



T.C.

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI  
İLE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN KANONİK  
KORELASYON ANALİZİ İLE İNCELENMESİ**

**Gülendam HASBEK**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Serkan BULDUR**

**Sivas, 2020**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI  
İLE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN KANONİK  
KORELASYON ANALİZİ İLE İNCELENMESİ**

Gülendam HASBEK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin İlköğretim  
Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Serkan BULDUR

Sivas  
Őubat - 2020

## KABUL VE ONAY

Gülendam HASBEK'in hazırlamış olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkilerin Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 07.02.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr.Bülent AYDOĞDU

(Jüri Başkanı)

Doç.Dr.Serkan BULDUR

(Danışman)

Dr.Öğr.Üyesi Murat OKUR

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Doç.Dr.Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

06. / 07. / 2020

Gülendam HASBEK

## ÖZET

HASBEK, Güldam, Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkilerin Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden olan korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalı araştırma modelleri esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sivas il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören 1040 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri; öğrencilerin Fen Bilimleri dersini öğrenirken benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Cavallo (1996) tarafından geliştirilen ve Özkan (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği", öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Alkharusi (2011) tarafından geliştirilen ve Buldur ve Doğan (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği" ve öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla da Cavanagh, Waldrip, Romanoski ve Dorman (2005) tarafından geliştirilen ve Buldur (2014a) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; "Bağımlı Örneklem için t-testi", "Kanonik Korelasyon Analizi", "Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)", "Pearson Korelasyon Katsayısı" ve "Friedman Testi" esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelimliye kıyasla daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamının türlerine yönelik algılarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığı ancak sınıf düzeyi açısından ise farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bu algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına kıyasla daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarında,

cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Son olarak hem değerlendirme uygulamalarına yönelik algılar hem de öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında zayıf düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda ise sınıf-içi değerlendirme ortamını öğrenmeye yönelik algılayan öğrencilerin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelik algılamaları durumunda ise daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik olumlu algıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri arasında aynı yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Anahtar Kelimeler**

Öğrenme yaklaşımı, Değerlendirme görevlerine yönelik algı, Sınıf-içi değerlendirme ortamı.

## ABSTRACT

HASBEK, Gülendir, Investigation of the Relationships Between Students' Learning Approaches and their Perception of Assessment Practices Using Canonical Correlation Analysis, Master Thesis, Sivas, 2020.

The aim of this study is to investigate the relationship between secondary school students' learning approaches in science course and their perceptions of classroom assessment environment and assessment tasks. In the research, Correlational and Causal Comparative Research models, which are among the quantitative research designs, were used. The sample of the study is formed by 1040 secondary school students studying in public schools in Sivas city center.

In this research, 'Learning Approaches Questionnaire' which is developed by Cavallo (1996) and adapted to Turkish by Özkan (2008) was used to determine the student's learning approaches, 'Perceived Classroom Assessment Environment Questionnaires' which is developed by Alkharusi (2011) and adapted to Turkish by Buldur and Doğan (2014) was used to determine the perception of students' towards classroom assessment environment, and 'Students' Perception of Assessment Questionnaire' which is developed by Cavanagh Waldrip, Romanoski and Dorman (2005) and adapted to Turkish by Buldur (2014a) was used to determine their perceptions of assessment tasks. 't-test for dependent samples', "Canonical Correlation Analysis", "Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)", "Pearson Correlation Coefficient" and "Friedman Test" were used in the analysis of the data obtained from the research.

As a result of the research; it was found out that students perceive the classroom assessment environment more oriented towards learning compared to performance oriented. In addition to this, it was determined that students' perceptions of the types of classroom assessment environment differed significantly in terms of gender, but there was no difference in terms of grade level. It has been determined that there are significant differences between the sub-dimensions of students' perceptions of assessment tasks, and these perceptions differ significantly in terms of gender and grade level. On the other hand, it was determined that students adopt more deep learning approach compared to surface learning approach. In the learning approaches adopted by students; there were significant differences in terms of gender and grade level. Finally, it has been determined

that there is a weak relationship between perceptions of assessment practices and learning approach and academic achievement.

As a result of the canonical correlation analysis, it has been determined that students' perceptions of the classroom environment oriented towards learning mostly adopt the deep learning approach. In addition, if students perceive the classroom assessment environment as performance-oriented, it was determined that they tend to adopt more superficial learning approach. In addition, it has been concluded that there is a strong relationship between students' positive perceptions towards assessment tasks and their level of adopting deep learning approach.

**Key words:** Learning approach, Perceptions of assessment tasks, Classroom assessment environment.



## ÖNSÖZ

Öncelikle tez çalışmam boyunca beni yönlendiren, rehberliğini çalışma süreci boyunca esirgemeyen, titizliği ve yapıcı eleştirileri ile araştırmamın her basamağına katkı sağlayan, beni yüreklendiren, kendisiyle birlikte çalışmaktan büyük onur duyduğum değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Serkan BULDUR'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca kendisinden ders aldığım, akademik bilgilerinden, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım değerli hocam Prof. Dr. Murat BURSAL'a,

Çalışmamın her aşamasında beni motive eden, emeğini ve desteğini esirgemeyen Bilim Uzmanı Abdulkadir BAYGÜL'e,

Bu süreçte değerli katkıları ile hep yanımda olan değerli arkadaşım Nihal SUNA'ya,

Her zaman yanımda olan, sıkıntılarımı paylaşan, bana güvenen ve üzerimde büyük emekleri olan aileme,

Desteğini her an yanımda hissettiğim, varlığından güç aldığım, sevgisine sığındığım değerli eşim Aykut HASBEK'e ve yine bu zorlu süreçte çok fazla ilgilenemediğim, zamanlarından çaldığım canım kızım İpek'ime ve canım oğlum Ömer'ime teşekkür etmek istiyorum.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>ii</b>
<b>ETİK SÖZÜ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Alt Problemler.....	6
1.4 Araştırmanın Amacı.....	7
1.5 Araştırmanın Önemi .....	7
1.6 Varsayımlar.....	9
1.7 Sınırlılıklar .....	10
1.8 Tanımlar.....	10
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>11</b>
2.1. Öğrenme Yaklaşımı .....	11
2.1.1 Derinlemesine öğrenme yaklaşımı.....	12
2.1.2 Yüzeysel öğrenme yaklaşımı .....	13
2.1.3 Stratejik öğrenme yaklaşımı .....	14
2.2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	15
2.2.1 Eğitimde ölçme ve türleri .....	16
2.2.1.1 Doğrudan ölçme.....	16
2.2.1.2 Dolaylı ölçme.....	17
2.2.1.3 Türetilmiş ölçme .....	17
2.2.2 Eğitimde değerlendirme ve türleri .....	17
2.2.2.1 Kullanılma amacına göre değerlendirme türleri .....	18
2.2.2.1.1 Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme.....	18
2.2.2.1.2 Biçimlendirici değerlendirme .....	18
2.2.2.1.3 Düzey belirleyici değerlendirme.....	19
2.2.2.2 Biçimine göre değerlendirme türleri.....	19
2.2.2.2.1 Geleneksel değerlendirme.....	20
2.2.2.2.2 Alternatif (Performansa dayalı) değerlendirme .....	20
2.2.2.3 Kullanılan ölçüte göre değerlendirme türleri.....	21
2.2.2.3.1 Mutlak değerlendirme.....	21
2.2.2.3.2 Bağlı değerlendirme.....	21
2.2.2.4 Doğasına göre değerlendirme türleri .....	22
2.2.2.4.1 Maksimum performans değerlendirme .....	22
2.2.2.4.2 Tipik performans değerlendirme .....	22

2.3 Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı .....	22
2.3.1 Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı .....	23
2.3.2 Performansa yönelimli değerlendirme ortamı .....	24
2.4 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları .....	24
2.5 İlgili Araştırmalar .....	25
2.5.1 Sınıf-İçi değerlendirme ortamı algısı ile ilgili araştırmalar .....	25
2.5.2 Değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile ilgili araştırmalar .....	31
2.5.3 Öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar .....	37
2.5.4 Öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler ile ilgili araştırmalar .....	47
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>54</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	54
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	54
3.3 Araştırma Sürecinde Yapılan İşlemler .....	55
3.4 Verilerin Toplanması .....	57
3.4.1 Algılanan sınıf-İçi değerlendirme ortamı ölçeği (ASDOÖ) .....	58
3.4.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ölçeği (ÖDAÖ).....	58
3.4.3 Öğrenme yaklaşımları ölçeği (ÖYÖ).....	59
3.5 Verilerin Analizi .....	59
<b>BULGULAR ve YORUM .....</b>	<b>63</b>
4.1. Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	63
4.1.1 Öğrencilerin sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında cinsiyetler arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum .....	64
4.1.2 Öğrencilerin sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında sınıf düzeyleri arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum .....	65
4.1.3 Öğrencilerin sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorum.....	66
4.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	66
4.2.1 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetler arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum .....	68
4.2.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarında sınıf düzeyleri arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum .....	69
4.2.3 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorum.....	71
4.3 Öğrencilerin Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	71
4.3.1 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarında cinsiyetler arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum .....	72
4.3.2 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum .....	73
4.3.3 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorum .....	75
4.4 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına ve Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilere Yönelik Kanonik Korelasyon Analizleri .....	75

4.4.1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik kanonik korelasyon analizi .....	76
4.4.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik kanonik korelasyon analizi .....	81
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>85</b>
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	85
5.1.1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	85
5.1.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	90
5.1.3 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuç ve tartışma .....	94
5.1.4 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma.....	101
5.2 Öneriler .....	103
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>118</b>
Ek-1 Ölçek Kullanma İzin Belgesi .....	118
Ek-2 Yasal İzin Belgesi .....	119
Ek-3 Optik Form .....	120
Ek-4 Sınıf İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Öğrenci Algıları Ölçeği .....	121
Ek-5 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algıları Ölçeği .....	123
Ek-6 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği .....	125
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>127</b>

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1 Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik yapısı .....	55
Tablo 3. 2 Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının alt problemlere göre dağılımı .....	57
Tablo 3. 3 Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler.....	60
Tablo 3. 4 MANOVA testinin ve Kanonik Korelasyon Analizinin Varsayımları.....	62
Tablo 4. 1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları .....	63
Tablo 4. 2 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı .....	64
Tablo 4. 3 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı .....	65
Tablo 4. 4 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	66
Tablo 4. 5 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin betimsel bilgiler .....	67
Tablo 4. 6 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı .....	69
Tablo 4. 7 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	70
Tablo 4. 8 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları .....	71
Tablo 4. 9 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türlerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları .....	72
Tablo 4. 10 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türlerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı .....	73
Tablo 4. 11 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türlerine yönelik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı .....	74
Tablo 4. 12 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları .....	75
Tablo 4. 13 SİDOA ve ÖY değişken veri setleri için setler arası korelasyon analizi.....	76
Tablo 4. 14 Kanonik korelasyon katsayıları ve anlamlılık testleri (SİDOA-ÖY) .....	77
Tablo 4. 15 ÖY ve SİDOA veri setleri arasındaki ilişkiye yönelik kanonik çözümleme	78
Tablo 4. 16 DGYA ve ÖY değişken veri setleri için setler arası korelasyon analizi .....	81

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1 Araştırma sürecinde yapılan işlemler .....	56
Şekil 4. 1 ÖY ve SİDOA veri setleri arasındaki birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon analizi genel şeması.....	79
Şekil 4. 2 ÖY ve SİDOA veri setleri arasındaki ikinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon analizi genel şeması.....	80
Şekil 4. 3 ÖY ve SİDOA arasında paylaşılan ortak varyans .....	80
Şekil 4. 4 ÖY ve DGYA veri setleri arasındaki birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon analizi genel şeması.....	84
Şekil 4. 5 ÖY ve DGYA arasında paylaşılan ortak varyans .....	84



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ASDOÖ	: Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği
ÖDAÖ	: Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Ölçeği
ÖYÖ	: Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği
SİDOA	: Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Algısı
DGYA	: Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algı
ÖY	: Öğrenme Yaklaşımı
VIF	: Varyans Büyütme Faktörü
ort	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
d	: Etki büyüklüğü

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmacının amacına, araştırmacının önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme amacını, öğrenirken izlediği yolu ve öğrenmeyi nasıl organize ettiğini ifade eder (Spencer, 2003). Temel olarak bazı öğrenciler anlamlandırarak öğrenmeyi bazı öğrenciler ise ezberlemeyi tercih etmektedir. Öğrencilerin anlamlı veya ezbere öğrenmeleri, öğrenme yaklaşımlarıyla ilgilidir (BouJaoude, Salloum ve Abd-El-Khalick, 2004; Chin ve Brown, 2000). Öğrenme yaklaşımlarındaki bu farklılığın oluşmasında, öğrencinin öğrenme amacı ve öğrenciyi öğrenmeye motive eden etkenler belirleyicidir. Buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları da değişkenlik göstermektedir.

Öğrenme yaklaşımı kavramının oluşmasına öncülük eden çalışmalarında Marton ve Säljö (1976a, 1976b) öğrencilerin akademik bir makaleyi nasıl algıladıklarını ve öğrenirken nasıl bir yol izlediklerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sadece bilginin tekrarını gerektiren sınavlarda yüzeysel öğrenmeye, ileri düzeyde anlama gerektiren sınavlarda ise derinlemesine öğrenmeye yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı kavramları alan yazına kazandırılmıştır. Marton ve Säljö tarafından alan yazına kazandırılan derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı türlerine daha sonra Biggs (1979), Ramsden (1979) ve Entwistle ve Ramsden (1983) tarafından yapılan çalışmalarla üçüncü bir öğrenme yaklaşımı türü olarak stratejik öğrenme yaklaşımı eklenmiştir. Bu çalışmalar kapsamında alan yazında öğrenme yaklaşımları yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak sınıflandırılmıştır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencileri, dersi geçme isteği veya başarısızlık korkusu motive eder ve bu öğrencilerin amacı dersten geçmek için gereken minimum yeterlilikleri kazanmaktır. Bu amaçlarına ulaşmak için sınavlarda karşılarına



çıkacak olası konuları ezberler ve tekrar ederler (Biggs, 2001; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile zıt karakteristik özellikler taşıyan derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencileri harekete geçiren güdü ise konuya duydukları ilgileridir. Bu öğrencilerin amacı konuyu anlamak ve konu ile ilgili yetkinlik kazanmaktır. Yeni öğrendikleri konuyu daha önceki bilgileriyle bağdaştırır ve günlük deneyimleri ile ilişkilendirirler (Biggs, 1999; Byrne, Flood ve Willis, 2002; Prosser ve Trigwell, 1999). Son olarak stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencileri motive eden faktör ise yüksek not almak ve rekabet duygusudur. Öğrenme amaçları sadece başarılı olmaktır ve bunun için başarılı olmalarını sağlayacak uygun yaklaşımı (yüzeysel veya derinlemesine öğrenme yaklaşımı) tercih ederler (Ekinci, 2008; Newble ve Entwistle, 1986).

Bireylerin öğrenme yaklaşımlarındaki bu farklılıkların belirlenmesinin öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu durum eğitimcilerin daha etkili ve yaratıcı yöntemler bulmasında yönlendirici bir etkiye sahip olabilir (Biggs, 1999; Entwistle, 1997). Ayrıca öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı, öğrenmelerin niteliğini ve niceliğini belirleyen önemli bir özelliktir (Newble ve Entwistle, 1986).

Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin kişisel özelliklerinden (cinsiyet, sınıf, yaş vb.) ve kişilik özelliklerinden (içe dönük olma, dışa dönük olma, akademik özgüven vb.) etkilendiği söylenebilir. Kişisel özellikleri değiştirmek mümkün değildir ama kişilik özellikleri değiştirilebilir (Smith ve Ragan, 1999). Dolayısıyla kişilik özelliklerindeki olumlu değişimler benimsenen öğrenme yaklaşımını da değiştirebilir. Bunun yanı sıra bireyin geçmiş yaşantıları ve konuya ilişkin anlayışları da öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir. Bireyler genellikle geçmiş eğitim yaşantılarında tercih ettikleri öğrenme yaklaşımını kullanma eğilimindedir (Ramsden, 2003). Ancak mevcut öğretim ortamının özelliğine göre tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı değişebilir (Biggs, 1994). Bireylerin geçmiş eğitim yaşantılarının yanında konu alanı ve öğretme-öğrenme ortamının özellikleri de öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Hatta bazı araştırmacılara göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının şekillenmesinde öğrenme-öğretme ortamının özellikleri diğer faktörlere kıyasla daha etkin bir role sahiptir (Rhem, 1995).

Öğrenme-öğretme ortamının bileşenlerinden birisi olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Linn, 1990). Çünkü ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretim sürecinin kalite kontrol aşaması olarak ele alınabilir. Mevcut eğitim sistemimizdeki sınav odaklı yapı ve özellikle öğrencilerin eğitim

hayatlarının her kademesinde girmek zorunda kaldıkları merkezi sınavların çokluğu, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha da artırmaktadır (Buldur ve Acar, 2019). Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrencilerin pek çok duyuşsal ve bilişsel özellikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Buldur, 2014a). Bu duyuşsal özelliklerden birisi de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarıdır (Gulikers, Bastiaens, Kirschner ve Kester, 2006). Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili yapılan ilk araştırmalarda Marton ve Säljö (1976b) farklı türdeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu anlamda öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan ilk çalışmaların ölçme ve değerlendirme kaynaklı olması ve öğrenme yaklaşımlarının buradan hareketle tanımlanması; ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenme yaklaşımları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretim sürecinde yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin konuyu öğrenirken nasıl bir yol izleyeceklerine ilişkin bir algı geliştirmelerine neden olmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde yoğun olarak tercih edilen test kültürü, birbirinden kopuk ve küçük parçalara ayrılmış bilgileri ölçmek için kullanılan, objektif ölçme araçlarından oluşan değerlendirme anlayışıdır. Burada amaç öğrencilerin öğrenmelerini notla ifade etmek ve öğrencileri sıralamaktır. Bu anlayışla bilgiler günlük hayatla ilişkilendirilemediğinden öğrencilerin beceri ve yeteneklerini değerlendirmek de çok mümkün değildir. Bu türde ölçme ve değerlendirme anlayışı öğrencileri yüzeysel öğrenmeye yönlendirmektedir (Ekinci, 2008). Çünkü öğrenciler değerlendirmeyi sadece not almak için dışsal bir zorlama olarak gördüklerinde yüzeysel öğrenmeye yönlenebilirler (Ramsden, 2003). Oysaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinde derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını geliştiren bir araç olarak görülmeli ve öğretim süreci ile değerlendirme birbirine entegre edilmelidir (Gijbels ve Dochy, 2006).

Sonuç olarak yalnızca hatırlamayı ya da gereksiz ayrıntılar içeren bilgiyi kullanmayı gerektiren ve endişe yaratan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kaçınmak, öğretim sürecinde dönütlere sıklıkla yer vermek, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına kıyasla daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmelerini sağlayabilir (Ramsden, 2003). Öğrencileri karşılaştırma yapma, analiz, sentez, problem çözme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünmeye yönlendiren ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekler ve derinlemesine öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenme yaklaşımları

öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamını algılama durumuna göre şekilleneceğinden değerlendirme uygulamaları sayesinde bireylerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendirilebilmesi öğretim sürecinde bir fırsat olarak düşünülebilir (Ekinci, 2008).

Bu bağlamda öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımını benimseyecekleri konusunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yönlendirici bir etkisi olduğu söylenebilir (Kılıç, 2009). Alan yazın incelendiğinde bu ilişki doğrultusunda yapılan çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Beyaztaş, 2014; Birenbaum ve Feldman, 1998; Davidson, 2002; Gijbels ve Dochy, 2006; Karaman, 2019; Scouller, 1998).

Bu çalışmalardan birinde Scouller (1998) değerlendirme yöntemlerinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında, öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlara hazırlanırken yüzeysel öğrenme yaklaşımını, daha üst düzey düşünme becerilerini ölçen değerlendirme görevlerinde ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Akademik olarak başarılı öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında benzer sonuca ulaşan Beyaztaş (2014), öğrencilerin çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış türündeki sınavlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımını, klasik ya da boşluk doldurma türündeki sınavlarda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde değerlendirme yöntemlerinin, öğrenciler tarafından benimsenen öğrenme yaklaşımını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yola çıkan Reid, Duvall ve Evans (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda farklı değerlendirme yöntemleriyle elde edilen öğrenci notları ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında pozitif bir ilişki görülürken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada Davidson (2002), sınav performansı ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda güçlük düzeyi yüksek olan soruları cevaplama performansı ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini inceleyen Gijbels ve Dochy (2006) ise öğrencilere biçimlendirici değerlendirme uygulamaları yaptırarak, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve ölçme değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında öğrenme yaklaşımı puanları değişmiş ve sonuçlar öğrencilerin değerlendirme tercihlerindeki farklılıkların, öğrenme yaklaşımındaki farklılıklarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile alternatif değerlendirme

tercihleri arasında pozitif, geleneksel değerlendirme tercihleri arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine Birenbaum ve Feldman (1998), derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin açık uçlu soruları daha çok tercih ettiklerini, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise daha çok çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tercihleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Karaman (2019) araştırması sonucunda, derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının karmaşık/oluşturmacı madde tipindeki soruları ve alternatif değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettiklerini saptamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının ise geleneksel değerlendirme yöntemlerini ve basit/seçmeli sınav türlerini tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaların sonuçları kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında tercih ettikleri yöntemlere bağlı olarak öğrenciler değerlendirme görevlerine yönelik farklı algılar oluşturmaktadır (Brookhart, 2004). Bu bağlamda öğrenme yaklaşımları, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra öğrencilerin değerlendirme algılarıyla da ilişkilidir. Buradan hareketle öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak bazı çalışmalar da yapılmıştır (Alkharusi, 2013; Gulikers vd., 2006). Bu çalışmalardan birinde Alkharusi (2013), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Değerlendirme görevlerine yönelik algı boyutlarından; otantiklik, şeffaflık ve çeşitlilik boyutlarına ilişkin algıların derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yüksek derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile değerlendirmenin planlanan öğrenmeyle uyumlu olması boyutu arasında yüksek düzeyde ve otantiklik boyutu arasında ise düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Gulikers vd., (2006) öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirleyen karakteristik unsurlardan biri olan “otantiklik” ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak değerlendirme görevlerinin otantik algılanması durumunda öğrencilerin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlardan hareketle ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenme yaklaşımları arasında önemli bir ilişki olduğu ve öğrencilerin

değerlendirme görevini algılama biçimlerine bağlı olarak tercih edecekleri öğrenme yaklaşımlarının çeşitlenebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak ilgili alan yazın incelendiğinde farklı değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çok sayıda çalışmanın varlığı göze çarparken, öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

## 1.2 Problem Cümlesi

Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları nasıldır ve bunlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3 Alt Problemler

1. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algı puanlarında;
  - a. Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı
  - b. Performansa yönelimli değerlendirme ortamı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algı puanlarında;
  - a. Planlanan öğrenme ile uyumlu olma
  - b. Otantiklik
  - c. Öğrenci ile konsültasyon
  - d. Şeffaflık
  - e. Öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları puanlarında;
  - a. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı
  - b. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algılarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktır.

