N. (2012). Relationship between study habits and academic achievement among hostel living and day scholars university students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(2), 34-42.
- Kızılboğa, M. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının akademik başarı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuzgun, Y. (1981). Okul danışmanlarının rol algıları ve rol beklentileri. *I. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Yayınları*, 29.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Linn, R., & Gronlund, N. (1995). *Measurement and assesment in teaching*. Upper Saddle River: Printice-Hall Inc.
- Nur Amini, R., Ramadhanty, J., & Usman, O. (2019). *Effect of existence trust, usefulness, security, usability, and benefits of interests use of e-money in public*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3310234>
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özay-Köse, E., Gül. Ş., & Erkol, M. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], UBEK-2018*, 24-40.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve verimli ders çalışmadaki yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sax, G. (1989). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. USA: Wadsworth.
- Sırmacı, N. (2003). Matematik anabilim dalı öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 359-366.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56.

- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şeref, İ., & Varışoğlu, B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 93-105.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565.
- Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 49-66.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Türkoğlu, A., Doğanay, A., & Yıldırım, A. (2006). *Ders çalışma becerileri*. Adana: Baki Kitapevi.
- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve eğitim sistemindeki uygulamaları. Savaş Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 3-20). Ankara: Nobel.
- Uçar, G. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin ödev vermeye yönelik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluğ, F. (1989). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Yiğit, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yıldız, H. (2010, Mayıs 13). *Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Birinci Ulusal Eğitim Programı ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117841.
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldız, V. (2015). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ASSESSMENT EXPERIENCE IN TERMS OF GENDER, CLASS AND SCHOOL LEVEL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: How students are perceived is as important as the type and quality of assessments used in education. Students' assessment experiences affect all of the life situations they encounter during the learning process. The assessment experiences of the students in the learning process include all experiences related to the students, teachers, teaching methods and teaching materials. What students experience in the process, the amount and distribution of study efforts, examinations and learning, and assignments and learning are included in the assessment process. The purpose of this study was to reveal the current assessment of experiences of the students and to examine where these experiences differ in terms of gender, school and grade levels. Determining students' assessment experiences can provide a clearer idea of their expectations about the teaching process and the realization of these expectations.

Method: A survey model was used in the research. The study group consisted of students from different grade levels studying in Science, Anatolian and Industrial Vocational Secondary Schools in two districts of Zonguldak during the second term of the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 1,041 students studying in eight secondary education institutions. An 'Assessment Experience Questionnaire (AEQ)' was used as a data collection tool. It was created based on the Assessment Experience Questionnaire of AEQ, Gibbs and Simpson (2003). Additional items were included in the scale according to literature review and the final version was developed. The factor analysis studies of the scale were done and it was decided that this scale has sufficient validity and reliability. The AEQ consists of 13 items and three sub- dimensions (the amount and distribution of the study effort, the examination and learning, assignments and learning). The internal consistency of the scale was found to be 0.84. Internal consistency coefficients for sub-dimensions were: the amount and distribution of the study effort 0.71, the examination and learning 0.74, and assignments and learning 0.83. The data was analyzed with the SPSS 20 software program. The evaluation experiences of the students have analyzed based on gender, grade level and school-level variables, and by frequency and percentage parameter. It was further determined how experiences differ according to these variables. The data was analyzed via non-parametric tests because they did not provide normality assumptions. In this context, whether students' assessment experiences differed or not was determined using the Mann Whitney U-test in terms of the gender variable and the Kruskal Wallis H-test in terms of the class and school-level variables.

Findings, Discussion and Results: As a result of the research, it was found that female and male students did not have sufficient studying habits. It was found that there was a significant difference in favor of female students in their assessment experiences according to the gender variable.

It can be shown that compared to male students, female students, enjoy doing homework, study regularly, spend more time on incomprehensible subjects and have believe highly in the necessity of newly learned knowledge. According to the results of the study, there was no difference found in terms of grade-level variables. However, according to the results of the analysis, it has been determined that ninth grades have the highest evaluation experiences and tenth, twelfth and eleventh grades follow this, respectively. At all grade levels, regarding students' perspectives on homework and exams, study habits are similar. A significant difference was found between the assessment experiences of the students according to the school level variable. It can be said that the evaluation experiences of the students with the highest success are highest in the first level schools, followed by the second and third-level schools respectively. Uçar (2018) said that students with high academic success spend more time on their homework and pay more attention to their homework. Successful students' working methods are individual and they work more actively for a specific purpose (Benjamin, 1991). When the studies in the literature are examined, the connection between students' academic achievement and their assessment experiences are supportive of each other (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Bora, 2018; Pesen, 2014; Yıldız, 2014; Yiğit, 2014). According to Arslanhan's (2013) investigation, students' perception of homework and their level of homework success are directly related to the care that students show for homework.