#### **1.5 Araştırmanın Önemi**

Öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme amacını, öğrenirken izlediği yolu ve öğrenmeyi nasıl organize ettiğini ifade eder (Spencer, 2003). Bu bağlamda öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin neden ve nasıl öğrendikleri ile ilgili bir kavram olarak ele alınabilir (Ellez ve Sezgin, 2002). Öğretim sürecinde öğrenme görevinin öğrenciler tarafından algılanma şekline bağlı olarak, öğrencilerin öğrenme ve çalışma biçimi farklılaştığından (Entwistle ve Entwistle, 1991) öğrencilerin öğrenme süreçleri ve

öğrenme ürünleri de farklılaşır (Durdukoca, 2013). Bu farklılıklar öğrenme yaklaşımlarının oluşmasında ve sınıflandırılmasında temel oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımlarının yüzeysel, derinlemesine ve stratejik olarak üç sınıfta incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı, öğrenme ürünlerinin niteliği ve niceliği hakkında bilgi vermesi bakımından oldukça önemlidir (Newble ve Entwistle, 1986). Çünkü öğrenme yaklaşımlarındaki bu farklılıkların belirlenmesi öğretim sürecinde öğreticilerin daha etkili ve yaratıcı yöntemler bulmasına katkı sağlayacaktır (Biggs, 1999; Entwistle, 1997). Araştırmacılara göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının şekillenmesinde öğrenme-öğretme faaliyetlerinin özellikleri çok etkin bir role sahiptir (Rhem, 1995). Öğrenme-öğretme faaliyetleri arasında ders tasarımı, öğrenme çevresi, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme gibi uygulamalar yer almaktadır.

Bu faaliyetlerden birisi olan ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak da kabul edilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenme yaklaşımları arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili yapılan ilk araştırmaların (Marton ve Säljö, 1976b) da değerlendirme uygulamaları üzerinden yürütülmesi bu sıkı ilişkinin varlığını desteklemektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretim sürecinde öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Marton ve Säljö'nun öncü çalışmalarının ardından yapılan farklı çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Alkharusi, 2013; Au ve Entwistle, 1999; Davidson, 2002; Gijbels, Segers ve Struyf, 2008; Gulikers vd., 2006; Hamdorf ve Hall, 2001; Scouller, 1998; Semerci, 2004; Ullah, Richardson ve Hafeez, 2011). Araştırma sonuçları öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını algılama şekillerine (Alkharusi, 2013; Au ve Entwistle, 1999; Davidson, 2002; Gijbels vd., 2008; Gulikers vd., 2006; Ullah vd., 2011) ve soru türüne bağlı olarak (Scouller, 1998; Semerci, 2004) öğrenme yaklaşımlarının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre genel olarak ezbere dayalı, tek düze sorulardan oluşan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımına, anlam aramaya yönelik, üst düzey düşünme becerilerini ölçen değerlendirme uygulamalarının ise öğrencileri derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendirdiği görülmektedir.

Goodrum, Hackling ve Rennie (2001) ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin, öğrenme üzerinde etkili olduğunu, öğrencinin gelişimi ile ilgili geri bildirim sağladığını ve öğrencilerin kendine güven, öz saygı gibi bazı kişisel özelliklerini de etkilediğini

belirtmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri üzerinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Değerlendirme uygulamalarının öğrenci üzerindeki etkisinin olumlu olabilmesi için, öğrencinin değerlendirmenin yararına inanması gerekir (Çakan, 2011; Gu, 2018). Çünkü öğretmenler tarafından gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin nasıl değerlendirildiklerine dair bir görüş geliştirmelerini sağlamak yoluyla onların değerlendirmeye ilişkin algılarını şekillendirecek (Buldur, 2014a) ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecektir.

Değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları üzerindeki bu etkisinden hareketle, bu çalışmada öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu konu ile ilgili uluslararası alan yazında Alkharusi (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirleyen karakteristik unsurlar ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ulusal alan yazında ise; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine ilişkin algılarına ilişkin az sayıda çalışmaya (Buldur, 2014b; Buldur ve Doğan, 2014; İlhan, 2017; İlhan ve Çetin, 2014) rastlanmakla birlikte öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algılarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın bahsedilen ilişkileri açığa çıkarmak açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.6 Varsayımlar**

1. Araştırmada öğrencilerin veri toplama araçlarına ciddiyetle ve samimi olarak yanıt verdikleri,

2. Araştırmada öğrencilerin karnelerindeki Fen Bilimleri dersi notlarının gerçek fen başarılarını yansıttığı varsayılmıştır.



## 1.7 Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında öğrencilerin Fen Bilimleri dersini öğrenirken benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik kullanılan “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)” derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının son yıllarda bazı araştırmacılarca üçlü kategoride (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) incelendiği bilinmektedir. Ancak ilgili alan yazında ilköğretim öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda öğrenme yaklaşımlarının üç faktörlü (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı) bir yapıda incelendiği bir ölçme aracı olmaması nedeniyle, diğer bir deyişle ölçme aracının niteliğinden dolayı bu çalışma, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki türde incelenmesi yoluyla sınırlandırılmıştır.

## 1.8 Tanımlar

**Ölçme:** Bir özelliğin gözlenerek, sonuçlarının sayılarla veya sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1997).

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması yoluyla ölçülen özellik ile ilgili karara varılmasıdır (Turgut ve Baykul, 2011).

**Öğrenme Yaklaşımı:** Öğrencinin öğrenme amacını, öğrenirken izlediği yolu ve öğrenmeyi nasıl organize ettiğini ifade eder (Spencer, 2003).

**Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı:** Öğretmenler tarafından yürütülen değerlendirme uygulamaları kapsamında; değerlendirme amaçlarının ve değerlendirme görevlerinin belirlenmesi, performans kriter ve standartlarının düzenlenmesi, dönüt verilmesi ve değerlendirme sonuçlarının paylaşılması bağlamında öğrenciler tarafından algılanan değerlendirme ortamıdır (Brookhart, 1997a).

**Değerlendirmeye Yönelik Algı:** Öğrencilerin, okul yaşamında nasıl değerlendiklerine yönelik sahip oldukları görüşlerdir (Dorman ve Knightley, 2006).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerine (güdü) ve nasıl öğrendiklerine (strateji) bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Ellez ve Sezgin, 2002). Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına kaynaklık yapan ilk araştırmaların sınav türleri ile öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin sınav türüne göre tercih ettikleri stratejiler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışma yöntemleri ve çalışırken harcadıkları çaba düzeylerinin farklılık gösterdiği, bazı öğrencilerin konunun ana fikrini anlamaya bazı öğrencilerin ise konunun önemli noktalarını bulmaya odaklandıkları görülmüştür (Beyaztaş, 2014).

Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk çalışmaların 1970' li yıllarda Marton ve Säljö tarafından yapıldığı görülmektedir. Marton ve Säljö (1976a) yaptıkları deneysel çalışmayı Gothenburg'da bir grup üniversite öğrencisiyle yürütmüşlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar öğrencilerden, onlara verilen akademik makaleyi okumalarını ve ardından makaleyle ilgili soruları yanıtlamalarını istemişlerdir. Nitel araştırma yaklaşımını esas alarak yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin bu süreçte neler öğrendiklerini ve öğrenirken nasıl bir yol izlediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu yolla öğrencilerin neden öğrenmeye çalıştıklarını ve nasıl öğrendiklerini incelemişlerdir (Ekinci, 2008). Çalışma grubundaki öğrencilerin bir kısmının makaleyi anlamadan sadece verilen soruları cevaplayabilmek için okudukları, makalede önemli gördükleri bilgileri ezberledikleri, makaleyi bütünsel olarak anlamaya çalışmadıkları görülmüştür. Araştırmacılar sadece kendilerine verilen görevi yapmak için okuma işini gerçekleştiren bu gruptaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlamışlardır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bir kısmının ise makaleyi anlamak için okudukları, fikirler arasında bağlantılar kurdukları, makalenin ana fikrini ortaya çıkardıkları, ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirdikleri, eleştirel bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacılar makalenin içeriğini gerçekten anlamaya çalışan bu gruptaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını

“derinlemesine öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlamışlardır. Marton ve Säljö (1976b) yaptıkları farklı bir çalışma ile öğrencilere yöneltilen soru niteliğinin tercih edilen öğrenme yaklaşımına etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak ezbere öğrenmeye yönelik sorularla karşılaşan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını, kavramsal öğrenmeye yönelik sorularla karşılaşan öğrencilerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür.

Marton ve Säljö’nun çalışmalarının devamında diğer araştırmacılar nitel araştırma desenlerine ek olarak nicel araştırma desenlerini de kullanmışlardır. Avustralya’da Biggs (1979) yaptığı çalışmada daha önce yapılan çalışmalara paralel olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını yararlanma (utiziling), derinlemesine öğrenme yaklaşımını içselleştirme (internalizing) olarak adlandırmış ve bu yaklaşımlara ek olarak başarı (achieving) boyutunu da eklemiştir. İngiltere’de Entwistle ve Ramsden (1983) çalışmalarında yüzeysel öğrenme yaklaşımını tekrarlama (reproducing), derinlemesine öğrenme yaklaşımını anlamlandırma (meaning) olarak adlandırmış ve bu yaklaşımlara ek olarak başarı ya da strateji (achieving or strategic) boyutunu da yer vermiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler yüksek not almayı hedefleyen, rekabetçi bireylerdir. Bu grup öğrenciler başarılı olmak için verilen göreve göre yüzeysel veya derinlemesine yaklaşımdan her ikisini de kullanabilirler (Newble ve Entwistle, 1986). Böylece üçüncü öğrenme yaklaşımı türü olarak stratejik öğrenme yaklaşımı alan yazına girmiş ve öğrenme yaklaşımları derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

### **2.1.1 Derinlemesine öğrenme yaklaşımı**

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrencinin görevini gerçekleştirmekte pozitif bakış açısı geliştirdiği bir yaklaşımdır. Öğrenme merakı yüksek öğrencilerin benimsediği bu yaklaşımda; önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler ilişkilendirilir, içeriğin parçaları arasında bağlantı kurularak anlam bütünlüğü oluşturulur ve konunun ana fikri ortaya çıkarılır (Prosser ve Trigwell, 1999; Biggs, 1999). Derinlemesine öğrenme yaklaşımı öğrencilerde kendini değerlendirme, fikirleri sorgulama, hataları tespit etme, problem çözme gibi bilişsel farkındalıkların yanında merak, öğrenmeden keyif alma, önem verme gibi olumlu tutumların gelişmesinde de etkilidir (Biggs, 1999; Marshall ve Case, 2005).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımının benimsenmesinde yönlendirici olan faktörler öğrenci veya öğretmen kaynaklı olabilir. Öğrencinin içsel motivasyonu, görevi

en iyi şekilde yapma isteği, konu ile ilgili hazır bulunuşluğu, konunun hangi noktaları üzerinde durması gerektiğini bilmesi ve anlayarak çalışması öğrenciye bağlı faktörlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde öğretmenlerin sınıf-içi uygulamaları da oldukça etkilidir. Bu bağlamda öğretmenin öğretim yaparken konunun yapısını net olarak ifade etme, öğrencilerin sorgulayarak öğrenecekleri bir öğretim ortamı oluşturma, ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme, yanlış öğrenmeleri engelleme, bütünsel anlama yönelik değerlendirme yapma uygulamaları öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerini artırabilir (Biggs ve Tang, 2007). Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler ezberlemekten ziyade daha çok anlamlı öğrenmeyi önemserler ve üst düzey öğrenme stratejilerini kullanırlar. Anlamlı öğrenmeyi önemseyen bu öğrenciler, yeni bilgileri mevcut bilgileri ile ilişkilendirerek içeriği yeniden düzenleyip bir bütün olarak anlamaya çalışırlar (Beyaztaş, 2014; Kılıç, 2009; Newble ve Entwistle, 1986). Bu doğrultuda, öğretmenin öğrencilerini konunun gereksiz ayrıntılarını ezberletmekten ziyade anlamlı öğrenmeye yönlendirmesi yoluyla öğrenciler daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Durdokoca, 2013; She, 2005).

### **2.1.2 Yüzeysel öğrenme yaklaşımı**

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrencinin görevini çok çaba sarf etmeden kısa sürede tamamlamaya dayalı bakış açısı geliştirdiği bir yaklaşımdır (Biggs, 2001). Başarısız olma korkusuyla motive olan öğrencilerin benimsediği bu yaklaşımda, öğrenciler içeriğin anlamına yönelmek yerine içeriği ezberlemeyi tercih ederler (Ünal-Çoban ve Ergin, 2008) ve sadece önemli gördükleri bölümlere yoğunlaşarak içeriği parçalar halinde birbirinden kopuk ve bağımsız olarak öğrenirler (Biggs ve Tang, 2007).

Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler edindikleri yeni bilgileri olduğu gibi eleştirmeden kabul eder (Curzon, 2004). Öğrenme sürecinde terimler, formüller, prensipler, olgular gibi sınavda başarılı olmalarına katkı sağlayacak öğrenme işaretlerine önem verirler. Yani kavramsal öğrenme yerine ezberlemek ön plandadır. Sürekli not kaygısı taşımaları, öğrenme işinden keyif almalarını engeller (Biggs, 1999).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenmesinde yönlendirici olan faktörler öğrenci veya öğretmen kaynaklı olabilir. Öğrencinin konuyu anlamak yerine minimum başarıyla dersi geçme niyetinde olması, görevi dışsal bir yük olarak görmesi, zaman yetersizliği, konu içeriğini anlamada yaşanan zorluk, yüksek kaygı ve endişe gibi

özellikler öğrenciye bağlı faktörlerdir. Konu içeriğinin anlamsal bütünlük sağlamadan birbirinden kopuk parçalar halinde sunulması, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli değerlendirme araçlarının kullanılması, öğretim sırasında konu ile ilgili olumsuz önyargı oluşturulması, zaman yetersizliği, aşırı kaygı yaratma ve düşük beklenti gibi özellikler öğretime bağlı faktörlerdir (Biggs ve Tang, 2007).

Bu açıklamalar doğrultusunda yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin, öğrenilecek konunun anlamına yönelmedikleri için düşük başarıya sahip oldukları dile getirilmiştir (Aydiner-Uygun, 2013; Ekinci, 2008).

### **2.1.3 Stratejik öğrenme yaklaşımı**

Stratejik öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin görevini yerine getirirken asıl amaçları en yüksek notu almak ve başarılı olmaktır. Amaçlarına ulaşmak için öğretimin içeriğine göre hem yüzeysel hem de derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanırlar (Ramsden, 1979).

Değerlendirme sürecinde konuyu anlamaya yönelik soruları cevaplayabilmek için derinlemesine öğrenme yaklaşımı, olguları hatırlamaya yönelik soruları cevaplayabilmek için de yüzeysel öğrenme yaklaşımı benimsenir. Bu grup öğrencilerin çalışma stratejilerini iyi planladıkları ve zamanı etkili kullandıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin verdiği ipuçlarını takip eder, daha önceki sınav sorularını inceler ve öğretmen üzerinde iyi bir izlenim bırakmak için çabalarlar (Ekinci, 2008; Entwistle ve Tait, 1995).

Nitelikli öğrenciler yetiştirmek adına öğretim sürecinde öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı yerine derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri oldukça önemlidir (Çolak, 2006). Çünkü derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler anlamlı öğrenen, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler ise ezbere öğrenen öğrenciler olarak adlandırılır. Anlamlı öğrenen öğrenciler içeriği bir bütün olarak öğrenmeye odaklanırlar. Bu süreçte yeni bilgilerini ön bilgileriyle ilişkilendirerek zihinlerindeki bilgileri yeniden yapılandırırırlar. Diğer taraftan ezbere öğrenen öğrenciler ise içeriği sürekli tekrar ederek anlamadan ezberlemeye çalışırlar. Bu nedenle de mevcut bilgilerini günlük hayata geçirmekte başarılı değillerdir (Kılıç, 2009). Bahsedilenlerden hareketle, derinlemesine öğrenme yaklaşımının yapılandırmacı öğretim anlayışı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımının ise geleneksel öğrenme anlayışı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell, ve Smith, 2000).

Günümüz eğitim sistemlerinde yapılandırmacılık kuramının temel ilkeleri benimsendiği göze alındığında da öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edecek şekilde yetiştirilmesinin önemi bir kez daha göze çarpmaktadır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin tercihlerini hem kişilik özellikleri hem de öğrenme-öğretme ortamının özellikleri belirler. Hatta bazı araştırmacılara göre öğretim sürecinin özelliklerinin kişisel özelliklere kıyasla daha belirleyici olması (Rhem, 1995), öğrenme yaklaşımının temel olarak öğrenme-öğretme ortamının özelliklerine bağlı olarak şekillendiği de göstermektedir. Öğrenme-öğretme ortamında öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olması, öğrencilerin ilgisinin yeterince çekilmemesi, ezbere öğrenmeyi destekleyen değerlendirme yöntemleri kullanılması öğrencileri yüzeysel öğrenmeye yönlendirmektedir (Spencer, 2003). Ancak öğrenme ve öğretme ortamının özelliklerinde gerekli düzenleme ve iyileştirme çalışmaları yaparak, öğrencinin benimseyeceği öğrenme yaklaşımını değiştirmek mümkündür. Bu bağlamda derinlemesine öğrenmeye yönlendiren öğrenme-öğretme ortamında; dersler öğrencilerin ilgisini çekecek hale getirilmeli, konular günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, öğrencilere öğrenmelerini düzenleme konusunda karar verme özgürlüğü ve yeterli zaman verilmelidir (Trigwell ve Prosser, 1991). Diğer taraftan bu öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin sürece aktif olarak katıldıkları, değerlendirmenin sürece yayıldığı, ezbere bilgilerden ziyade anlamlı öğrenmelerin sınındığı, günlük hayatla ilişkili değerlendirme görevlerinin uygulandığı, alınan nottan ziyade öğrenme düzeyini artırmanın amaçlandığı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmelidir (Gulikers vd., 2006).

Sonuç olarak bu açıklamalar ışığında öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımının özellikle öğrenme-öğretme ortamına bağlı olarak değiştirilebilir özellikte olduğu söylenebilir. Öğrenme-öğretme ortamının önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin konuyu öğrenirken nasıl bir yol izleyeceklerine ilişkin algı geliştirmelerinde önemli bir etkidir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercihinde belirleyici faktörlerden birisi de ölçme ve değerlendirme uygulamaları olarak ele alınabilir.

## **2.2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**

Uygulanmakta olan eğitim sisteminin başarılı ve başarısız yönlerinin belirlenmesi ve buna neden olan etkenlerin ortaya çıkarılması mevcut sistemin iyileştirilip geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sonuçları

iyileştirme ve geliştirme çalışmalarına kaynaklık sağlayacağından eğitimde önemli bir yere sahiptir (Turgut ve Baykul, 2011). Çünkü ölçme ve değerlendirme, eğitim sistemin öğeleri arasında yer alır ve eğitim sisteminin kontrolünü sağlayarak sistemin aksayan yönlerinin onarılmasına olanak sağlar (Yaşar, 2008a).

Öğretim sürecinde genel olarak öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri belirlemek ve uygulanan öğretim programının etkililiğini ortaya çıkarmak için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. Çünkü bu sayede öğrencilerin hedeflenen davranış değişiklikleri gözlenebilmekte, öğrenme eksiklikleri ortaya çıkarılmakta ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Diğer yandan eğitimde ölçme ve değerlendirme, başarılı öğrencilerin güdülenmesine ve öğretim sürecinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca yöneticilere, öğretmenlere ve velilere dönüt sağlamada ölçme ve değerlendirme önemli bir veri kaynağıdır (Semerci, 2008). Öğretim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek veya öğrencileri yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yerleştirmek amacıyla, öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini izlemek, eksikliklerini belirlemek ve böylece öğretim uygulamalarının etkililiğini artırmak amacıyla, öğretim sürecinin sonunda ise kazandırılması planlanan hedef davranışların kazanılma düzeyini yani öğrenci başarısını ortaya çıkarmak amacıyla değerlendirme yapılır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Korkmaz, 2004).

### **2.2.1 Eğitimde ölçme ve türleri**

Ölçme kavramını Turgut (1997) bir özelliğin gözlenerek, sonuçlarının sayılarla veya sembollerle gösterilmesi şeklinde tanımlamıştır. Eğitim sürecinde öğrenciler hakkında karar vermek önemli bir konudur ve ölçme bu konudaki bilgileri elde etmemizde temel oluşturur (Bahar vd., 2008).

İlgili alan yazın incelendiğinde ölçülecek niteliğe ait özelliğin gözlenme şekli ve sonuçlar elde edilirken izlenen yöntem dikkate alınarak ölçme türlerinin doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üç grupta toplandığı görülmektedir (Yaşar, 2008b).

#### **2.2.1.1 Doğrudan ölçme**

Ölçülecek niteliğin özelliklerinin doğrudan gözlenebildiği durumlarda kullanılan ölçme türüdür. Bir bahçenin enini adımlamak, eşit kollu terazi ile kütle ölçmek,

öğrencilerin boylarını ölçmek doğrudan ölçmeye örnektir. Ancak öğretim sürecinde ölçülmesi hedeflenen niteliklerin birçoğunu doğrudan ölçmek mümkün değildir (Turgut ve Baykul, 2011). Çünkü eğitimin konusu olan pek çok değişkeni doğası gereği doğrudan gözlemek mümkün değildir. Bu nedenle bu değişkenler dolaylı olarak, testler aracılığıyla ölçülür (Atılğan, 2009).

### **2.2.1.2 Dolaylı ölçme**

Ölçülecek özelliğin doğrudan gözlenemediği durumlarda kullanılan ölçme türüdür. Dolaylı ölçmede gözlenemeyen değişken bir başka değişken yardımıyla ölçülür (Turgut ve Baykul, 2011). Eğitimde ölçülmesi hedeflenen başarı, yetenek, ilgi, tutum gibi özellikler ancak bu yolla ölçülebilmektedir (Bahar vd., 2008). Örneğin öğrencilerin derslerdeki başarı düzeylerini belirlerken başarı değişkenlerini doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Bunu saptamak için öğrencilere ders içeriğinin kazanımları kapsamında sorular sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar başarılarının göstergesi olarak kabul edilir (Bahar vd., 2008; Yaşar, 2008b).

### **2.2.1.3 Türetilmiş ölçme**

Türetilmiş ölçme ölçülmek istenen değişkenin, farklı değişkenler arasında kurulan matematiksel bağıntıya bağlı olarak ölçülmesidir. Yoğunluk değişkeninin kütle/hacim, hız değişkeninin yol/zaman formülü ile hesaplanması türetilmiş ölçmeye örnektir (Atılğan, 2009).

## **2.2.2 Eğitimde değerlendirme ve türleri**

Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması yoluyla ölçülen özellik ile ilgili karara varma işine değerlendirme denir. Değerlendirmenin eğitimdeki kullanılma amacı öğrenciyi tanıma ve uygun öğretim programına yerleştirme, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve hatalarını ortaya çıkarma, öğretim uygulamalarının etkililiğini belirleme, öğrencileri yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yönlendirme, öğrencilerin başarı durumlarını belirleme ve öğretimi iyileştirme adına bilgi toplama şeklinde ifade edilebilir (Turgut ve Baykul, 2011). Eğitim sisteminde öğrenciler, öğretmenler, öğretim programları, okullar vb. ile ilgili verilen kararlar değerlendirme sonuçlarına



dayandırıldığından, değerlendirme faaliyetlerinin eğitimde çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Bahar vd., 2008).

Alan yazın incelendiğinde değerlendirme türleriyle ilgili farklı sınıflandırmalara rastlamak mümkündür. Ancak en genel anlamda değerlendirme türlerinin dört ana başlıkta incelendiği görülmektedir (Miller, Linn ve Gronlund, 2009). Bu ana başlıklar; kullanım amacına göre, biçimine göre, kullanılan ölçüte göre ve doğasına göre değerlendirme şeklindedir.

### **2.2.2.1 Kullanılma amacına göre değerlendirme türleri**

Öğretim sürecinde değerlendirme faaliyetleri sürecin farklı aşamalarında ve farklı amaçlarla yapılır. Amaç bazen öğrencilerin öğrenme düzeyini bazen de öğretimin etkililiğini belirlemektir. Bu kapsamda kullanım amacına göre değerlendirme türleri tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme (tanılayıcı değerlendirme), biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere üç sınıfta incelenir (Özçelik, 2013).

#### **2.2.2.1.1 Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme**

Öğrenciyi tanımak ve uygun okula, programa ya da gruba yerleştirmek amacıyla öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirme şeklidir (Semerci, 2008). Bu değerlendirme ile öğrencilerin içerikle ilgili hazır bulunuşluk düzeyleri ve ilgi, tutum, beceri gibi psikolojik özellikleri belirlenmeye çalışılır (Yaşar, 2008b).

Tanıma yönelik değerlendirme ile öğrencinin ön bilgileri, eksiklikleri, zayıf-güçlü yönleri belirlenir ve öğretim süreci buna göre planlanır. Yerleştirmeye yönelik değerlendirmede ise öğrenci kendi seviyesine uygun sınıf ya da programa yerleştirilir. Üniversite sınavları, liselere geçiş sınavları, özel yetenek sınavları bu tip değerlendirmeye örnek verilebilir (Semerci, 2008).

#### **2.2.2.1.2 Biçimlendirici değerlendirme**

Öğretim süreci içerisinde, öğretim uygulamalarının eksik yönlerini ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme şeklidir (Atılğan, 2009). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin gelişimlerini izleme fırsatı verir. Böylece öğretim sürecinde belli dönemlerde yapılan bu değerlendirme ile

öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanma düzeyleri belirlenir ve mevcut öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılır (Semerci, 2008). Biçimlendirici değerlendirme öğretimi gerçekleştirilen ünite ya da konuların sonunda kısa aralıklarla gerçekleştirilir ve öğrenciye not verilmez (Atılğan, 2009).

Biçimlendirici değerlendirme öğrenciye kendi performansı hakkında öğrenci merkezli bir anlayışla bilgi vermeyi sağlar. Öğrenci bu yolla eksiklerinin farkına varır. Planlanan bireysel etüt çalışmalarıyla ya da sınıfta yapılan öğretimler yoluyla öğrenci başarısı artırılmaya çalışılır. Özetle bu değerlendirme yaklaşımı hem öğrenciler hem de öğretmenler için dönüt sağlar. Ayrıca biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin öğretim programının işleyişine karşı ilgi ve tutumları, dersin belirlenen teorik çerçeveye uygun olarak işleme durumu hakkında da dönüt sağlar (Başol, 2013).

Öğrencilerin birden çok yöntemle değerlendirildiği ve değerlendirme sürecine aktif olarak katıldığı biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasına ve içsel motivasyonlarının harekete geçmesine olanak sağlar. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında öğretim süreci ile değerlendirme faaliyetleri birbirine entegre olarak eş zamanlı yürütülür (Buldur, 2014a).

#### **2.2.2.1.3 Düzey belirleyici değerlendirme**

Öğretim sürecinin sonunda, öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme şeklidir. Öğrencilere uygulanan başarı testleri ile öğrenci hakkında geçtikeldi ya da başarılı-başarısız gibi kararlar verilir (Başol, 2013). Bu sayede öğretim sürecinde kazandırılması hedeflenen davranışların kazanılma derecesi belirlenir. Bu değerlendirme şekline ünite testleri, dönem sonu sınavları ve sunumlar örnek olarak verilebilir (Semerci, 2008).

#### **2.2.2.2 Biçimine göre değerlendirme türleri**

Çağdaş öğrenme yaklaşımları doğrultusunda yenilenen öğretim programlarında, öğrencilerin yeni bilgilerini mevcut bilgileriyle bağlantı oluşturarak anlamlandırmaları ve kendilerine özgü zihinsel şemalar oluşturmaları hedeflenmektedir. Buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılan ölçme araçları da çeşitlenmiştir. Farklı ölçme araçlarının kullanımına bağlı olarak biçimine göre değerlendirme türleri geleneksel değerlendirme ve alternatif (performansa dayalı) değerlendirme olmak üzere iki sınıfta incelenmektedir (Semerci, 2008).

### **2.2.2.2.1 Geleneksel değerlendirme**

Öğrencilerin bilişsel alan öğrenmelerini ölçmekte kullanılan değerlendirme şeklidir. Yazılı sınavlar (kısa cevaplı sınavlar, uzun cevaplı sınavlar ve kompozisyon sınavları), sözlü sınavlar ve objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri ve boşluk doldurma maddeleri) geleneksel değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarıdır (Başol, 2013). Geleneksel değerlendirmelerin uygulanması kolaydır ve öğrenciler hakkında hızlı dönüt sağlar. Ancak üst düzey öğrenmeleri ölçmede ve öğrencinin kendine özgü bakış açısını ortaya çıkarmada yetersizdir (Enger ve Yager, 1998; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

### **2.2.2.2.2 Alternatif (Performansa dayalı) değerlendirme**

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki öğrenmelerini ölçmeye olanak sağlayan değerlendirme şeklidir. Öğretmenlere, öğrencilerini daha geniş bir çerçevede tanıma fırsatı verir (Korkmaz, 2004). Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, yaratıcılık gibi üst düzey becerilerini ölçmede yetersiz kalmaktadır (Kutlu vd., 2009). Bu nedenle öğrencilerde not kaygısını en aza indirmek, öğrencide araştırma, sorgulama, kritik yapma gibi becerileri geliştirmek amacıyla alternatif değerlendirme anlayışı günümüzde önem kazanmıştır (Başol, 2013; Kutlu vd., 2009).

Alternatif (performansa dayalı) değerlendirme birçok kaynaktan veri toplaması bakımından geleneksel değerlendirmenin eksik kalan yanlarını tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir. Geleneksel değerlendirme ile alınan kararları desteklemek ve alınabilecek yanlış kararları önlemek amaçlı da kullanılabilir. Çağdaş öğretim yaklaşımlarında sadece sonuç odaklı, sınıf-içi sınav uygulamalarını esas alan geleneksel değerlendirme teknikleri yerine, süreç odaklı alternatif (performansa dayalı) değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmektedir (Bahar vd., 2008).

Alternatif (performansa dayalı) değerlendirme yaklaşımı öğrencinin edindiği bilgi ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmasına ve problemler karşısında farklı çözüm yolları üretebilmesine olanak sağlar. Ancak pek çok alternatif (performansa dayalı) değerlendirme tekniğinin uygulanmasının zaman alıcı olması ve değerlendirmede subjektifliğe yol açabilmesi bu yaklaşımın sınırlılıkları arasında gösterilebilir (Gronlund, 2006).

Alternatif (performansa dayalı) değerlendirme tekniklerine akran değerlendirme, drama, görüşme, gösteri, grup değerlendirme, kavram haritası, kelime ilişkilendirme testi, öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme, performans değerlendirme, poster, proje, rubrikler, tanılayıcı dallanmış ağaç, V diyagramı, yapılandırılmış grid ve yazılı rapor örnek olarak verilebilir (MEB, 2005).

### **2.2.2.3 Kullanılan ölçüte göre değerlendirme türleri**

Değerlendirme ile ulaşılan kararların isabetli olabilmesi için ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek, seçilen ölçütün de uygun olması gerekir (Atılğan, 2009). Bu nedenle mümkün olduğu kadar iyi hazırlanmış ve hazırlandıktan sonra test edilerek geliştirilmiş ölçme araçlarından yararlanılmalıdır. Bununla birlikte seçilen ölçütün işe yarama durumu test edilerek gerektiğinde ölçütte değişiklikler yapılmalıdır. Duruma, yere ve zamana bağlı olarak değişkenlik göstermeyen ölçütlere mutlak ölçüt, duruma, yere ve zamana bağlı olarak değişkenlik gösteren ölçütlere de bağıl ölçüt denir. Kullanılan ölçütlere bağlı olarak değerlendirme iki sınıfta incelenmektedir (Özçelik, 2013).

#### **2.2.2.3.1 Mutlak değerlendirme**

Mutlak ölçütün kullanıldığı değerlendirme şeklidir. Mutlak değerlendirmede öğrenci başarısı diğer öğrencilerin performansından bağımsız bir şekilde, ortak ve standart bir ölçüte göre belirlenir (Başol, 2013). Bu değerlendirmede hedef davranışların ne kadarının kazanıldığı belirlenirken öğrencilerin sınav puanları nota çevrilir. Bu puanlamanın her yerde ve her zaman sabit olması önemlidir. Sınavda belirli bir puanın üstünde puan alanların başarılarının pekiyi ve belirli bir puanın altında puan alanların başarılarının ise zayıf şeklinde ifade edilmesi buna örnek olarak verilebilir (Yaşar, 2008b).

#### **2.2.2.3.2 Bağıl değerlendirme**

Bağıl ölçütün kullanıldığı değerlendirme şeklidir. Bağıl değerlendirmede öğrenci başarısı içinde bulunduğu grubun performansından etkilenir ve değerlendirme ölçme sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan ölçüte göre yapılır. Yani kullanılan ölçüt standart

değil değişkindir. Örneğın sınavı giren öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının üstünde puan alan öğrencilerin başarılı sayılması gibi (Atılđan, 2009).

Hively (1974) mutlak ve bağıl değerlendirmenin farklı amaçlara hizmet ettiğini ifade etmiştir. Buna göre mutlak değerlendirmede öğrenmedeki gelişmelerin belirlenmesi amaçlanırken, bağıl değerlendirmede ise bireyler arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

#### **2.2.2.4 Doğasına göre değerlendirme türleri**

Ölçülmek istenen davranışın doğasına göre değerlendirme türleri iki sınıfta incelenmektedir.

##### **2.2.2.4.1 Maksimum performans değerlendirme**

Maksimum performans değerlendirmede öğrencilerden sınırlı sürede, en yüksek performansı sergilemeleri beklenir. Başarı, yetenek, zekâ gibi özellikler bu yolla ölçülür. Maksimum performansta birey ölçüm yapıldığının farkında olduğu için motive olarak sınava girer (Başol, 2013). Bu değerlendirme türünde kullanılan testlerin açık ve net cevapları vardır. Zihinsel beceri testleri, beceri testleri ve dikkat testleri bu grupta yer alır (Buldur, 2014a).

##### **2.2.2.4.2 Tipik performans değerlendirme**

Öğrencilerin normal koşullarda sergiledikleri performansın değerlendirilmesi amaçlanır (Miller vd., 2009). Tutum, ilgi, kişilik gibi özellikler bu yolla ortaya çıkarılmaya çalışılır. Tipik performans testleri yazılı veya gözlemlere dayalı olabilir. Bu yolla bireyin belli bir durum ya da problem karşısında ne yapacağı, nasıl karar vereceği sorgulanarak bireyin eğilimleri ve görüşleri ortaya çıkarılır (Başol, 2013). Tipik performans testlerinin doğru yanıtı yoktur sadece birey kendi özelliklerini yansıtır. Tutum, kişilik ve ilgi ölçekleri bu gruba girer (Buldur, 2014a).

### **2.3 Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı**

Sınıf-içi öğretim faaliyetlerine ilişkin zamanın önemli bir kısmı değerlendirme görevlerine ayrılmaktadır (Crooks, 1988; Mertler, 2003) ve araştırmacılar için sınıf-içi değerlendirme ortamı son zamanlarda dikkat çeken bir konu olmuştur (Alkharusi,2015).

Sınıf-içi değerlendirme ortamı ilk olarak Stiggins & Conklin (1992) tarafından tanımlanmıştır. Ancak Brookhart (1997a) bu ortama ilişkin öğrenci algılarını ön plana alan yeni bir sınıf-içi değerlendirme ortamı teorisi geliştirmiştir. Buna göre öğrenciler tarafından algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamı; öğretmenin değerlendirme etkinliklerini yapma amacına, öğrencilerden gerçekleştirilmesi beklenen değerlendirme görevlerine, değerlendirme standart ve ölçütlerine, değerlendirmede tercih edilen yöntemlere ve öğrenciye verilen geri bildirimlere bağlı olarak şekillenmektedir.

Brookhart'ın (1997a) teorisine göre öğretmenlerin sınıf-içi değerlendirme uygulamalarından hareketle meydana gelen sınıf-içi değerlendirme ortamını dört temel faktör etkilemektedir. Bu faktörler öğretmenin değerlendirme hakkındaki bilgi düzeyi ve yeterliliği, sınıf koşulları, kurumsal politikalar ve öğretmenin öğretim sürecine ve öğrencilere karşı tutum ve inançları olarak ele alınmaktadır. Genel bir ifadeyle sınıf-içi değerlendirme ortamı, öğrencilerin çeşitli değerlendirme görevlerinden çıkardıkları anlam olarak tanımlanabilir (Brookhart ve DeVoge, 1999).

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına bağlı olarak sınıf-içi değerlendirme ortamı her sınıf için farklılık gösterdiğinden aslında o sınıfa ilişkin öğretimsel süreci de yansıtmaktadır. Değerlendirme uygulamalarına bağlı olarak sınıf-içi değerlendirme ortamları farklılık göstermekte ve bu nedenle öğrencilerde farklı algılar oluşmaktadır (Brookhart, 2004).

Alan yazın incelendiğinde öğrenciler tarafından algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamının, öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli olmak üzere iki türde ele alındığı görülmektedir (Alkharusi, 2011).

### **2.3.1 Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı**

Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacak değerlendirme görevlerini içerir (Buldur, 2014a). Değerlendirme uygulamaları sonucunda verilen dönütlerle, öğrencilerin eksiklikleri giderilmeye ve hataları düzeltilmeye çalışılır (Alkharusi, 2011). Bu ortamda yürütülen değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin motivasyonunu artırmayı sağlar ve öğrencinin nasıl öğreneceği konusunda yol göstericidir (McMillan ve Workman, 1998).

Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında öğrencilere de sorumluluk verilerek değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinde rol almaları sağlanmaktadır. Değerlendirme sonucundan çok değerlendirme süreci ve öğrencinin bu süreçte gösterdiği

çaba önemlidir. Değerlendirme görevleri orta güçlüktedir ve günlük yaşamla ilgilidir (Ames, 1992; Stiggins ve Chappuis, 2005).

### **2.3.2 Performansa yönelimli değerlendirme ortamı**

Performansa yönelimli değerlendirme ortamı, öğrenciler için çok anlamlı olmayan, sınav puanlarının önem kazandığı değerlendirme görevlerini içerir (Alkharusi, 2011; Wang, 2004).

Öğrencilerin notları sürekli birbirleriyle karşılaştırılır, verilen dönütler yargılayıcıdır. Değerlendirme kriterleri tanımlanmaz, değerlendirme sürecinden çok değerlendirme sonucuna odaklanır. Değerlendirme görevleri zordur ve sınıfta işlenen konularla sınavlar birbirinden kopuktur (İlhan, 2017).

Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında, değerlendirme öğrenmeye katkı sağlarken; performansa yönelimli değerlendirme ortamında, öğrenmeler değerlendirilir. Bu bağlamda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında “öğrenme için değerlendirme” anlayışı hakimken, performansa yönelimli değerlendirme ortamında ise “öğrenmenin değerlendirilmesi” anlayışı esas alınmaktadır (Buldur ve Doğan, 2014).

### **2.4 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları**

Öğrenciler okul yaşamında nasıl değerlendikleriyle ilgili bazı görüşlere sahiptirler (Dorman ve Knightley, 2006) ve değerlendirme görevlerinin önemi, öğretim sürecindeki içerikle uyumu ve gerçek dünyaya uygunluğu gibi konularda büyük kaygılar taşımaktadırlar (Gao, 2012).

Değerlendirme görevlerine yönelik algılar, öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Alkharusi, 2008; Alkharusi, 2010; Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2013). Ayrıca etkili öğrenmeyi sağlamak için öğrenciler, tüm değerlendirme sürecini anlamlandırmalıdırlar (Fisher, Waldrip ve Dorman, 2005; Schaffner, Burry-Stock, Cho, Boney ve Hamilton, 2000). Bu bağlamda öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemek önemlidir (Gu, 2018).

Cavanagh, Waldrip, Romanoski ve Dorman'a (2005) göre öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirleyen beş karakteristik unsur vardır. Bu unsurlar;

- 1. Planlanan öğrenmeyle uyumlu olma:** Değerlendirme görevlerinin sınıfta işlenen konularla, kazanımlarla ve öğrenme süreciyle paralellik göstermesidir.
- 2. Otantiklik:** Değerlendirme görevlerinin günlük hayatla ilişkili olmasıdır.
- 3. Öğrenci ile konsültasyon:** Değerlendirme görevleri ile ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi ve onların da süreçte söz sahibi olmalarıdır.
- 4. Şeffaflık:** Değerlendirme görevlerinin açık ve anlaşılır olmasıdır.
- 5. Öğrenci farklılıklarını dikkate alma:** Öğrencilerin değerlendirme görevlerini yerine getirirken eşit şansa sahip olmalarıdır.

## 2.5 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında;

- Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile ilgili araştırmalara,
- Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile ilgili araştırmalara,
- Öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalara,
- Öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.5.1 Sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile ilgili araştırmalar

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamı, öğretmenin değerlendirme etkinliklerini yapma amacına, öğrencilerden gerçekleştirilmesi beklenen değerlendirme görevlerine, değerlendirme standart ve ölçütlerine, değerlendirmede tercih edilen yöntemlere ve öğrenciye verilen geri bildirimlere bağlı olarak şekillenmektedir (Brookhart, 1997a). Değerlendirme uygulamalarına bağlı olarak, sınıf-içi değerlendirme ortamları farklılık göstermekte ve bu nedenle öğrencilerde farklı algılar oluşmaktadır (Brookhart, 2004).

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının incelendiği ve kavramsallaştırıldığı çalışmalar (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2015; Buldur ve Baygöl, 2017; Church vd., 2001 Wang, 2004), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının, farklı duyuşsal değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2018; Church vd., 2001; İlhan, 2017; İlhan ve Çetin, 2014a; Wang,2004) ve öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemeye



yönelik ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları (Alkharusi, 2011; Buldur ve Doğan, 2014; İlhan ve Çetin, 2014b) yapıldığı görülmektedir.

Sınıf-içi değerlendirme ortamı ilk olarak Stiggins & Conklin (1992) tarafından tanımlanmış ve daha sonra yapılan çalışmalarda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı ile ilgili farklı sınıflandırma çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının incelendiği ve kavramsallaştırıldığı çalışmalardan birinde Church vd., (2001) sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini, öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı ve sert değerlendirme odaklı olarak sınıflandırırken, Wang (2004) ise sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini, öğrenmeye yönelimli, teste yönelimli ve ödüle yönelimli olarak sınıflandırmıştır. Alkharusi (2007) ise sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini, toplum yönelimli, zora yönelimli ve öğrenmeye yönelimli olmak üzere üç kategoride incelemiş ancak daha sonraki çalışmasında (Alkharusi, 2009) ise sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini, öğrenmeye yönelimli ve performans yönelimli olarak iki kategoride toplamıştır.

Araştırmalar öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının; başarı amaç oryantasyonu (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Buldur, 2014b; Church vd., 2001; Wang, 2004), okula yönelik tutum (İlhan, 2017), akademik tükenmişlik (İlhan ve Çetin, 2014a), üst biliş (Buldur ve Baygül, 2018) gibi farklı duyuşsal değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen Church vd., (2001) çalışmalarını 179 kimya bölümü öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın verileri anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme algıları; öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı ve sert değerlendirme odaklı olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin öğrenme odaklı algı puanlarının diğerlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sert değerlendirme odaklı sınıf ortamı ile değerlendirme odaklı sınıf ortamı puanları arasında pozitif, orta kuvvette ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, sert değerlendirme odaklı sınıf ortamı ile öğrenme odaklı sınıf ortamı puanları arasında ise negatif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen Wang (2004), araştırma verilerini anketler aracılığıyla 503 öğretmen adayından toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları; öğrenmeye yönelimli, teste yönelimli ve ödüle yönelimli

olarak sınıflandırılmış ve öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenmeye-yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamının, öğrenmeye yönelik amaçlarla pozitif ilişkili olduğu; teste-yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamının performans-kaçınmaya yönelik amaçlarla pozitif ilişkili olduğu ve ödüle-yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamının performans-yaklaşmaya yönelik amaçlarla pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmalara paralel olarak Alkharusi (2007) de öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 83 Fen öğretmeni ve 1636 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda toplum-yönelimli değerlendirme ortamının performans yaklaşmaya yönelik amaçlarla ve performans-kaçınmaya yönelik amaçlarla pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmacı ilerleyen yıllarda yaptığı çalışmasında farklı olarak sınıf-içi değerlendirme ortamı algısını; öğrenmeye-yönelimli ve performansa yönelik olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Bu çalışmasında Alkharusi (2009), araştırma verilerini 242 öğretmen adayından ölçeklerle toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algısı ile öğrencilerin öğrenme amaçları arasında pozitif bir ilişki ve performansa yönelik değerlendirme ortamı algısı ile öğrencilerin öğrenme amaçları arasında ise negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ulusal alan yazında ise Buldur (2014b), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirleyerek başarı amaç oryantasyonu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 369 ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Korelasyonel araştırma deseninde yürütülen araştırmanın verileri ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, performansa yönelik sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarında ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Benzer bir çalışmada İlhan (2017), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri ölçeklerle, 398 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma

sonucunda okula yönelik tutumun, öğrenme odaklı sınıf-içi değerlendirme ortamı ile anlamlı ve pozitif ilişkili, performans odaklı değerlendirme ortamı ile anlamlı ve negatif düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunu yanı sıra öğrencilerin okula yönelik tutumlarının %33'ünün sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile açıklanabildiği belirlenmiştir. Sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin olarak, öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algısının okula yönelik tutumu pozitif yönde yordarken; performansa yönelik değerlendirme ortamı algısının ise okula yönelik tutumu negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada derslerde öğrenme odaklı değerlendirme algısı oluşturacak değerlendirme uygulamalarına yer verilmesinin, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştireceği ifade edilmiştir.

Bir başka çalışmada İlhan ve Çetin (2014b), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının akademik tükenmişlik değişkeni ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 496 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik tükenmişliklerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu ve öğrencilerin sınıf-içi değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemek için de Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarının artmasıyla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı ve yetkinlik düzeylerinin arttığı tespit edilirken performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarının artmasıyla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin arttığı ve yetkinlik düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarının artmasıyla akademik tükenmişliklerinin azaldığı ve performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarının artmasıyla akademik tükenmişliklerinin arttığı belirlenmiştir.

Sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile farklı bir değişkenin ilişkisinin incelendiği bir diğer araştırmada ise Buldur ve Baygöl (2018) öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 421 ortaokul öğrencisi dahil edilmiş ve veriler anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile üst biliş yönelimli sınıf çevresi tutum alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile üst biliş yönelimli sınıf çevresi tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile üst biliş yönelimli sınıf çevresi tutumları

arasında ise zayıf düzeyde, negatif ve anlamlı olmayan ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin olarak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algı düzeylerinin, performansa yönelik değerlendirme ortamı algı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelendiği çalışmalar da (Alkharusi, 2015; Buldur ve Baygöl, 2017) mevcuttur. Bunlardan birinde Alkharusi (2015), çalışmasını 4088 lise öğrencisi ile yürütmüş ve araştırmanın verilerini ölçeklerle toplamıştır. Araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının daha çok performansa yönelikken, kız öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının ise daha çok öğrenmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınıf düzeyinde kız öğrenci sınıflarının sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının öğrenmeye yönelik, erkek öğrenci sınıflarının ise performansa yönelik olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Buldur ve Baygöl (2017), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirleyerek, bu algıları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama deseninde yürüttükleri araştırmanın verilerini ölçeklerle toplamışlardır. Araştırmaya 421 ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, bu farklılığın performansa yönelik değerlendirme ortamı algısında erkekler lehine, öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algısında ise kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Son olarak bazı çalışmalarda da öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Alkharusi, 2011; Buldur ve Doğan, 2014; İlhan ve Çetin, 2014b). Bunlardan birinde Alkharusi (2011), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirerek, bu algıların cinsiyete göre nasıl farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini Umman'da 10. sınıfta öğrenim gören 450 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada sınıf-içi değerlendirme ortamı algısını belirlemeye yönelik; öğrenmeye yönelik ve performansa yönelik olmak üzere iki faktörden ve 16 maddeden oluşan “Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algıları” ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelik olarak algıladıkları

belirlenmiştir. Alkharusi (2011) tarafından geliştirilen “Algılanan Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algıları” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması ise Buldur ve Doğan (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 305 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. İki faktör ve 16 maddeden oluşan orijinal ölçeğin uyarlama çalışmasında faktör yapısının korunduğu ancak madde sayısının 16’dan 15’e düştüğü belirlenmiştir. 8 maddeden oluşan ilk faktör öğrenmeye yönelimli ve 7 maddeden oluşan ikinci faktör ise performansa yönelimli değerlendirme ortamı olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın bulguları bu ölçeğin Türk öğrenciler için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Buldur (2014a), tarafından yapılan farklı bir çalışmada biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma, 80 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen esas alınmıştır. Araştırma sonucunda performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin, öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını düşürürken; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını ise artırdığı tespit edilmiştir. Ulusal alan yazında farklı bir ölçek geliştirme çalışması ise İlhan ve Çetin (2014b) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 314 lise öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma sonucunda; öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere 2 faktörden ve 18 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir.

Özetlemek gerekirse yapılan ilk çalışmalarda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları çeşitli kategorilerde kavramsallaştırılmıştır (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Church vd., 2001 Wang, 2004). Daha sonra yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlerin (Alkharusi, 2015; Buldur ve Baygül, 2017) yanı sıra farklı duyuşsal değişkenler (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygül, 2018; Church vd., 2001; İlhan, 2017; İlhan ve Çetin, 2014a) açısından da incelendiği ve bu değişkenler ile ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemeye yönelik ulusal ve uluslararası alan yazında ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları (Alkharusi, 2011; Buldur ve Doğan, 2014; İlhan ve Çetin, 2014b) da mevcuttur.

## 2.5.2 Değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile ilgili araştırmalar

Öğretimin temel bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencinin başarısı hakkında veri toplamak ve bazı kararlar almak için gerçekleştirilen sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Dhindsa, Omar ve Waldrip, 2007). Bu süreçte öğrencilerin kendilerini bir değerlendirme sürecine hazırlama biçimleri; değerlendirmeyi nasıl algıladıklarına (değerlendirme öncesi, sırası ve sonrasında) bağlıdır ve bu algı öğrenme üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olabilir (Boud 1990; Nevo 1995). Bu bağlamda değerlendirme görevlerine yönelik algılar, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Alkharusi, 2008; Alkharusi, 2011; Dorman, Fisher ve Waldrip, 2006). Bu nedenle öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının belirlenmesi önemlidir (Gu, 2018). Buradan hareketle alan yazın incelendiğinde öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları (Buldur, 2014a; Cavanagh vd., 2005; Çakan, 2011; Dorman ve Knightley, 2006; Koul ve Fisher, 2006) ve öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının incelendiği (Alkharusi ve Al-Hosni, 2015; Dhindsa vd., 2007; Gao, 2012; Waldrip, Fisher ve Dorman, 2009) birçok araştırma göze çarpmaktadır.

Ölçek geliştirme kapsamında yürütülen çalışmalardan birinde Cavanagh vd., (2005) çalışmalarını 320 ortaokul öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak 24 maddeden beş faktörden (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, şeffaflık ve otantiklik) oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Buldur (2014a) tarafından yapılan çalışmada ise Cavanagh vd., (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin orijinal boyutundaki beş faktörlü yapısının korunduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı araştırmasının ikinci boyutunda yürüttüğü ve deneysel deseni esas aldığı çalışmasında, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve şeffaflık boyutlarına yönelik algılar üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan deneysel uygulama süreci sonrasında değerlendirme görevlerine ilişkin diğer boyutlar olan otantiklik ve öğrenci ile konsültasyon boyutlarına yönelik algılarda ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan artışlar meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan

Dorman ve Knightley (2006) çalışmalarını 11 farklı ortaokuldaki 658 fen öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Dorman ve Knightley (2006) öğrencilerin değerlendirme görevleri hakkındaki algılarını beş boyutta ölçen 35 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu boyutlar diğer çalışmalara benzer olarak; planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma şeklindedir.

Dorman ve Knightley (2006) tarafından geliştirilen “Değerlendirme Algısı Ölçeği” nin Türkçe’ye uyarlama çalışması ise Çakan (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 576 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ölçeğin faktör yapısını koruduğu ve madde sayısının yapılan analizler sonucunda 35’den 18’e düştüğü tespit edilmiştir. Aynı çalışmada erkek öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme algılarını belirlemeye yönelik bir başka ölçek geliştirme çalışması Koul ve Fisher (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Batı Avustralya’daki üç farklı okulun sekizinci, dokuzuncu ve onuncu sınıflardan 470 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin değerlendirme algılarını belirlemeye yönelik 48 maddeden oluşan altı ölçekli bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek; planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır. Çalışmanın ikinci aşamasında bu ölçek ile öğrencilerin değerlendirme algıları belirlenmeye çalışılmış ve ilk aşamadaki ile aynı sınıflardan yaklaşık 1.000 öğrenciden oluşan daha büyük bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme görevi algısına ilişkin olarak; planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörlerinde cinsiyet açısından farklılık gözlenmezken, sınıf düzeyi açısından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve otantiklik algı düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda ise öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin algılarını belirlemekte kullanılacak bir ölçek geliştirmekten ziyade doğrudan değerlendirmeye yönelik algıları incelenmiştir. Bu çalışmaların birinde Gao (2012), lise öğrencilerinin Matematik dersindeki değerlendirmelere ilişkin algılarını cinsiyet değişkeni açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 248 Amerikalı lise öğrencisi dahil edilmiş ve araştırmanın verileri anketlerle toplanmıştır. Çalışma sonucunda,

öğrencilerin Matematik dersindeki değerlendirme algılarının alt boyutlarından (planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma) ikisinde (otantiklik ve şeffaflık) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık otantiklik boyutunda erkek öğrenciler lehine, şeffaflık boyutunda ise kız öğrenciler lehinedir.

Aynı amaçla yürütülen bir başka çalışmada Dhindsa vd., (2007) öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri Brunei’de okuyan 1028 lise dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden anketle toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve konsültasyon algı alt boyutlarının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın planlanan öğrenme ile uyumlu olma faktöründe kız öğrenciler lehine, konsültasyon faktöründe ise erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları, sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde ise; planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve şeffaflık boyutunda lise beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu ancak diğer boyutlarda sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Benzer bir araştırmayı büyük bir örnekleimde yürüten Alkharusi ve Al-Hosni (2015) öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını cinsiyet, konu alanı ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmaya Umman’daki devlet okullarından 2753 öğrenci katılmıştır ve öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında 6 derse (Arapça, İngilizce, İslami Eğitim, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler) yer verilmiştir. Araştırmada Dorman ve Knightley (2006) nin geliştirdiği “Değerlendirme Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak kız öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puanlarının, erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlendirme algı puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarını Örnek Fen Öğretmenleri” ni tanımlamak açısından bir araç olarak kullanan Waldrip vd. (2009) ise öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarını incelemeyi ve öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları yoluyla “Örnek Fen Öğretmenleri” ni tanımlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada karma yöntem kullanılmış ve araştırmanın verileri görüşme ve ölçeklerle toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Avustralya’daki 150 farklı ortaokuldan birer öğretmen ve 3098 öğrenci oluşturmuştur. “Örnek Öğretmenler”, öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının



beş faktörünün (planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma) en az üçünde ortalamanın üstünde bir puana sahip olma durumuna göre tanımlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan 150 öğretmenden 25'i ortalamanın üstünde puana sahip olmaları nedeniyle “Örnek Öğretmenler” olarak tanımlanmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalarda ise öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının farklı duyuşsal değişkenlerle ilişkisinin incelendiği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda bazı araştırmalarda değerlendirmeye yönelik algıların başarı amaç oryantasyonları ile (Brookhart ve DeVoge, 1999), bazı araştırmalarda sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2014; Baygül, 2019; Cheng, Wu ve Liu, 2015) ve bazılarında da öğrencilerin akademik yeterlilik ve Fen dersine yönelik tutumları (Dorman vd., 2006) ile ilişkisi araştırılmıştır. Bunlardan birinde Brookhart ve DeVoge (1999), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntemi esas aldıkları çalışmalarında verileri 33 dil bilimi öğrencisinden gözlem, anket ve görüşme teknikleri ile toplamışlardır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrencinin gösterdiği çaba ve başarı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir diğer araştırmada Alkharusi vd., (2014), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkenine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya devlet okullarının temel eğitim sınıflarından, yaşları 12 ile 17 arasında değişen 411 öğrenci dahil edilmiştir (259 kız ve 152 erkek). Araştırmada korelasyonel ve karşılaştırmalı araştırma deseni kullanılmış ve araştırmanın verileri ölçeklerle toplanmıştır. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları; planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma olmak üzere beş boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutlarına yönelik algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algılarken erkek öğrenciler de daha çok performansa yönelimli algılamaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerinden öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasında

negatif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılarının tüm boyutları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik ve şeffaflık boyutları arasında negatif ve zayıf düzeyde, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde, öğrenci ile konsültasyon boyutu arasında ise pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan Cheng vd. (2015), çalışmalarını İngilizce dersindeki değerlendirme uygulamaları kapsamında yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini Çin'deki üç farklı üniversiteden 620 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ölçeklerle belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda performansa yönelik değerlendirme ortamı ile değerlendirme görevi algısının alt boyutlarından; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık arasında negatif, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutunda ise pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı ile öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutunda pozitif, orta düzeyde ve anlamlı; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutlarında ise anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık algılarının, onların öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Baygül (2019) ise çalışmasında Fen Bilimleri dersi kapsamında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı ile değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini devlet okullarındaki 74 Fen Bilimleri öğretmeni ve 2278 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının anlamlı olarak farklılaştığı ve genelde sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelik olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve

alguların, alt boyutlara göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algularının tüm alt boyutlarında cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından ise değerlendirme görevlerine yönelik algularının tüm alt boyutlarında altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu ancak yedinci ve sekizinci sınıflar arasında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin genel olarak değerlendirme görevlerine yönelik algularının sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde; performansa yönelimli değerlendirme ortamı algularını negatif yönde, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algularını ise pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Yine Fen dersi kapsamında Dorman vd. (2006) çalışmalarında, Avustralya'daki ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin Fen dersine yönelik sınıf-içi değerlendirme ortamı ve değerlendirme görevlerine ilişkin alguları ile akademik yeterlilikleri ve Fen dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algularını belirlemek için 5 faktörlü (Planlı Öğrenme ile Uyum, Orijinallik, Öğrenci Danışmanlığı, Şeffaflık ve Çeşitlilik) ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çoklu regresyon ve yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı ve değerlendirme görevine ilişkin algularının, öğrencilerin akademik yeterliliklerinin ve Fen dersine yönelik tutumlarının anlamlı ve pozitif yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Özetle ilgili alan yazında öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algularının incelendiği çalışmalarda (Alkharusi ve Al-Hosni, 2015; Dhindsa vd., 2007; Gao, 2012) öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin algularının, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algularının birçok farklı duyuşsal değişkenle ilişkili olduğu da dikkat çekmektedir (Alkharusi vd., 2014; Baygöl, 2019; Brookhart ve DeVoge, 1999; Cheng vd., 2015; Dorman vd., 2006). Bununla birlikte bazı araştırmalarda ise öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algularını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının (Buldur, 2014a; Cavanagh vd., 2005; Çakan, 2011; Dorman ve Knightley, 2006; Koul ve Fisher, 2006) yapıldığı da görülmektedir.

### 2.5.3 Öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımı kavramının oluşmasına ilişkin ilk çalışmaların 1970' li yıllarda başladığı görülmektedir. Bu çalışmalara öncülük eden Marton ve Säljö (1976a) yaptıkları deneysel çalışmayı Gothenburg'da bir grup üniversite öğrencisiyle yürütmüşlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar öğrencilerden, onlara verilen akademik makaleyi okumalarını ve ardından makaleyle ilgili soruları yanıtlamalarını istemişlerdir. Nitel araştırma yaklaşımını esas alarak yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin bu süreçte neler öğrendiklerini ve öğrenirken nasıl bir yol izlediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüzeysel ve derinlemesine olarak iki farklı öğrenme yaklaşımını benimsediklerini tespit etmişlerdir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin sadece verilen soruları cevaplayabilmek için makalede önemli gördükleri noktalara yöneldikleri, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise makalede yazarın ne anlatmak istediğini anlamak için okudukları saptanmıştır.

Marton ve Säljö'nun bu çalışmaları ile yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı kavramları alan yazına kazandırılmış ve daha sonra yapılacak çalışmalara öncülük etmiştir. Ardından Biggs (1979) yaptığı çalışmasında geliştirdiği ölçekle öğrencilerin öğrenme sürecinde yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ek olarak "başarı (achieving)" boyutunun da varlığından söz etmiştir. 1979 yılında Ramsden'in çalışması bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Ramsden sınavlarda yüksek puan almak ve başarılı olmak için çalışmayı tercih eden öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımını da "strateji" olarak tanımlamıştır. Böylece üçüncü öğrenme yaklaşımı olarak başarı/stratejik öğrenme yaklaşımı Biggs ve Ramsden tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında alan yazında öğrenme yaklaşımları; yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra Entwistle ve Ramsden (1983)'in, geliştirdikleri "Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" (Approaches to Studying Inventory) ile nicel çalışmalar alan yazında yoğunlaşmaya başlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımını konu alan çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların çoğunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımını belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan çalışmaların çoğu öğretmen adaylarıyla yürütülürken (Alemdağ, 2015; Beşoluk ve Önder, 2010; Chan, 2003; Demir, 2017; Ellez ve Sezgin, 2002; Kılıç ve Sağlam, 2007; Ozan ve Çiftçi, 2013;

Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012; Senemoğlu, 2011; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007) üniversite öğrencileriyle (Bakır, 2015; Byrne ve Willis, 2008; Ekinci, 2009; Zeegers, 2001), ortaöğretim öğrencileriyle (Biggs, 1987; Kılınç, 2013; Özkan ve Sezgin-Selçuk, 2014; Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015) ve ilköğretim öğrencileriyle yürütülen çalışmalar (Belge-Can ve Boz, 2012; Göktepe-Yıldız ve Özdemir, 2018; Hacıeminoğlu, Yılmaz- Tüzün ve Ertepinar, 2009; Özkan, 2008; Uysal, 2010; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008) da bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmaların çoğunda bireylerin genel olarak öğrenme yaklaşım tercihleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Chan, 2003; Demir, 2017; Kılıç ve Sağlam, 2007; Ozan ve Çiftçi, 2013). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının yaş ve cinsiyet ile ilişkisini inceleyen Chan (2003) çalışmasını Hong Kong Üniversitesi, Öğretmen Eğitimi Fakültesindeki 231 öğrenci ile yürütmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci yaş seviyesi (sınıf düzeyi) arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme eğiliminin de arttığı tespit edilmiş ancak cinsiyete ilişkin herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde sınıf düzeyi ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşan Senemoğlu (2011) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise Türk ve Amerikan öğretmen adaylarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımları belirlenerek, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından nasıl farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Türk ve Amerikan öğretmen adaylarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha çok benimsedikleri belirlenirken, derinlemesine öğrenme yaklaşımının sınıf düzeyi arttıkça daha çok benimsendiği tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada, erkek öğrencilerin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını, kız öğrencilerin ise stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığının tespit edildiği bir başka araştırma Ellez ve Sezgin (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 251 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Ancak öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Chan (2003), Senemoğlu (2011) ve Ellez ve Sezgin (2002) in çalışmalarında elde edilen sonuçlardan farklı olarak öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre değişmediğinin tespit edildiği bir araştırmada Kılıç ve Sağlam (2007), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 775 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler “Öğrenme Yaklaşımı Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımının benimsenme düzeyinde ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımından uzaklaştıklarını ancak derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre değişmediğini tespit etmişlerdir. Farklı bir sonuç olarak öğretmen adaylarının öğrenim görmekte olduğu sınıf düzeyinin öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşan Demir (2017) ise çalışmasını 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan 348 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini ve öğrenme yaklaşımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma deseni olarak tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ertelenme Eğilimi Ölçeği”, ve “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında, ders saatinde ve gönüllülük esasına uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok derinlemesine daha sonra stratejik ve en az olarak ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercihlerinin yaş ve cinsiyet ile ilişkisini inceleyen bir başka çalışmada sınıf düzeyi değişkeni açısından aynı sonuca ulaşan Ozan ve Çiftçi (2013), çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama türünde betimsel bir çalışma olup 2011-2012 eğitim-öğretim yılının, bahar yarıyılında öğrenim gören 393 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Araştırma verileri “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Beşoluk ve Önder (2010) ise bu çalışmalardan farklı olarak lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarını Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 432’si lisans ve 96’sı tezsiz yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplamda 528 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Tarama deseni esas alınan bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları “Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi” ile belirlenmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puan ortalamaları ile lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık derinlemesine öğrenme yaklaşımları puan ortalamalarında yüksek lisans öğrencileri lehine, yüzeysel öğrenme yaklaşımları puan ortalamalarında ise lisans öğrencileri lehinedir. Ayrıca bu çalışmada kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını, erkek öğrencilerin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir.

Benzer şekilde erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kız öğrencilere göre daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşan Ozan vd. (2012), çalışmalarını okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yürütmüşlerdir. Çalışmalarında öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüş ve veriler “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 330 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışma sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı, bunun yanı sıra öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri belirlenirken sınıf düzeyi değişkenine göre sadece yüzeysel öğrenme

yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri azalmaktadır.

Bu çalışmaların yanında bazı araştırmacılar da öğretmen adaylarının bir alana özgü öğrenme yaklaşımlarını incelemiştir (Alemdağ, 2015; Sezgin-Selçuk vd., 2007). Bu çalışmalardan birinde Sezgin-Selçuk vd. (2007) fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi ve tercih edilen öğrenme yaklaşımının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, akademik başarıları ile ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 141 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini toplamak için “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fizik öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını, yüzeysel öğrenme yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha çok benimsendiği tespit edilirken, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adayları ile yürütülen bir başka çalışmada ise Alemdağ (2015) beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarını bazı değişkenlere göre incelemeyi ve aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği karma araştırma yaklaşımı desenlerinden açıklayıcı desen tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yedi coğrafi bölgeden 14 farklı üniversitede öğrenim gören 1086 erkek, 637 kadın olmak üzere toplam 1723 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri kişisel bilgi formu yanında, nicel veriler için ölçekler, nitel veriler için ise görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimseme düzeylerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımlarına yönelik görüşmelerde üçüncü sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki (1., 2. ve 4. sınıf) öğrencilere göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken akademik başarıları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Alan yazında öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların yanında üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileriyle yürütülen çalışmalara da rastlamak mümkündür.



Bu çalışmalardan birinde Zeegers (2001) üniversite öğrencilerinin; yaş, cinsiyet ve üniversiteye giriş türünün, öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasını Avustralya’da öğrenim gören 200 üniversite öğrencisi ile yürütmüş ve 3 yıl süreyle öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki değişimi gözlemlemiştir. Araştırma verilerini bir ölçekle toplamış ve yaşa (sınıf düzeyine) bağlı olarak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında artış olduğunu ancak cinsiyetle ilgili bir farklılık gözlenmediğini saptamıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Ekinci (2009) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını benimseme düzeylerini belirlemeyi ve öğrenme yaklaşımlarının bazı öğretim-öğrenme süreci değişkenleri (öğretim-öğrenme ortamı algısı, üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi) ile ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan Ekinci (2009) araştırmasında betimsel yöntemi esas almıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversitelerinde öğrenim gören 3428 (1. sınıf ve 4. sınıf) lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimseme düzeylerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı, ancak stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimseme düzeylerinin sınıf düzeyi açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın 1. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı düzeyleri arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir öğrenci grubuyla çalışan Bakır (2015) ise çalışmasında Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, yazma becerisi öz yeterliklerini ve yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tiplerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi DİLMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyindeki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş C1 düzeyindeki 172 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma süresince ölçme aracı olarak araştırmacı

tarafından alan uzmanı görüşleri alınarak seçilen “Yazılı Anlatım Çalışması”, Büyükkiz (2009) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve yine Büyükkiz (2010) tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan; “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Zeegers (2001) ve Ekinci (2009)’den farklı olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri ortaya konmuştur. Yine üniversite öğrencileri ile çalışan Byrne ve Willis (2008), çalışmalarında öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Dublin Üniversitesi’nde muhasebe eğitimi alan üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmanın verilerini, Entwistle (1997) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en çok stratejik öğrenme yaklaşımını ve en az düzeyde ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Biggs (1987) tarafından lise öğrencileriyle yürütülen farklı bir çalışmada, Avustralya’ daki 14 yaş grubu ve 11. sınıf öğrencilerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Verileri iki farklı ölçekle topladığı çalışması sonucunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiş ve yaş seviyesi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha çok benimsendiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde lise öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada Kılınç (2013) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihini ve bu tercihlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmasında ilişkisel tarama modelinden yararlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde, 6 farklı lisede öğrenim gören 741 genel lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çolak (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin, 12. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada Özkan ve Sezgin-Selçuk (2014) lise öğrencilerinin fizik dersini öğrenirken benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi

amaçlamışlardır. Araştırma verilerini elde etmek için ilk olarak Ellez ve Sezgin (2000) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'ni lise düzeyinde fizik dersine uyarlamışlardır. Daha sonra "Fizik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ile lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarını belirleyerek tercih edilen öğrenme yaklaşımının cinsiyet ve fizik başarısı değişkenlerine göre değişimini incelemişlerdir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. 2011–2012 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İzmir ili Buca İlçesindeki iki farklı Anadolu Lisesinin öğrencileri ile yürütülen araştırmaya 329 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma bulguları, fizik dersinde öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını orta düzeyin biraz üzerinde tercih ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yine lise öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarının incelendiği bir başka çalışmada Yerdelen-Damar ve Aydın (2015) öğrencilerin fen öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme ortamı algıları ve başarı hedefleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Van il merkezindeki üç farklı lisenin 9. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 800 öğrenci oluşturmuştur. Korelasyonel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmanın verileri üç farklı ölçek ile toplanmıştır. İlk olarak, çalışmada Fen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Daha sonra yapısal eşitlik modellemesi ile öğrencilerin Fen dersini öğrenirken benimsedikleri öğrenme yaklaşımları, hedef yönelimleri ve öğrenme ortamı algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme ortamı algılarının ve öğrenme yaklaşma hedeflerinin derin öğrenme yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedeflerinin, öğrencilerin öğrenme ortamı algılarının, derin öğrenme yaklaşımları üzerindeki olumlu etkisini artırdığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin performans yaklaşma, performans uzaklaşma ve öğrenme uzaklaşma hedeflerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirdiği belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Ünal-Çoban ve Ergin (2008) ilköğretim öğrencilerinin Fen'i öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında öncelikle ölçek uyarlaması (Fen'i Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği) yapmışlar ve bu ölçekle öğrencilerin Fen'i öğrenme yaklaşımlarını belirlemişlerdir. Araştırmaya 247 ilköğretim öğrencisi (7. ve 8. sınıf) katılmıştır. Tarama modeli esas alınan araştırmada veriler Feni Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puan

ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Benzer bir çalışmada yine Gündüz (2018) ortaokul öğrencilerinin Fen dersini öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nicel araştırma türlerinden tarama modeli esas alınmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Van ilindeki devlet ortaokullarının 5.6.7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilip Aydın ve Damar (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Fen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı boyutunda farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimseme düzeylerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. sınıf lehine ve 7. Sınıf ile 8. sınıf arasında ise 7. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Belge-Can ve Boz (2012) da ilköğretim öğrencilerinin Fen dersini öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve yaş ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu nedenle araştırmalarında betimsel yöntemi esas almışlardır. Çalışma verilerini Isparta il merkezindeki ilköğretim okulunda öğrenim gören 245 öğrenciden toplamışlardır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin Fen dersini öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Cavallo (1996) tarafından geliştirilen ve Özkan (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğrenme Yaklaşımları Anketi”ni kullanmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşları arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinde azalma olduğunu gösterirken tüm sınıf seviyelerinde ise daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımının benimsendiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımlarının incelendiği bir başka çalışmada Hacıeminoğlu vd. (2009) 416 yedinci sınıf öğrencisinden veri toplamışlardır. Çalışmalarının amacı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, güdüsel hedefleri, daha önceki Fen dersi başarıları ve atom teorisi ile ilgili kavramlardaki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilere “Fen Başarı Testi”, “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Başarı Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, cinsiyetin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilişkili olduğunu, erkek öğrencilerin ezberci öğrenmeyi tercih ettiklerini ve sadece yüksek notlar almak için

çalıştıklarını ortaya koymuştur. Uysal (2010) ise tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin bilimle ilgili epistemolojik inançları, öğrenme ortamlarına yönelik algıları, öğrenme yaklaşımları ve Fen başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Afyon, Ankara, Antalya, Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Samsun ve Van illerindeki devlet okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 2702 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri ölçeklerle toplanmış ve öğrencilerin Fen karne notları akademik başarılarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bununla birlikte sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Fen başarılarını etkilediği ve öğrencilerin Fen dersini öğrenirken derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yine ilköğretim öğrencilerinin Fen dersini öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını inceleyen Özkan (2008) tez çalışmasında, öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve Fen başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Ankara'daki devlet okullarında öğrenim görmekte olan toplam 1240 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri ölçeklerle toplanmış ve öğrencilere "Fen Başarı Testi" uygulanmıştır. Kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile Fen başarıları arasında dolaylı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre benimsenen öğrenme yaklaşımı öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine etki etmekte ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri de Fen başarılarını açıklamaktadır. Göktepe-Yıldız ve Özdemir (2018) ise ortaokul öğrencilerinin Matematik dersindeki öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında ölçek geliştirmeyi ve bu ölçek ile öğrencilerin Matematik dersini öğrenirken benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Genel tarama modeli esas alınan çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde toplam 790 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ile toplanan veriler doğrultusunda araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının orta düzeyin üzerinde, yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin

derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Fen ve Matematik alanlarından farklı olarak benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Gezer ve Şahin (2017) çalışmalarında Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Çalışma, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde öğrenim gören toplam 388 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve kapsam ve görünüş geçerliği için de uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek çalışması kapsamında ortaya çıkan faktörler, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak isimlendirilmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, geliştirilen ölçeğin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını ölçmek için kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde; yapılan çalışmaların çoğunda öğrencilerin genel olarak tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları belirlenerek, yaş ve cinsiyet gibi farklı demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Bazı çalışmalarda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının yaş ve cinsiyet ile ilişkili olduğu (Biggs, 1987; Ekinci, 2009; Kılınç, 2013) görülürken bazılarında ise anlamlı ilişkiler olmadığı (Demir, 2017; Ozan ve Çiftçi, 2013; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008) saptanmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunun öğretmen adaylarıyla (Alemdağ, 2015; Beşoluk ve Önder, 2010; Chan, 2003; Demir, 2017; Ellez ve Sezgin, 2002; Kılıç ve Sağlam, 2007; Ozan vd., 2012; Ozan ve Çiftçi, 2013; Senemoğlu, 2011; Sezgin-Selçuk vd., 2007) yürütüldüğü ve ilköğretim düzeyinde az sayıda çalışma (Belge-Can ve Boz, 2012; Göktepe-Yıldız ve Özdemir, 2018; Hacıeminoğlu vd., 2009; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008) yapıldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte özellikle ilköğretim düzeyinde yürütülen çalışmalarda daha net bilgiler vermesi açısından, öğrencilerin bir disipline özgü (Fen, Matematik ve Sosyal Bilgiler gibi) öğrenme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **2.5.4 Öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler ile ilgili araştırmalar**

Öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin yapılan araştırmalarda Marton ve Säljö (1976b) farklı türdeki değerlendirme uygulamalarıyla öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin

sadece bilginin tekrarını gerektiren sınavlarda yüzeysel öğrenmeye, ileri düzeyde anlama gerektiren sınavlarda ise derinlemesine öğrenmeye yöneldiklerini göstermiştir. Benzer şekilde Biggs (1979) araştırmasında bilginin kalıcılığı ile tercih edilen çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 60 lisans öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, olgusal düzeydeki ya da anlam arama düzeyindeki sorularla yönlendirmeler yapıldığında, öğrencilerin öğrenme niteliğinin değiştiği belirlenmiş ve öğrencilerin olgusal düzeydeki sorularda hatırlamaya dayalı bir çalışma yaklaşımı sergiledikleri görülmüştür. Bu anlamda öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan ilk çalışmaların ölçme ve değerlendirme kaynaklı olması ve öğrenme yaklaşımı kavramının buradan hareketle tanımlanması, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenme yaklaşımları arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterebilir.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme ilişkisine yönelik çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir (Beyaztaş, 2014; Birenbaum ve Feldman, 1998; Davidson, 2002; Doğan, Atmaca ve Yolcu, 2012; Gijbels ve Dochy, 2006; Hall, Ramsay ve Raven, 2004; İснаç, 2018; Karaman, 2019; Kılıç ve Çetin, 2018; Reid vd., 2005; Sabzevari, Abbaszade ve Borhani, 2013; Scouller, 1998). Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar da mevcuttur (Alkharusi, 2013; Gulikers vd., 2006).

Öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmaların birinde Scouller (1998) farklı sınav türleri (çoktan seçmeli sınav ve yazılı ödevler) ile öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören 206 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirme yöntemi ile öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli sınavlarda daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ederken, yazılı ödevlerde daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Başarılı öğrenciler üzerinde yaptığı tez çalışmasında benzer sonuca ulaşan Beyaztaş (2014) ise Lisans Giriş Sınavında (LGS) yüzde birlik dilime giren öğrenciler ile akademik başarıları yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını belirleyerek, bu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını değiştiren etkenleri ve etkili öğrenmeye yönelik önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Tarama türünde

yürütülen araştırmanın örneklemini LGS’de yüzde birlik dilime giren ve üniversitelerin birinci sınıflarında öğrenim gören 725 öğrenci ve Ankara Fen Lisesi 12. sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği”, “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği” ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli ve doğru-yanlış türündeki sınavlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımını, klasik ve boşluk doldurma türündeki sınavlarda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Farklı bir çalışmada Davidson (2002), öğrencilerin sınav performanslarının öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Kanada’daki bir üniversitede öğrenim görmekte olan ve finansal muhasebe dersini alan 211 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ara sınav notları, final notları ve yıl sonu akademik ortalamaları başarı ölçütü olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları belirlenirken Biggs’in (1987) “Study Process Questionnaire” (SPQ) ölçeği kullanılmıştır. Güçlük seviyesi yüksek olan sorulara ve güçlük seviyesi daha düşük olan sorulara yönelik öğrencilerin not ortalamaları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri ile güçlük seviyesi yüksek olan soruları cevaplama performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri ile güçlük seviyesi düşük olan soruları cevaplama performansları arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri ile hiçbir sınav türü ve sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada tıbbi cerrahi derslerinde kullanılan geleneksel değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen Sabzevari vd. (2013) ise hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olan 198 lisans ve lisansüstü öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüş ve araştırmanın verileri “Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği” ve “Değerlendirme Tercihleri Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı puan ortalamasının, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenme yaklaşımlarıyla değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiş ve yalnızca yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından grup şeklinde, sözlü ve uygulamalı yapılan objektif proje değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bunun dışında doğru yanlış türündeki sorular ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında ve projeye dayalı değerlendirme ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı



arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini inceleyen Gijbels ve Dochy (2006) araştırmalarını 108 krimonoloji lisans öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Öğrencilere biçimlendirici değerlendirme uygulamaları yaptırarak, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve ölçme değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri “İki Faktörlü Çalışma Yaklaşımları Anketi” ve “Değerlendirme Tercihleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanları değişmiş ve çalışma, değerlendirme tercihlerindeki farklılıkların, öğrenme yaklaşımındaki farklılıklarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Şaşırtıcı bir şekilde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile alternatif değerlendirme tercihleri arasında pozitif bir ilişki görülürken geleneksel değerlendirme tercihleri ile negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada Segers, Gijbels ve Thurlings (2008) öğrencilerin portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları ile bu algıların öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma bir yıllık portfolyo deneyimine sahip birinci ve ikinci sınıf lisans öğrencilerinden seçilen 110 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” ve “Değerlendirme Deneyimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin portfolyoya dayalı değerlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, portfolyo ile değerlendirme uygulamalarında geri bildirim (dönüt) önemli olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, dönütleri dikkate aldıklarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak öğrencilerin değerlendirilme yöntemleri ile tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencileri ezbere yönelten ve tek tip sorular içeren değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Bunun aksine öğrencileri anlam aramaya ve detaylı düşünmeye yönelten, karmaşık sorular içeren değerlendirme uygulamalarında ise öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda da öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına bağlı olarak değerlendirme tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlardan birinde Birenbaum ve Feldman (1998), açık uçlu soruların derinlemesine

öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini, çoktan seçmeli soruların ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile ölçme ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan Karaman (2019), araştırmasında ilişki tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 264 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği" ile ölçme ve değerlendirme tercihlerini belirlemek için ise "Ölçme ve Değerlendirme Tercihleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Kanonik korelasyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tercihleri (basit-seçmeli sınav türleri, alternatif değerlendirme yöntemleri ve karmaşık-oluşturmacı, geleneksel değerlendirme yöntemleri) ile benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda, alternatif değerlendirme yöntemlerini ve karmaşık/oluşturmacı madde tipindeki soruları daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının ise daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerini ve basit/seçmeli sınav türlerini tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencileriyle çalışan İrnaç (2018) ise tez çalışmasında derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerini ikili karşılaştırma yöntemini kullanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma, Mersin ilinde dört farklı devlet lisesinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 444 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri" ve "Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin daha çok ezbere dayalı, hatırlama düzeyinde becerileri ölçen sorulardan oluşan değerlendirme türlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Yine öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme tercihleri (alternatif ve klasik değerlendirme yöntemleri ve karmaşık-oluşturmacı, basit-seçmeli sınav türleri) arasındaki ilişki incelemeyi amaçlayan Doğan vd. (2012) ise araştırmalarını Ankara'daki bir özel okulda öğrenim gören 150 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler kanonik korelasyon ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda öğrencilerin değerlendirme tercihleri kapsamında yer alan karmaşık

oluşturmacı sınav türü ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin yüksek düzeyde yük değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Kılıç ve Çetin (2018), çalışmalarında öğrencilerin sınav türü tercihlerini saptamayı, bu tercih ile ilişkili olması muhtemel değişkenleri belirlemeyi, sınav kaygısı ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin sınav türü tercihleri ile ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri 9. ve 12. sınıf öğrencisi olan toplam 630 kişiden toplanmış ve veriler “Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri”, “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en fazla çoktan seçmeli testleri, en az yazılı sınavları tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile tüm sınav türü tercihleri arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sadece kısa cevaplı test tercih düzeyinde anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan farklı olarak çalışmalarında deneysel yöntemi esas alan Hall vd. (2004) ise, öğrenme-öğretme ortamına ilişkin değişkenlerin öğrenme yaklaşımlarına etkisi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, Monash Üniversitesi'nin ilgili bölümlerinde mali muhasebe dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Çalışma Süreci Ölçeği” ile toplanmış ve öğrencilere öğretimin başında ve sonunda ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekle grup temelli problem çözme çalışmalarının, sunumların ve ödevlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı sınıf ortamında; öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Uygulanan öğretim programının, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerini artırırken yüzeysel öğrenme düzeylerini düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Değerlendirmenin, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğundan, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerini artırmada da önemli bir araç olduğu söylenebilir (Gulikers vd., 2006). Bu nedenle, öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Sander, Stevenson, King ve Coates, 2000) ancak alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Alkharusi, 2013; Gulikers vd., 2006). Bu çalışmalardan birinde Alkharusi (2013), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Umman'daki MUSCAT devlet okullarında İngilizce derslerine kayıtlı, yaşları 15 ile 17 arasında değişen 198 Umman öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma

sonucunda öğrencilerin değerlendirme algıları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme görevlerine yönelik algı boyutlarından; otantiklik, şeffaflık ve çeşitlilik boyutlarına ilişkin algıların derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yüksek derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile değerlendirmenin planlanan öğrenmeyle uyumlu olması boyutu arasında yüksek düzeyde ve otantiklik boyutu arasında ise düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir diğer çalışmada Gulikers vd., (2006) öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirleyen karakteristik unsurlardan biri olan “otantiklik” ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya bir mesleki eğitim programının son sınıf öğrencileri katılmış ve 118 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; değerlendirme görevlerinin otantik algılanması durumunda öğrencilerin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri ancak değerlendirme görevlerinin otantik algılanması ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; yapılan çalışmaların çoğunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve çalışma sonuçları değerlendirme uygulamalarının benimsenen öğrenme yaklaşımı üzerinde etkin bir role sahip olduğunu göstermiştir (Birenbaum ve Feldman, 1998; Doğan vd., 2012; Gijbels ve Dochy, 2006). Değerlendirmenin, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları üzerindeki bu belirleyici etkisinden dolayı öğrencilerin değerlendirme algılarının belirlenmesi de oldukça önemlidir. Ancak alan yazın incelendiğinde öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Alkharusi, 2013; Gulikers vd., 2006). Sınırlı sayıdaki bu çalışmaların sonuçları; öğrencilerin öğrenme görevini algılama biçimlerine bağlı olarak öğrenme yaklaşımı tercihlerinin de değişkenlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle, öğretim sürecinde değerlendirme uygulamaları aracılığı ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin artırılabilceği söylenebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırma sürecinde uygulanan işlemler, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma ilişkisel bir araştırmadır. Bu çalışmada ilişkisel araştırmaların en temel örneklerinden olan korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalı araştırma modelleri (Fraenkel ve Wallen 2000) esas alınmıştır. Çalışmada bazı değişkenler arasında sadece ilişkilerin düzeyi ortaya konulurken bazı değişkenler arasında ise ilişkinin düzeyinin yanı sıra değişkenler arasındaki nedensellik ilişkileri de kurulmuştur.

#### 3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde, Sivas ili merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise çalışma evreninden seçilen 1054 ortaokul (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi oluşturmaktadır. Ancak veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanmasının ardından, 14 öğrenci ölçekleri eksik doldurduğundan bu öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle çalışma kapsamında 1040 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Öğrencilerin genel demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

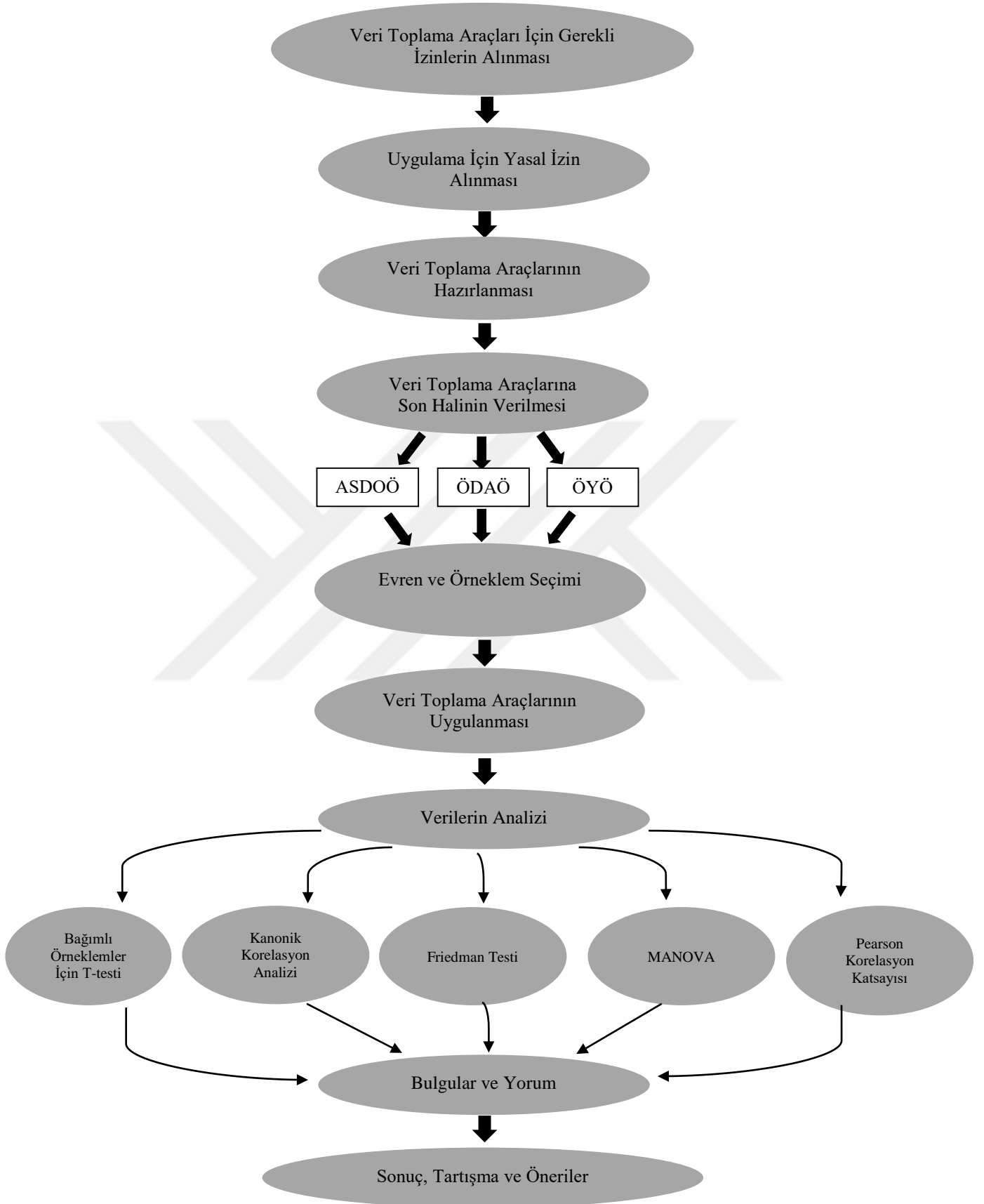
Tablo 3. 1 Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik yapısı

		n	%
Cinsiyet	Kız	577	55.5
	Erkek	463	44.5
	Toplam	1040	100
Sınıf Düzeyi	6.Sınıf	301	28.9
	7.Sınıf	361	34.7
	8.sınıf	378	36.3
	Toplam	1040	100

Tablo 3.1'e bakıldığında çalışmaya dahil edilen 1040 öğrencinin %55,5'inin kız (n=577) ve % 44,5'inin (n=463) ise erkek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından benzer oranlara sahip oldukları da göze çarpmaktadır. Öğrencilerin %28,9'u 6. sınıfta (n=301), %34,7'si 7. sınıfta (n=361) ve %36,3'ü ise 8. sınıfta (n=378) öğrenim görmektedir.

### 3.3 Araştırma Sürecinde Yapılan İşlemler

Araştırma sürecine öncelikle Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)'nin tez çalışmasında kullanılması için ölçeğin yazarından ve veri toplama araçlarının okullarda uygulanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak başlanmıştır. Sonraki aşamada veri toplama araçları hazırlanıp kontrol edilmiştir. Veri toplama araçlarına son hali verildikten sonra belirlenen okullarda veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri yapılarak araştırmanın bulguları doğrultusunda sonuç ve tartışma bölümleri hazırlanmıştır. Son olarak araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sürecinde yapılan işlemlerin kısa bir özeti Şekil 3.1'de yer almaktadır.



Şekil 3. 1 Araştırma sürecinde yapılan işlemler

### 3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği (ASDOÖ)”, “Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Ölçeği (ÖDAÖ)” ve “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)” uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanırken optik form kullanılmıştır (Ek-3). Araştırmada ele alınan alt problemler doğrultusunda uygulanan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2 Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının alt problemlere göre dağılımı

Alt Problemler	Veri Toplama Aracı
1. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algı puanlarında; a) Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı b) Performansa yönelimli değerlendirme ortamı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	ASDOÖ
2. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	
3. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	
4. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algı puanlarında; a) Planlanan öğrenme ile uyumlu olma b) Otantiklik c) Öğrenci ile konsültasyon d) Şeffaflık e) Öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	ÖDAÖ
5. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	
6. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	
7. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları puanlarında; a) Yüzeysel öğrenme yaklaşımı b) Derinlemesine öğrenme yaklaşımı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	ÖYÖ
8. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	
9. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	
10. Öğrencilerin Fen bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	ASDOÖ-ÖYÖ
11. Öğrencilerin Fen bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	ÖDAÖ-ÖYÖ



### 3.4.1 Algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamı ölçeği (ASDOÖ)

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Alkharusi (2011) tarafından geliştirilip, Buldur ve Doğan (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği" toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli derecelendirilmiş likert tipinde olup "Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı" ve "Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı" olmak üzere iki faktörü kapsamaktadır. öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı faktörü sekiz maddeden, performansa yönelik değerlendirme ortamı faktörü ise yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Alkharusi (2011) tarafından geliştirildiği çalışmada faktörlerin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları; öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları için ,82 ve performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları için ,75 olarak tespit edilirken, Buldur ve Doğan (2014) tarafında yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ise Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları her iki faktör için de ,74 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları ise; öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları için ,65 ve performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları için ,64 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Ek-4'te verilmiştir.

### 3.4.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ölçeği (ÖDAÖ)

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Cavanagh vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Buldur (2014a) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Ölçeği" toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dördümlü derecelendirilmiş likert tipinde olup, beş faktör içermektedir. "Planlanan öğrenme ile uyumlu olma", "Otantiklik", "Öğrenci ile konsültasyon", "Şeffaflık" faktörleri beşer maddeden ve "Öğrenci farklılıklarını dikkate alma" faktörü ise dört maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları; "Planlanan öğrenme ile uyumlu olma" faktörü için ,66, "Otantiklik" faktörü için ,70, "Öğrenci ile konsültasyon" faktörü için ,53, "şeffaflık" faktörü için ,71, "Öğrenci farklılıklarını dikkate alma" faktörü için ,57 ve tüm ölçek için ise ,88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları ise; "Planlanan öğrenme ile uyumlu olma" faktörü için ,66, "Otantiklik" faktörü için ,63, "Öğrenci ile konsültasyon" faktörü için ,56, "şeffaflık" faktörü için ,64,

“Öğrenci farklılıklarını dikkate alma” faktörü için ,53 ve tüm ölçek için ise ,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Ek-5’te verilmiştir.

### 3.4.3 Öğrenme yaklaşımları ölçeği (ÖYÖ)

Cavallo (1996) tarafından geliştirilen ve 24 maddeden oluşan, likert tipi bir ölçektir. Ölçek; derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması ilk olarak Özkan (2008) tarafından ilköğretim öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 24 maddelik Türkçe formunun Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı ,67 olarak tespit edilmiştir. Uysal (2010), ölçeği Fen Bilimleri dersi kapsamında uyarlamış ve doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla yapı geçerliliğini sınamıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uygunluk indeksleri doğrultusunda, modelin verilerle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı ise ,89 olarak tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı derinlemesine öğrenme yaklaşımı faktörü için ,90 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı faktörü için ,73 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için tüm ölçeğin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı ise ,73 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu Ek-6’da verilmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Analizler için SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların raporlaştırılmasında; ölçeklerde yer alan faktörlere ilişkin toplam puanların, madde sayısına bölünmesi ile elde edilen standardize edilmiş ortalama puanlar kullanılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3. 3 Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler

Ölçekler	Faktörler	Faktörler Arası Farklar	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Akademik Başarı	Üç Ölçek Arasındaki İlişki
Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algıları Ölçeği (ÖDAÖ)	Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	Friedman Testi	MANOVA	MANOVA	Pearson Korelasyon Katsayısı	K O R E L A S Y O N İ L İ Z İ
	Otantiklik					
	Öğrenci ile Konsültasyon					
	Şeffaflık					
	Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma					
Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği (ASDOÖ)	Performansa Yönelimli Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı	Bağımlı Örneklem için t testi	MANOVA	MANOVA	Pearson Korelasyon Katsayısı	K O R E L A S Y O N İ L İ Z İ
	Öğrenmeye Yönelimli Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı					
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Bağımlı Örneklem için t Testi	MANOVA	MANOVA	Pearson Korelasyon Katsayısı	K O R E L A S Y O N İ L İ Z İ
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı					

Araştırmada öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının, sınıf-İçi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla çoklu değişken testlerinden MANOVA kullanılması planlanmıştır. MANOVA birden fazla bağımlı değişken içeren araştırmalarda; I. tür hata yapma olasılığını düşürdüğü için güçlü bir istatistiksel tekniktir (Pallant, 2007). MANOVA testi öncesinde bazı varsayımların karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda normallik varsayımının test

edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınılanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiştir. Gözlemlerin bağımsızlığı varsayımı için araştırmada yer alan katılımcıların verilerinin birbirlerinden etkilenmemesi sağlanmış ve her katılımcının araştırmada tekrar yer alması önlenmiştir. Diğer taraftan varyansların homojenliği varsayımı için Levene F testi ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için de Box M testi yapılmıştır. Sonuçta gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle analizlerde MANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türleri ile akademik başarıları ve yine sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algı türleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Diğer taraftan öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları ile tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Birden fazla sayıda değişkenden oluşan iki değişken veri seti arasındaki ilişkilerin incelendiği kanonik korelasyon analizinin amacı; bağımsız değişken kümesinin bağımlı değişken kümesini ne derecede açıklayabildiğini ortaya çıkarmaktır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Kanonik korelasyon analizi ile iki veri seti arasındaki ilişki tek bir analiz ile ortaya çıkarılabilmektedir. Dolayısıyla kanonik korelasyon analizi, ölçme işlemine karışabilecek I. tip hatanın artmasını önlemektedir (Stangor, 2010; Thompson, 2000). Kanonik korelasyon analizinde araştırmanın güvenilirliği için örneklem sayısının büyüklüğü ile ilgili araştırmacılar farklı görüşler belirtmişlerdir. Buna göre örneklem büyüklüğünün, veri setindeki toplam değişken sayısının en az 20 katı (Stevens, 2009) veya 10 katı (Tabachnick ve Fidell, 2015) kadar olması gerektiği bazı araştırmacılarca önerilmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada ele alınan toplam değişken sayısının dokuz olduğu göz önüne alındığında 1040 kişilik örneklem büyüklüğünün oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmada kanonik korelasyon analizi için gerekli olan bazı varsayımlar test edilmiştir. Bu amaçla verilerin normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Buna ek olarak çok değişkenli normallik varsayımının sınılanması amacıyla Mahalanobis mesafeleri incelenerek çok değişkenli normalliği bozan değerler belirlenerek analiz dışında bırakılmıştır. Son olarak çoklu bağlantılılık varsayımını sınamak için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ayrıca VIF ve tolerans değerleri dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında

yapılan her bir analiz için gerekli varsayım testlerine ilişkin sonuçlar bulgular ve yorum bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

Bu çalışmada yapılan testler için gerekli varsayımlar ve bu varsayımların nasıl sınındığına ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4 MANOVA testinin ve Kanonik Korelasyon Analizinin Varsayımları

<b>MANOVA</b>		<b>Kanonik Korelasyon Analizi</b>	
<b>Varsayım</b>	<b>Varsayım Şartları</b>	<b>Varsayım</b>	<b>Varsayım Şartları</b>
<b>Normallik</b>	Kolmogorov Smirnov testi, Çarpıklık basıklık katsayıları	<b>Normallik</b>	Kolmogorov Smirnov testi, Çarpıklık basıklık katsayıları
<b>Çok Değişkenli Normallik</b>	Mahalanobis mesafeleri	<b>Çok Değişkenli Normallik</b>	Mahalanobis mesafeleri
<b>Gözlemlerin Bağımsızlığı</b>	Araştırmada yer alan katılımcıların, diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesinin sağlanması Her katılımcının araştırmada bir kere yer almasının sağlanması	<b>Çoklu Bağlantılılık</b>	Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, Tolerans değeri, Varyans Büyütme Faktörü (VIF) durum indeksi
<b>Varyansların Homojenliği</b>	Levene F testi		
<b>Kovaryans Matrislerinin Eşitliği</b>	Box M testi		

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

#### 4.1. Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının; öğrenmeye ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak analizlerden önce normallik varsayımı sınanmıştır. Normallik varsayımının test edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı şartının sağlanması nedeniyle öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı türlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı örneklem için t-testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları

	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılar	Öğrenmeye Yönelimli	1040	3.77	0.61	1039	30.90	<.001
	Performansa Yönelimli	1040	2.68	0.73			

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ( $\bar{X}=3,77$ ) ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı ( $\bar{X}=2,68$ ) algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(1039)}= 30,90, p<,05$ ). Test sonucunda etki büyüklüğü ( $d= 0,96$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değer farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Bu durum öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıklarını göstermektedir.

#### 4.1.1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında cinsiyetler arasındaki farklılıklarla ilişkin bulgular ve yorum

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (13,82 kritik değerini aşan 4 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p > ,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =0,92,  $p > ,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Erkek (n=462)		Kız (n=574)		Toplam (n=1036)	
	ort	ss	ort	ss	ort	ss
Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı	2.76	0.72	2.61	0.72	2.68	0.72
Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı	3.72	0.61	3.80	0.59	3.77	0.60

Tablo 4.2’deki verilerden hareketle, katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda= 0,99;  $F_{(2,1033)}=6,06$ ;  $p < ,05$ ; Eta-Kare=,01). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre cinsiyet açısından; öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı puanlarının kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı, performansa yönelik

değerlendirme puanlarının ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < ,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri cinsiyet açısından tespit edilen farklılığın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Pallant, 2007).

#### 4.1.2 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarla ilişkin bulgular ve yorum

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (13,82 kritik değerini aşan 4 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlardan birisi olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p > ,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi sonucunda (Box M =5,97,  $p > ,05$ ) gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı			Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı		
	n	ort	ss	n	ort	ss
6. sınıf	300	2.59	0.75	300	3.83	0.61
7. sınıf	360	2.69	0.73	360	3.75	0.58
8.sınıf	376	2.74	0.69	376	3.74	0.60
Toplam	1036	2.68	0.72	1036	3.77	0.60

Tablo 4.3'te yer alan verilerden hareketle katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamının türlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır.



MANOVA testi sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0,99;  $F(4,2064)=2,04$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.1.3 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorum

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı türleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4.4' te verilmiştir.

Tablo 4. 4 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3
1. Akademik Başarı	1	.05	-.20**
2. Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı		1	-.42**
3. Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı			1

\*\*  $p<.01$

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere akademik başarı ile sınıf-içi değerlendirme ortamı alt boyutları arasında; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ile akademik başarı arasında pozitif ve zayıf kuvvette ( $r=.05$ ) ilişki tespit edilirken, performansa yönelimli değerlendirme ortamı ile ise negatif, anlamlı ancak zayıf kuvvette ( $r=-,20$ ) ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf-içi değerlendirme ortamı alt boyutlarından öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasında ise negatif, anlamlı ve orta kuvvette ( $r=-,42$ ) ilişki tespit edilmiştir.

#### 4.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait betimsel bilgiler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin betimsel bilgiler

Ölçek Alt Kategorileri	Toplam		
	n	ort	ss
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	1040	2.92	0.61
Öğrenci ile Konsültasyon	1040	2.86	0.59
Otantiklik	1040	2.72	0.62
Şeffaflık	1040	2.80	0.63
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	1040	2.89	0.61

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) yapılması planlanmış ancak bu analiz için sağlanması gereken varsayımlardan birisi olan küresellik varsayımı, yapılan Mauchly testi sonucuna göre sağlanamamıştır ( $p < ,05$ ). Bu nedenle bu analizde tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi testinin non-parametrik alternatifi olan Friedman testi esas alınmıştır.

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sıralı olarak; planlanan öğrenme ile uyumlu olma ( $\bar{X} = 2,92$ ), öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $\bar{X} = 2,89$ ), öğrenci ile konsültasyon ( $\bar{X} = 2,86$ ), şeffaflık ( $\bar{X} = 2,80$ ) ve otantiklik ( $\bar{X} = 2,72$ ) olarak sıralanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde özellikle planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutuna ilişkin sıra ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu ve genel olarak öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Friedman yapılmıştır. Friedman testi sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılır [ $X^2 (4, N=1040) = 137,34, p < ,05$ ].

Friedman testinde tespit edilen anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalar yapılırken düzenlenmiş alfa değeri ( $\alpha /$  yapılan test sayısı)  $\Rightarrow (\alpha = ,05/10 = ,005) p = ,005$  olarak hesaplanmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, diğer ikili karşılaştırmalardaki farklılıkların ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre;

- Planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutu sıra ortalaması ile üç boyuta (Öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık) ilişkin sıra ortalamaları arasında planlanan öğrenme ile uyumlu olma faktörü lehine ( $p < ,005$ ) anlamlı farklılaşma tespit edilirken öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörü ile anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p > ,005$ ),
- Otantiklik boyutu sıra ortalaması ile diğer dört boyut arasında otantiklik faktörü aleyhine, ( $p < ,005$ ) anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ayrıca;
- Öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu sıra ortalaması ile şeffaflık boyutu sıra ortalamaları arasında öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu lehine ( $p < ,005$ ) anlamlı ilişki tespit edilirken, öğrenci ile konsültasyon faktörü ile anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p > ,005$ ),
- Son olarak öğrenci ile konsültasyon boyutu sıra ortalaması ile şeffaflık boyutu sıra ortalaması arasında ise öğrenci ile konsültasyon faktörü lehine ( $p < ,005$ ) anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.2.1 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetler arasındaki farklılıklarla ilişkin bulgular ve yorum**

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltilmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (20,52 kritik değerini aşan 2 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p > ,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =24,89,  $p > ,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi

yapılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Erkek (n=462)		Kız (n=576)		Toplam (n=1038)	
	ort	ss	ort	ss	ort	ss
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	2.90	0.60	2.94	0.61	2.92	0.61
Öğrenci ile Konsültasyon	2.83	0.61	2.88	0.57	2.86	0.59
Otantiklik	2.68	0.62	2.75	0.62	2.72	0.62
Şeffaflık	2.74	0.61	2.84	0.64	2.80	0.63
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	2.86	0.62	2.91	0.60	2.89	0.61

Tablo 4.6’da yer alan verilerden hareketle, katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan MANOVA testi sonucunda değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0,99;  $F_{(5,1032)}=1,25$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarında sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarla ilişkin bulgular ve yorum

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (20,52 kritik değerini aşan 2 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer taraftan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve

kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =21,60  $p>,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	6. Sınıf (n=301)		7. Sınıf (n=360)		8. Sınıf (n=377)		Toplam (n=1038)	
	ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	3.01	0.60	2.88	0.61	2.89	0.60	2.92	0.61
Öğrenci ile Konsültasyon	2.95	0.58	2.83	0.60	2.81	0.58	2.86	0.59
Otantiklik	2.86	0.61	2.64	0.61	2.68	0.62	2.72	0.62
Şeffaflık	2.85	0.63	2.75	0.64	2.80	0.62	2.80	0.63
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	2.96	0.62	2.87	0.61	2.86	0.60	2.89	0.61

Tablo 4.7’de yer alan verilerden hareketle, katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan MANOVA testi sonucunda, puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0,97;  $F_{(10,2062)}=3,11$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,02). Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında ve hangi sınıf düzeylerinde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre;

Planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon ve otantiklik faktörlerinde; altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p<,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri sınıf düzeyi açısından tespit edilen farklılığın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Pallant, 2007).

### 4.2.3 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorum

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların boyutları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Değerlendirme görevlerine yönelik algı boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4. 8 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1. Akademik Başarı	1	.20**	.16**	.10**	.22**	.24**
2. Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma		1	.46**	.51**	.52**	.55**
3. Öğrenci ile Konsültasyon			1	.49**	.58**	.57**
4. Otantiklik				1	.46**	.53**
5. Şeffaflık					1	.56**
6. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma						1

\*\* p<.01

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere akademik başarı ile planlanan öğrenme ile uyumlu olma ( $r=.20$ ), öğrenci ile konsültasyon ( $r=.16$ ), otantiklik ( $r=.10$ ), şeffaflık ( $r=.22$ ) ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $r=.24$ ) boyutları arasında pozitif, anlamlı ancak zayıf düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

### 4.3 Öğrencilerin Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının; derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak analizlerden önce normallik varsayımı sınanmıştır. Normallik varsayımının test edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı şartının sağlanması nedeniyle öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları türlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı

bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları türlerine yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türlerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları

	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	1040	3.18	0.48	1039	-16.04	<.001
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	1040	3.55	0.66			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ( $\bar{X}=3,18$ ) ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı ( $\bar{X}=3,55$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(1039)}=-16,04, p<,05$ ). Test sonucunda etki büyüklüğü ( $d=0,50$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Bu durum öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarından; yüzeysel öğrenme yaklaşımından daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir.

#### 4.3.1 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarında cinsiyetler arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular ve yorum

Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (13,82 kritik değerini aşan dört kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>, 05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M

=3,85,  $p>,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türlerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek Alt Kategorileri	Erkek (n=460)		Kız (n=576)		Toplam (n=1036)	
	ort	ss	ort	ss	ort	ss
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	3.21	0.47	3.15	0.46	3.18	0.47
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	3.51	0.64	3.57	0.66	3.54	0.65

Tablo 4.10' daki verilerden hareketle, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları türlerine ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ait puan ortalamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir (Wilks' Lambda= 0,99;  $F_{(2,1033)}=3,85$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,01). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre cinsiyet açısından; yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı ( $p<,05$ ), derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre cinsiyet farklılığı benimsenen öğrenme yaklaşımları üzerinde düşük düzey etkiye sahiptir (Pallant, 2007).

#### 4.3.2 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklara ilişkin bulgular ve yorum

Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit



edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (13,82 kritik değerini aşan 4 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlardan birisi olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) sağlanmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi sonucunda (Box M =15,65  $p<,05$ ) koşulu sağlanamamıştır. Can (2019) varyans-kovaryans matrislerin eşitliği koşulunun sağlanmadığı koşullarda araştırmacının MANOVA testine devam etmesi durumunda MANOVA tablosundaki Wilks' Lambda değeri yerine Pillai's Trace' değerinin kullanılabileceğini önermektedir. Bu doğrultuda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle analizde MANOVA testi kullanılmıştır. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı türlerine yönelik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı			Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı		
	n	ort	ss	n	ort	ss
6. sınıf	299	3.20	0.47	299	3.66	0.61
7. sınıf	360	3.14	0.47	360	3.46	0.71
8.sınıf	377	3.19	0.45	377	3.54	0.62
Toplam	1036	3.18	0.47	1036	3.54	0.65

Tablo 4.11'de yer alan verilerden hareketle katılımcıların benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Pillai's Trace=0,02;  $F_{(4,2066)}=4,32$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,01). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları; altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<,05$ ). Yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre sınıf düzeyi benimsenen öğrenme yaklaşımları üzerinde düşük düzey etkiye sahiptir (Pallant, 2007).

#### 4.3.3 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorum

Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3
1. Akademik Başarı	1	.13**	-.07*
2. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımları		1	.19**
3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları			1

\*\*  $p<.01$  / \*  $p<.05$

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere akademik başarı ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri arasında ( $r=,13$ ) pozitif, anlamlı ancak zayıf kuvvette ilişki tespit edilirken; yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi ( $r=-,07$ ) ile ise negatif, anlamlı ancak yine zayıf kuvvette ilişki tespit edilmiştir.

#### 4.4 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına ve Değerlendirme Görevlerine İlişkin Alguları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilere Yönelik Kanonik Korelasyon Analizleri

Bu çalışmada öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları (ÖY) ile sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik alguları (SİDOA) ve değerlendirme görevlerine yönelik alguları (DGYA) arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Öğrenme yaklaşımları bağımlı, öğrencilerin sınıf-içi

değerlendirme ortamı ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ise bağımsız değişken veri setleri olarak belirlenmiştir.

Bağımsız değişken veri setlerinden biri olan, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları (SİDOA); öğrenmeye ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Diğer bağımsız veri değişken seti olan öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları (DGYA) ise; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Bağımlı değişken veri seti olan öğrenme yaklaşımları (ÖY) ise yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır.

#### 4.4.1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik kanonik korelasyon analizi

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde benimsedikleri ÖY ile SİDOA arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan kanonik korelasyon analizi için öncelikle gerekli olan varsayımlar sınanmıştır. Bu amaçla verilerin normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak çok değişkenli normallik varsayımının sınanması amacıyla Mahalanobis mesafeleri incelenerek çok değişkenli normalliği bozan değerler (9,21 kritik değerini aşan 16 kişi) belirlenerek analiz dışında bırakılmıştır. Son olarak çoklu bağlantılılık varsayımını sınamak için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13 SİDOA ve ÖY değişken veri setleri için setler arası korelasyon analizi

	Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı	Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	
SİDOA	Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı	1	-.43*	.09	.48*
	Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı		1	.17*	-.32*

\*\* p<.01

Tablo 4.13'e göre SİDOA ve ÖY değişken veri setleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm değerlerin ,80'den düşük olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayılarının ,80'den düşük olması çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir. Ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10'dan küçük olması ve incelenen Tolerans değerlerinin 0,2'den büyük olması nedeniyle çoklu bağlantılılık olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2005). Bu bağlamda çoklu bağlantılılık varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanmasının ardından kanonik korelasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda; her iki değişken veri setinde de eşit sayıda değişken bulunduğu için iki adet kanonik değişken ve iki adet kanonik korelasyon fonksiyonu elde edilmiştir. Elde edilen kanonik setlerin istatistiksel olarak anlamlılıklarına yönelik çok değişkenli anlamlılık testi sonuçları incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucu oluşturulan kanonik setlerin anlamlılıklarına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4. 14 Kanonik korelasyon katsayıları ve anlamlılık testleri (SİDOA-ÖY)

	<b>Kanonik Korelasyon</b>	<b>Kanonik Korelasyonun Karesi</b>	<b>Öz Değer</b>	<b>Wilks' Lambda</b>	<b>F</b>	<b>Pay Serbestlik Derecesi</b>	<b>Payda Serbestlik Derecesi</b>	<b>p</b>
<b>1</b>	.505	.25503	.342	.700	99.621	4.000	2040.000	<.001
<b>2</b>	.246	.06051	.065	.939	65.997	1.000	1021.000	<.001

Tablo 4.14 incelendiğinde birinci kanonik korelasyon çifti [Wilks's Lambda= ,700,  $F_{(4, 2040)} = 99,621$ ,  $p < ,001$ ] ve birinci kanonik fonksiyonun çıkarılmasından sonra oluşan ikinci kanonik korelasyon çiftinin [Wilks's Lambda= ,939,  $F_{(1, 1021)} = 65,997$ ,  $p < ,001$ ] istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci kanonik fonksiyon için hesaplanan kanonik korelasyon katsayısı ,505 olduğundan SİDOA ve ÖY veri setleri %25,5'lik bir varyans paylaşmaktadır. Benzer şekilde ikinci kanonik fonksiyon için hesaplanan kanonik korelasyon katsayısı ,246 olduğundan SİDOA ve ÖY veri setleri %6,1'lik bir varyans paylaşmaktadır.

Kanonik korelasyon analizinde veri setlerinde yer alan değişkenlerin, kanonik değişkenler arasındaki ilişkiye ne kadar katkı sağladığının belirlenmesi önemli bir süreçtir. Bu bağlamda kanonik yüklerin ve standartlaştırılmış kanonik katsayıların yorumlanması gerekmektedir. Kanonik yükler, değişkenler ve kanonik değişkenler arasındaki basit korelasyon katsayılarıdır. Kanonik yüklerin mutlak değeri, değişkenlerin ne ölçüde katkıda bulunduğunu gösterir (Temurtaş, 2016). Bu araştırmada ÖY veri

setinde yer alan “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” ve “derinlemesine öğrenme yaklaşımı” değişkenleri ile SİDOA veri setinde yer alan “öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı” ve “performansa yönelik değerlendirme ortamı” değişkenlerinin, kanonik değişkenlere ne ölçüde katkıda bulunduğunu belirlemek için birinci ve ikinci kanonik fonksiyona ait kanonik yük değerleri incelenmiştir. ÖY ve SİDOA veri setinde bulunan değişkenler yorumlanırken, değişkenin kanonik modele katkıda bulunabilmesi için ,45 ve üzerindeki kanonik yük değerine sahip olan değişkenler dikkate alınmıştır (Sherry & Henson, 2005). Bu doğrultuda oluşturulan ÖY ve SİDOA değişken veri setleri arasındaki ilişkiye yönelik birinci ve ikinci kanonik fonksiyonlar için kanonik çözümleme Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4. 15 ÖY ve SİDOA veri setleri arasındaki ilişkiye yönelik kanonik çözümleme

Değişken	Birinci Kanonik Fonksiyon		İkinci Kanonik Fonksiyon	
	Standartlaştırılmış Kanonik Katsayılar ( $U_1$ )	Korelasyon (Kanonik Yük)	Standartlaştırılmış Kanonik Katsayılar ( $U_2$ )	Korelasyon (Kanonik Yük)
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	.178	-.011	1.002	<b>1.000</b>
Derinlemesine öğrenme yaklaşımı	-1.018	<b>-.985</b>	-.011	.175
Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı	-.783	<b>-.941</b>	-.781	.337
Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı	.373	<b>.706</b>	-1.041	<b>.708</b>

|.45|’den büyük olan kanonik yük değerleri kalın yazı tipiyle gösterilmiştir.

#### ***Birinci kanonik fonksiyona ilişkin bulgular***

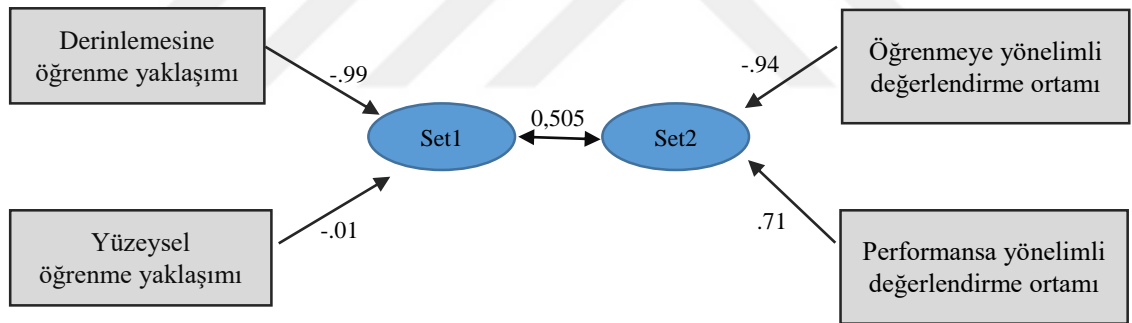
Tablo 4.15’e göre, ÖY veri seti için birinci kanonik fonksiyona ait denklem  $U_1 = 0,178 \times$  yüzeysel öğrenme yaklaşımı -  $1,018 \times$  derinlemesine öğrenme yaklaşımı şeklindedir. Birinci kanonik fonksiyona göre ÖY veri seti için derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin kanonik yük değeri **-,985** ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninin kanonik yük değeri **,011**’dir. Bu bağlamda ÖY veri setine sadece derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin anlamlı katkısının olduğu söylenebilir.

SİDOA veri seti için birinci kanonik fonksiyona ait denklem  $U_1 = -0,783 \times$  öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı +  $0,373 \times$  performansa yönelik değerlendirme ortamı şeklindedir. Birinci kanonik fonksiyona göre SİDOA veri seti için öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı değişkeninin kanonik yük değeri **-,941** ve performansa yönelik değerlendirme ortamı değişkeninin kanonik yük değeri **,706**

olduğundan bu değişkenlerin her ikisinin de SİDOA veri setine katkısının anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak SİDOA veri seti için öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı değişkeninin katkısının daha fazla olduğu söylenebilir.

ÖY ve SİDOA veri setinde yer alan ve bulunduğu veri setine anlamlı katkısı olan değişkenlerin işaretlerine bakılarak değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü yorumlanabilmektedir. Buna göre Tablo 4.15 incelendiğinde ÖY veri setinde bulunan “derinlemesine öğrenme yaklaşımı”; SİDOA veri setinde bulunan “öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı” ile aynı yönlü bir ilişkiye sahipken “performansa yönelimli değerlendirme ortamı” ile zıt yönlü bir ilişkiye sahiptir. Buradan hareketle birinci kanonik fonksiyona göre; sınıf-içi değerlendirme ortamını öğrenmeye yönelimli algılayan öğrencilerin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Son olarak “derinlemesine öğrenme yaklaşımı” değişkeni ile “performansa yönelimli değerlendirme ortamı” değişkeni arasında zıt yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Birinci kanonik fonksiyona ait kanonik yükler ve ÖY ile SİDOA veri setleri arasındaki kanonik korelasyon katsayısı Şekil 4.1’de ayrıca verilmiştir.



Şekil 4. 1 ÖY ve SİDOA veri setleri arasındaki birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon analizi genel şeması

### ***İkinci kanonik fonksiyona ilişkin bulgular***

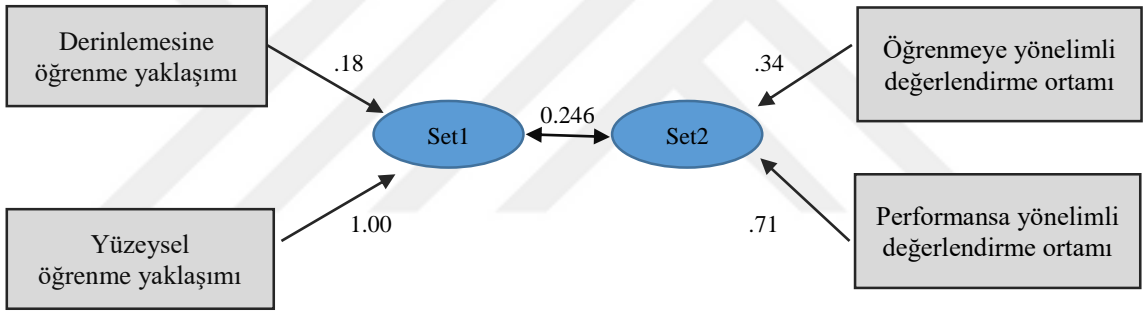
Tablo 4.15’e göre ÖY veri seti ikinci kanonik fonksiyona ait denklem  $U_2 = 1,002$  x yüzeysel öğrenme yaklaşımı - 0,011 x derinlemesine öğrenme yaklaşımı şeklindedir. İkinci kanonik fonksiyona göre ÖY veri seti için derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin kanonik yük değeri ,175 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninin kanonik yük değeri 1,000 olduğundan ÖY veri setine sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninin anlamlı katkısı olduğu söylenebilir.

SİDOA veri seti için ikinci kanonik fonksiyona ait denklem  $U_2 = -0,781$  x öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı - 1,041 x performansa yönelimli

değerlendirme ortamı şeklindedir. İkinci kanonik fonksiyona göre SİDOA veri seti için öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı değişkeninin kanonik yük değeri ,337 ve performansa yönelik değerlendirme ortamı değişkeninin kanonik yük değeri ,708 olduğundan bu değişkenlerden sadece performansa yönelik değerlendirme ortamı değişkeninin SİDOA veri setine katkısının anlamlı olduğu görülmektedir.

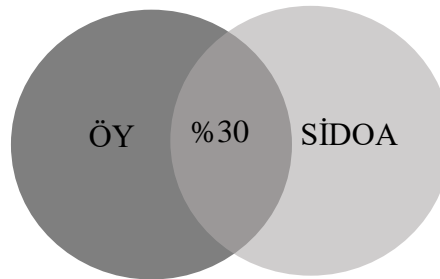
Tablo 4.15 e göre değişkenlerin işaretlerine bakıldığında ÖY veri setinde bulunan “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” ile SİDOA veri setinde bulunan “performansa yönelik değerlendirme ortamı”nın aynı yönlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ikinci kanonik fonksiyona göre; sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelik ortamı algılayan öğrencilerin daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir.

İkinci kanonik fonksiyona ait kanonik yükler ve ÖY ile SİDOA veri setleri arasındaki kanonik korelasyon katsayısı Şekil 4.2’de ayrıca verilmiştir.



Şekil 4. 2 ÖY ve SİDOA veri setleri arasındaki ikinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon analizi genel şeması

Araştırmacılar tarafından Wilks’s  $\lambda$  değeri etki büyüklüğünün tersi olarak yorumlandığından (Temurtaş, 2016) bu analiz için  $1 - \text{Wilks's } \lambda = 1 - 0,70 = 0,30$  olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ÖY ile SİDOA veri setleri arasındaki ortak varyans %30’dur.



Şekil 4. 3 ÖY ve SİDOA arasında paylaşılan ortak varyans

#### 4.4.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik kanonik korelasyon analizi

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde tercih ettikleri ÖY ile DGYA arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan kanonik korelasyon analizi için öncelikle gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak çok değişkenli normallik varsayımının sınıanması amacıyla Mahalanobis mesafeleri incelenerek çok değişkenli normalliği bozan değerler (15,08 kritik değerini aşan 19 kişi) belirlenerek analiz dışında bırakılmıştır. Son olarak çoklu bağlantılılık varsayımını sınıamak için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları (DGYA) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4. 16 DGYA ve ÖY değişken veri setleri için setler arası korelasyon analizi

	Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	Şeffaflık	Otantiklik	Öğrenci Farklılıkları Dikkate Alma	Öğrenci ile Konsültasyon	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	1	.539*	.514*	.573*	.490*	.121*	.460*
Şeffaflık		1	.477*	.582*	.585*	.085	.438*
<b>DGYA</b> Otantiklik			1	.532*	.512*	.135*	.531*
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma				1	.587*	.074	.475*
Öğrenci ile Konsültasyon					1	.093	.422*

\*\* p<.01

Tablo 4.16'ya göre DGYA ve ÖY değişken veri setleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm değerlerin ,80'den düşük olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayılarının ,80'den düşük olması çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir. Ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10'dan küçük olması ve incelenen Tolerans değerlerinin 0,2'den büyük olması nedeniyle çoklu bağlantılılık olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2005). Bu bağlamda çoklu bağlantılılık varsayımının



sağlandığına karar verilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanmasının ardından kanonik korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bu boyutunda ÖY veri setinde iki ve DGYA veri setinde beş değişken bulunmaktadır. Kanonik korelasyon analizine göre oluşturulabilecek maksimum kanonik değişken çifti sayısı en az değişkene sahip veri setine göre belirlendiğinden iki adet kanonik değişken ve iki adet kanonik korelasyon fonksiyonu elde edilmiştir. Elde edilen kanonik setlerin istatistiksel olarak anlamlılıklarına yönelik çok değişkenli anlamlılık testi sonuçları incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucu oluşturulan kanonik setlerin anlamlılıklarına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17 Kanonik korelasyon katsayıları ve anlamlılık testleri (DGYA-ÖY)

	Kanonik Korelasyon	Kanonik Korelasyonun Karesi	Öz Değer	Wilks' Lambda	F	Pay Serbestlik Derecesi	Payda Serbestlik Derecesi	p
1	.602	.36240	.568	.635	51.687	10.000	2028.000	<.001
2	.064	.04096	.004	.996	1.055	4.000	1015.000	.38

Tablo 4.17 incelendiğinde yalnızca birinci kanonik korelasyon çiftinin [Wilks's Lambda= ,635,  $F_{(10, 2028)} = 51,687$  ,  $p < ,001$ ] istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci kanonik fonksiyon için hesaplanan kanonik korelasyon katsayısı 0,602 olduğundan DGYA ve ÖY veri setleri %36,2'lik bir varyans paylaşmaktadır. İkinci kanonik korelasyon katsayısı ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığından yorumlanmayacaktır.

ÖY veri setinde yer alan “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” ve “derinlemesine öğrenme yaklaşımı” değişkenleri ile DGYA veri setinde yer alan “planlanan öğrenme ile uyumlu olma”, “şeffaflık”, “otantiklik”, “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” ve “öğrenci ile konsültasyon” değişkenlerinin, kanonik değişkenlere ne ölçüde katkıda bulunduğunu belirlemek için birinci ve ikinci kanonik fonksiyona ait kanonik yük değerleri incelenmiştir. ÖY ve DGYA veri setinde bulunan değişkenler yorumlanırken, değişkenin kanonik modele katkıda bulunabilmesi için ,45 ve üzerindeki kanonik yük değerine sahip olan değişkenler dikkate alınmıştır (Sherry & Henson, 2005). Bu doğrultuda oluşturulan bağımlı ÖY ve bağımsız DGYA değişken veri setleri arasındaki ilişkiye yönelik birinci kanonik fonksiyon için kanonik çözümler Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18 ÖY ve DGYA veri setleri arasındaki ilişkiye yönelik kanonik çözümleme

<b>Birinci Kanonik Fonksiyon</b>		
<b>Değişken</b>	Standartlaştırılmış Kanonik Katsayılar ( $U_1$ )	Korelasyon (Kanonik Yük)
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	-.038	-.228
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	-.992	<b>-.999</b>
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	-.235	<b>-.766</b>
Şeffaflık	-.169	<b>-.727</b>
Otantiklik	-.514	<b>-.883</b>
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	-.229	<b>-.788</b>
Öğrenci ile Konsültasyon	-.089	<b>-.701</b>

|.45|’den büyük olan kanonik yük değerleri kalın yazı tipiyle gösterilmiştir.

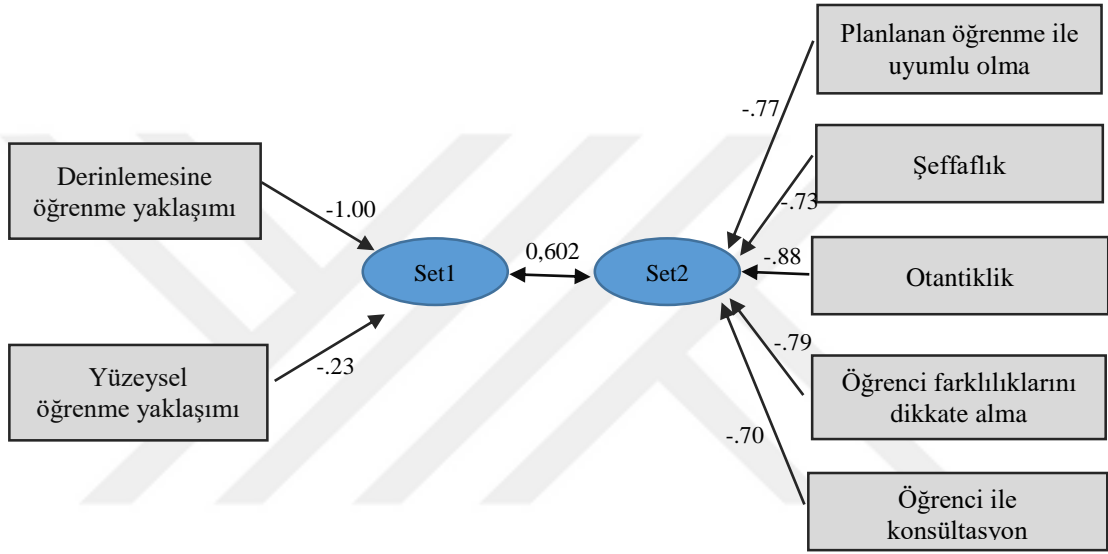
Tablo 4.18’e göre, ÖY veri seti için birinci kanonik fonksiyona ait denklem  $U_1 = -0.38 \times$  yüzeysel öğrenme yaklaşımı  $- 0.992 \times$  derinlemesine öğrenme yaklaşımı şeklindedir. Birinci kanonik fonksiyona göre ÖY veri seti için derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.999$  ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.228$ ’dir. Bu bağlamda ÖY veri setine sadece derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin anlamlı katkısının olduğu söylenebilir.

DGYA veri seti için birinci kanonik fonksiyona ait denklem  $U_1 = -0,235 \times$  planlanan öğrenme ile uyumlu olma  $- 0,169 \times$  şeffaflık  $- 0,514 \times$  otantiklik  $- 0,229 \times$  öğrenci farklılıklarını dikkate alma  $- 0,89 \times$  öğrenciyle konsültasyon şeklindedir. Birinci kanonik fonksiyona göre DGYA veri seti için planlanan öğrenme ile uyumlu olma değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.766$ , şeffaflık değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.727$ , otantiklik değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.883$ , öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.788$  ve öğrenci ile konsültasyon değişkeninin kanonik yük değeri  $-0.701$  olduğundan tüm değişkenlerin DGYA veri setine katkısının anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak DGYA veri seti için otantiklik değişkeninin katkısının diğerlerine kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir.

ÖY ve DGYA veri setinde yer alan ve bulunduğu veri setine anlamlı katkısı olan değişkenlerin işaretlerine bakılarak değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü yorumlanabilmektedir. Buna göre Tablo 4.18 incelendiğinde ÖY veri setinde bulunan “derinlemesine öğrenme yaklaşımı”; DGYA veri setinde bulunan “planlanan öğrenme ile uyumlu olma”, “şeffaflık”, “otantiklik”, “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” ve “öğrenci ile konsültasyon” değişkenlerinin tümü ile aynı yönlü bir ilişkiye sahiptir. Ancak

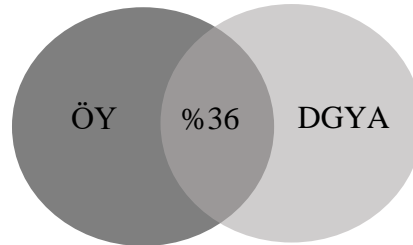
öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinde “otantiklik” değişkeninin diğerlerine kıyasla daha önemli etkisi olduğu söylenebilir. Buradan hareketle birinci kanonik fonksiyona göre; öğrencilerin değerlendirme görevlerini olumlu algılama düzeyinin artmasıyla derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Birinci kanonik fonksiyona ait kanonik yükler ve ÖY ile DGYA veri setleri arasındaki kanonik korelasyon katsayısı Şekil 4.4’te ayrıca verilmiştir.



Şekil 4. 4 ÖY ve DGYA veri setleri arasındaki birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon analizi genel şeması

Daha önce de belirtildiği gibi araştırmacılar tarafından Wilks’s  $\lambda$  değeri etki büyüklüğünün tersi olarak yorumlandığından (Temurtaş, 2016) bu analiz için  $1 - \text{Wilks's } \lambda = 1 - 0,64 = 0,36$  olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ÖY ile DGYA veri setleri arasındaki ortak varyans %36’dır.



Şekil 4. 5 ÖY ve DGYA arasında paylaşılan ortak varyans

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan bahsedilmiş ve bu sonuçların ilgili alan yazındaki farklı çalışmalarda elde edilen sonuçlarla tartışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu başlıkta altında;

- (i) Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma,
- (ii) Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin sonuç ve tartışma,
- (iii) Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuç ve tartışma,
- (iv) Öğrencilerin, sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma başlıklarına yer verilmiştir.

##### 5.1.1 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının belirlenmesi ve bu algılarının öğrenmeye ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı türlerine göre nasıl farklılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ( $\bar{X} = 3,77$ ) ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı ( $\bar{X} = 2,68$ ) algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.1). Buna göre öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları

ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak, yapılan farklı çalışmalarda (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018; Church vd., 2001; Wang, 2004) da öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını genel olarak öğrenmeye yönelimli algıladıkları görülmektedir. Ancak bazı araştırmalarda (Baygöl, 2019; İlhan ve Çetin, 2014b) ise bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli algıladıkları tespit edilmiştir.

Çalışmasını ortaokul öğrencileriyle yürüten Baygöl (2019), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının anlamlı olarak farklılaştığını ve öğrencilerin genelde sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algıladıklarını belirlemiştir. İlhan ve Çetin (2014b) ise çalışmalarında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik; öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere iki faktörden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışmalarını lise öğrencileriyle yürütmüşler ve yine aynı çalışmada öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli algıladıklarını tespit etmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların sonuçlarının çoğunda benzerlik olduğu ve bu benzerliğin öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını öğrenmeye yönelimli algılamaya yönünde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla bazı araştırmalarda (Baygöl, 2019; İlhan ve Çetin, 2014b) ulaşılan sonuçlar arasındaki farklılığın ise, öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri farklı değerlendirme uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

### ***Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında cinsiyetler arasındaki farklılıklara ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan MANOVA testi sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı puanlarının kız öğrenciler lehine, performansa yönelimli değerlendirme ortamı puanlarının ise erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.2).

Araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak yapılan birçok çalışmada öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında; öğrenmeye yönelimli

değerlendirme ortamına yönelik kız öğrenciler lehine (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur ve Baygöl, 2017) ve performansa yönelimli değerlendirme ortamına yönelik ise erkek öğrenciler lehine (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017) anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmaların birinde Alkharusi (2011), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirerek, bu algıların cinsiyete göre nasıl farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmaya 450 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Yine Alkharusi (2015) tarafından yapılan bir başka çalışma 4088 lise öğrencisi ile yürütülmüş ve araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının daha çok performansa yönelimliyken, kız öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının ise daha çok öğrenmeye yönelimli olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Buldur ve Baygöl (2017), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirleyerek, bu algıları cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. 421 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışma sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, bu farklılığın performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısında erkekler lehine, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısında ise kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Buldur (2014b) ise farklı bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemiş ve araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını, performansa yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarında ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Baygöl (2019) ise ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısında erkek öğrenciler lehine ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısında ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının genel olarak cinsiyet açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamına yönelik kız öğrenciler lehine ve performansa yönelimli değerlendirme ortamına yönelik ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmada ve yapılan çalışmaların

çoğunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelik algılamaları ise Türk toplum kültüründe kız ve erkeklere farklı sosyal rollerin yüklenmesi ile ilişkilendirilebilir (Buldur, 2014b).

### ***Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarla ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan MANOVA testi sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.3).

Bu çalışmaya paralel olarak Buldur ve Baygül (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmiştir. 421 ortaokul öğrencisi ile yürütülen araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Farklı bir çalışmada Baygül (2019) öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını yine sınıf düzeyi değişkeni açısından incelemiştir. 2278 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, altıncı sınıfların öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları yedinci ve sekizinci sınıflara göre anlamlı olarak daha düşüktür, performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ise anlamlı olarak daha yüksektir. Baygül (2019) bu anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki değerinin çok küçük olduğunu belirterek, bu farklılığın olası nedenini örneklem büyüklüğü ile ilişkilendirmiştir.

Bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışmaya bakıldığında elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Buradan hareketle sınıf düzeyinin öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

### ***Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve

öğrencilerin bir önceki dönem karnelerindeki Fen notları akademik başarılarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bulgulardan hareketle, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ile akademik başarı arasında pozitif ve zayıf kuvvette bir ilişki olduğu tespit edilirken, performansa yönelimli değerlendirme ortamı ile negatif, anlamlı ancak zayıf kuvvette bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.4).

Alkharusi (2015) öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını yaklaşık 4088 öğrenci ile yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak araştırma sonucunda; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile akademik başarı arasında pozitif, yüksek kuvvette ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile akademik başarı arasında ise negatif, zayıf kuvvette ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmacı tarafından yapılan farklı çalışmalarda da öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamının akademik yeterlilik ve akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu, performansa yönelimli değerlendirme ortamının akademik başarı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2010; Alkharusi, 2011).

Hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülen çalışmalar, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Brookhart, 1997b; Udoukpong ve Okon, 2012; William, Lee ve Black, 2004). Örneğin Brookhart (1997b) öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Udoukpong ve Okon (2012) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını “öğrenmeyi geliştirme” olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarının diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğrenme yönelimli değerlendirme algısı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacak değerlendirme görevleri içerir ve bu tür değerlendirme ortamında amaç öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır.



### 5.1.2 Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarını belirlenmiş ve değerlendirme görevlerine yönelik algıların, alt boyutlar (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve otantiklik) açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular ışığında, öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır (Tablo 4.5). Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları yüksekten düşüğe doğru; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve otantiklik olarak sıralanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde özellikle planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutuna ilişkin sıra ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Friedman testi sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutu ile üç boyut (öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık) arasında planlanan öğrenme ile uyumlu olma lehine, otantiklik boyutu ile diğer dört boyut arasında otantiklik aleyhine, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu ile şeffaflık boyutu arasında öğrenci farklılıklarını dikkate alma lehine ve son olarak öğrenci ile konsültasyon boyutu ile şeffaflık boyutu arasında ise öğrenci ile konsültasyon lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışmada öğrencilerin Fen dersine yönelik değerlendirme algılarını inceleyen Baygül (2019) çalışmasını 2278 ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının alt boyutlara göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puan ortalamaları büyükten küçüğe doğru sırasıyla; otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma şeklindedir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan düşük olduğu ve yine bu çalışmanın aksine otantiklik boyutuna ilişkin puan ortalamasının ise diğer

boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıklar bu çalışmanın sonucuyla uyuşmamaktadır. Benzer bir araştırmada Çakan (2011), çalışmasını 576 lisans öğrencisi ile yürütmüştür. Yine bu çalışmanın sonucundan farklı olarak öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puanları büyükten küçüğe doğru sırasıyla; farkındalık (otantiklik), öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma şeklindedir. Bu çalışmanın aksine otantiklik boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

### ***Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetler arasındaki farklılıklarla ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan MANOVA testi sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.6). Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Alkharusi (2013), 198 lise öğrencisi ile çalışmış ve öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Aynı sonuca ulaşan Koul ve Fisher (2006) ise 470 ortaöğretim öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında değerlendirme görevlerinin yönelik algıların tüm alt boyutlarında (planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma) cinsiyet açısından anlamlı farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Baygül (2019) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının tüm alt boyutlarında cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine benzer sonuca ulaşan Çakan (2011) da çalışmasında erkek öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Alkharusi ve Al-Hosni (2015) ve Alkharusi vd. (2014) tarafından yapılan çalışmalarda ise genel olarak kız öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puanlarının, erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının bazı alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu

çalışmalardan birinde Dhindsa vd. (2007) öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının (planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve konsültasyon) cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu farklılığın planlanan öğrenme ile uyumlu olma faktöründe kız öğrenciler lehine, konsültasyon faktöründe ise erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gao (2012), çalışmasında; öğrencilerin Matematik dersindeki değerlendirme algılarının sadece otantiklik ve şeffaflık boyutunda cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılığın otantiklik boyutunda erkek öğrenciler lehine, şeffaflık boyutunda ise kız öğrenciler lehine olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre nasıl farklılaştığının incelendiği çalışmaların bazılarında; kızlar lehine (Alkharusi ve Al-Hosni, 2015; Alkharusi vd., 2014) bazılarında ise erkekler lehine (Baygül, 2019; Çakan, 2011) anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin değerlendirme algılarının; alt faktörlerden planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve konsültasyon boyutunda (Dhindsa vd., 2007), otantiklik ve şeffaflık boyutunda (Gao, 2012) cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da vardır. Ayrıca bu çalışmaya paralel olarak öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığının tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Alkharusi, 2013; Koul ve Fisher, 2006). Bu çalışmalardan hareketle öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının cinsiyete göre nasıl farklılaştığına dair genel bir sonuca ulaşmak mümkün değildir. Çalışmaların örneklem gruplarının ve ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı olması yapılan araştırma sonuçlarının farklılaşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

### ***Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarında sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarla ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre nasıl farklılaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan MANOVA testi sonucunda; planlanan öğrenme ile uyumlu olma faktöründe altıncı ve yedinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine, öğrenci ile konsültasyon ve otantiklik faktörlerinde altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.7). Araştırma sonucunda genel olarak altıncı sınıf öğrencilerinin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, konsültasyon ve otantiklik

faktörlerinde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörlerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonucunun aksine Baygül (2019) tarafından yapılan çalışmada; altıncı sınıf öğrencilerinin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dhindsa vd., (2007) tarafından yapılan çalışmada ise planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve şeffaflık faktörlerinde sınıf düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu ancak diğer faktörlerde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmaya paralel olarak Koul ve Fisher (2006) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve otantiklik algı düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Alkharusi ve Al-Hosni (2015) nin çalışmalarında, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Özetle ilgili alan yazında öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarını inceleyen çalışmalarda; öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından genel anlamda farklılaştığı görülmektedir (Alkharusi ve Al-Hosni, 2015; Baygül, 2019; Dhindsa vd., 2007; Koul ve Fisher, 2006).

### ***Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin alguları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı türleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve öğrencilerin bir önceki dönem karnelerindeki Fen notları akademik başarılarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4.8). Buna göre akademik başarı ile öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının tüm alt boyutları (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma) arasında; pozitif, anlamlı ancak zayıf düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışmada Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani (2013) yaşları 12 ile 17 arasında değişen 383 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin sınıf değerlendirme görevlerine ilişkin alguları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi

araştırmışlardır. Akademik başarı olarak öğrencilerin dönem sonunda kendi sınıflarında aldıkları genel notlar esas alınmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve şeffaflık boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişki görülürken, bu çalışma sonucundan farklı olarak akademik başarı ile öğrenci ile konsültasyon arasında ise anlamlı ve negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve otantiklik alt boyutlarının akademik başarı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Yine benzer bir diğer çalışmada Alkharusi (2016) Umman'daki devlet okullarının 11. sınıfında öğrenim gören 232 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında; öğrencilerin Matematik dersindeki başarıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin Matematik final notları o dersteki akademik başarılarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak araştırma sonucunda öğrencilerin Matematik başarıları ile öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarının farklı araştırmaların sonuçları ile uyduğu göze çarpmaktadır. Değerlendirme görevlerinin sınıfta işlenen konularla ve kazanımlarla ilişkili olması (Brookhart, 1997a; McMillan ve Workman, 1998), değerlendirme görevlerinin amacı ve puanlama kriterleri hakkında öğrencilerin net bir şekilde bilgilendirilmesi, günlük hayatla ilişkili olan değerlendirme görevlerinin verilmesi gibi uygulamalar, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak, yüksek bir akademik başarı için özel bir çaba gerektiğini algılamalarını sağlayacaktır (Cauley ve McMillan, 2010; McMillan ve Workman, 1998). Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme sürecine dahil edilmeleri, onların akademik başarılarını arttıran bir güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Stiggins ve Chappuis, 2005).

### **5.1.3 Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırma kapsamında öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları belirlenerek; öğrenme yaklaşımlarının derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı türlerine göre nasıl farklılaştığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ( $\bar{X}=3,18$ ) ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı ( $\bar{X}=3,55$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yüzeysel

öğrenme yaklaşımına kıyasla daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir (Tablo 4.9). Araştırmanın beklenen bir sonucu olarak öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Uysal (2010) ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü tez çalışmasında, öğrencilerin Fen dersini öğrenirken derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir. Yine ilköğretim öğrencilerinin Fen dersini öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını inceleyen Özkan (2008) benzer sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde Belge-Can ve Boz (2012) ilköğretim öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında; öğrencilerin Fen dersine yönelik daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini tespit etmişlerdir. Ancak Ünal-Çoban ve Ergin (2008) tarafından yapılan çalışmada ise; ilköğretim öğrencilerinin Fen dersine yönelik derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Göktepe-Yıldız ve Özdemir (2018) ise ortaokul öğrencilerinin Matematik dersini öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmalarında; araştırma bulgularına göre öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının orta düzeyin üzerinde iken yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının ise orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin en çok stratejik ve en az da yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Diğer taraftan ilköğretim öğrencilerinden farklı çalışma gruplarıyla yürütülen çalışmalardan birinde Demir (2017), çalışmasını öğretmen adayları ile yürütmüş ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok derinlemesine, daha sonra stratejik ve en az yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarıyla yürütülen farklı bir çalışmada Sezgin-Selçuk vd. (2007); öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını, yüzeysel öğrenme yaklaşıma göre daha fazla tercih ettiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Ekinci (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında; öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarıyla ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların bazılarında farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bunlardan birinde Senemoğlu (2011) Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha çok benimsediklerini tespit etmiştir. Bu sonuç aynı ölçeğin kullanıldığı Ozan ve Çiftçi (2013) tarafından yapılan ve

öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Çalışmalarında farklı bir sonuca ulaşan Byrne ve Willis (2008) ise üniversite öğrencilerinin en çok stratejik öğrenme yaklaşımını ve en az da yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini belirlemişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının genel olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın nedenleri; eğitim sistemi, sınıf düzeyi, öğrencilerin değerlendirilme biçimleri ve öğretmen tutumları olabilir. Bu bağlamda öğrencilerin bu etkenlere bağlı olarak tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları değişkenlik gösterebilir (Entwistle ve Ramsden, 1983).

### ***Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile cinsiyetleri arasındaki farklara ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan MANOVA testi sonucunda; yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.10).

Bu çalışmaya paralel olarak Ozan vd. (2012) okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok benimsediklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Biggs (1987) de lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini belirlemiştir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini ortaya çıkaran çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan birinde Belge-Can ve Boz (2012) ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Yine Beşoluk ve Önder (2010) lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmasında aynı sonuca ulaşmışlardır. Lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında Kılınç (2013) da, benzer şekilde kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmaların sonucundan farklı bir sonuca ulaşan Senemoğlu (2011) Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Yapılan çalışmaların bazılarında ise öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı göze çarpmaktadır. Hacıeminoğlu vd. (2009) çalışmalarında ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersini öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda erkek öğrencilerin daha çok ezberci öğrenmeyi tercih ettikleri ancak kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını inceleyen Byrne ve Willis (2008), Dublin Üniversitesi'nde muhasebe eğitimi alan 3. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında; cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ortaöğretim Fen ve Matematik alanlar eğitimi bölümü 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında Ellez ve Sezgin (2002) de aynı sonuca ulaşmışlardır. Yine Sezgin-Selçuk vd. (2007) fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirledikleri çalışmalarında; öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde sonuçlar arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalarda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarında kızlar lehine (Belge-Can ve Boz, 2012; Beşoluk ve Önder, 2010; Kılınç,2013), bazı çalışmalarda ise erkekler lehine (Senemoğlu, 2011) anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılaşmanın olmadığı çalışmalar da mevcuttur (Byrne ve Willis, 2008; Ellez ve Sezgin, 2002; Sezgin-Selçuk vd., 2007). Buradan hareketle benimsenen öğrenme yaklaşımının cinsiyet açısından nasıl farklılaştığına dair ortak bir sonuca ulaşmanın çok mümkün olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda örneklemelerin kültürel ve sosyoekonomik yapısındaki farklılıklara bağlı olarak benimsenen öğrenme yaklaşımının cinsiyet açısından farklılaştığı söylenebilir (Phan, 2008). Çünkü toplumların kültürel yapısı bireylerin kişilik özelliklerinin (içe dönük olma, dışa dönük olma, akademik özgüven vb.) oluşmasında önemli bir etkidir ve benimsenen öğrenme yaklaşımı kişilik özelliklerden etkilenir (Smith ve Ragan, 1999).

### ***Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarla ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.



MANOVA testi sonucunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın derinlemesine öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarında; altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır (Tablo 4.11).

Yapılan çalışmaların bazıları bu sonuçla paralellik göstermektedir. Belge-Can ve Boz (2012) ilköğretim öğrencilerinin Fen öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında; öğrencilerin yaşları arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Göktepe-Yıldız ve Özdemir (2018) ise ortaokul öğrencilerinin Matematik dersindeki öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik çalışmalarında altıncı sınıf öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha çok tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını inceleyen Kılınç (2013) sınıf düzeyi değişkenine göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin, 12. sınıf öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak bazı araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme eğiliminin de arttığı belirlenmiştir. Ellez ve Sezgin (2002) çalışmalarında 1. ve 4. Sınıf öğretmen adayları arasında derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın 4. sınıf öğretmen adayları lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında Chan (2003) de aynı sonuca ulaşmıştır. Aynı şekilde sınıf düzeyi ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşan Senemoğlu (2011) çalışmasında Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları incelenmiş ve sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha çok benimsendiği tespit etmiştir. Üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında Zeegers (2001), üç yıl süreyle öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki değişimi gözlemlemiş ve sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında artış olduğunu belirlemiştir

Ayrıca alan yazında sınıf düzeyinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olmadığının tespit edildiği bir çalışma da mevcuttur. Ekinci (2009) üniversite

öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında 1. ve 4. sınıf düzeyleri arasında derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu sonucu; üniversitedeki öğretim-öğrenme ortamının, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yönelimini artırmada etkili olamaması şeklinde yorumlamıştır.

İlgili alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Çalışmaların bazılarında bu çalışmada da olduğu gibi benimsenen öğrenme yaklaşımının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha az benimsedikleri tespit edilmiştir (Belge-Can ve Boz, 2012; Göktepe-Yıldız ve Özdemir, 2018; Kılınç, 2013). Bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında artış olduğu belirlenmiştir (Chan, 2003; Ellez ve Sezgin, 2002; Senemoğlu, 2011; Zeegers, 2001). Bunun yanı sıra Ekinci (2009) sınıf düzeyinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihini nasıl etkilediğine ilişkin ortak bir sonuca varmak mümkün değildir. 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye (Liseye Geçiş Sınavı) hazırlanmaları sebebiyle daha çok sınav odaklı çalışma ihtimalleri derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarındaki düşüşün olası bir nedeni olabilir. Çünkü bazı araştırmacılar merkezi sınavların, öğrencileri, baskı altında tuttuğu ve strese neden olduğunu (Buldur ve Doğan, 2017) ve genelde sadece teste yönelik öğretimi teşvik ettiğini (Elmore, 2004; Genç, 2005; Herman, 2004) vurgulamaktadırlar. Öğretim-öğrenme ortamının özellikleri (değerlendirme, iş yükü) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihinde etkili olduğundan; bu çalışmanın sonucunda da görüldüğü gibi 8. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinde azalma görülmüştür.

### ***Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye ilişkin sonuç ve tartışma***

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4.12). Buna göre; derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında pozitif, anlamlı ancak zayıf kuvvette ilişki tespit edilirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile negatif, anlamlı ancak yine zayıf kuvvette ilişki tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucu farklı araştırmalarla da uyusmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin Fen dersini öğrenme yaklaşımlarının incelendiği çalışmada Hacıeminoğlu

vd. (2009) 416 yedinci sınıf öğrencisinden veri toplamışlardır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri arasında pozitif ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada Uysal (2010) öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının Fen başarılarını etkilediğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Özkan (2008) ise ortaokul öğrencilerinin Fen başarıları ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında doğrudan bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerini etkilediği ve bu becerilerin de Fen başarılarını açıkladığını tespit etmiştir. Diğer bir deyişle benimsenen öğrenme yaklaşımı ile Fen başarısı arasında dolaylı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer taraftan ilköğretim öğrencileriyle yürütülen çalışmalardan farklı olarak Ekinci (2009) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada; öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile akademik başarıları arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sezgin-Selçuk vd. (2007) da fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını incelediği çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Farklı bir çalışmada Özkan ve Sezgin-Selçuk (2014), lise öğrencilerinin fizik dersindeki öğrenme yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda; yüksek ve orta başarılı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını, düşük başarılı öğrencilere kıyasla daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Öğrencilerin Fizik başarısı ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yine Ellez ve Sezgin'in (2002) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada; öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmaların sonuçlarından hareketle (Ekinci, 2009; Ellez ve Sezgin, 2002; Hacıeminoğlu vd., 2009; Heikkila ve Lonka, 2006; Sadler-Smith, 1996; Senemoğlu, 2011; Uysal, 2010) öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarının pozitif ilişkili ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile akademik başarının ise negatif ilişkili olduğu yorumlanabilir.

#### 5.1.4 Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu boyutunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye ait elde edilen iki fonksiyonun da anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.14). Birinci kanonik fonksiyona göre SİDOA ve ÖY veri setleri %25,5'lik bir varyans paylaşırken ikinci kanonik fonksiyona göre %6,1'lik bir varyans paylaşmaktadır. Birinci kanonik fonksiyon; ÖY veri setinde derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte sınıf-içi değerlendirme ortamını öğrenmeye yönelimli algılayan öğrencilerin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. İkinci kanonik fonksiyon ise; ÖY veri setinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninin derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yine ikinci fonksiyona göre öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelimli algılamaları durumunda yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme eğiliminde oldukları söylenebilir (Tablo 4.15).

Diğer taraftan öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye ait elde edilen iki fonksiyondan sadece birincisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.17). Birinci kanonik fonksiyon DA ve ÖY veri setleri %36,2'lik bir varyans paylaşmaktadır. Araştırma bulguları ÖY veri setinde derinlemesine öğrenme yaklaşımı değişkeninin yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkeninden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ÖY veri setinde bulunan “derinlemesine öğrenme”; DA veri setinde bulunan “planlanan öğrenme ile uyumlu olma”, “şeffaflık”, “otantiklik”, “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” ve “öğrenci ile konsültasyon” değişkenlerinin tümü ile aynı yönlü bir ilişkiye sahiptir. Ancak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinde “otantiklik” değişkeninin diğerlerine kıyasla daha önemli etkisi olduğu söylenebilir (Tablo 4.18). Buradan hareketle birinci kanonik fonksiyona göre; öğrencilerin değerlendirme görevlerini olumlu algılama düzeyinin artmasıyla derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Gulikers vd., (2006) öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını belirleyen karakteristik unsurlardan biri olan “otantiklik” ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya bir mesleki eğitim programının son sınıf öğrencileri katılmış ve öğrencilerden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerini otantik algılamaları durumunda, derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Yine bu çalışmanın sonucuyla benzer sonuca ulaşılan farklı bir çalışmada Alkharusi (2013), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaşları 15 ile 17 arasında değişen 198 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme görevlerine yönelik algı boyutlarından; “otantiklik, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma” boyutlarına ilişkin algıların derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yüksek derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise değerlendirme görevlerine yönelik algıların tüm boyutları (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, şeffaflık, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma) ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında yüksek derecede ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılan yöntemlere bağlı olarak farklılaşmaktadır (Brookhart, 2004). Bu bağlamda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile doğrudan değerlendirme algısı ilişkisinin incelendiği çalışmaların yanı sıra ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran çalışmalar da vardır (Beyaztaş, 2014; Birenbaum ve Feldman, 1998; Davidson, 2002; Gijbels ve Dochy, 2006; Karaman, 2019; Scouller, 1998).

Bu çalışmalardan birinde Scouller (1998) değerlendirme yöntemlerinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlara hazırlanırken yüzeysel öğrenme yaklaşımını, daha üst düzey düşünme becerilerini ölçen değerlendirme görevlerinde ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Akademik olarak başarılı öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında benzer sonuca ulaşan Beyaztaş (2014) öğrencilerin çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış türündeki sınavlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımını, klasik ya da boşluk doldurma türündeki sınavlarda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada Davidson (2002),

öğrencilerin güçlük seviyesi yüksek olan soruları cevaplama performansları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini inceleyen Gijbels ve Dochy (2006) ise öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile alternatif değerlendirme tercihleri arasında pozitif, derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile geleneksel değerlendirme tercihleri arasında ise negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine Birenbaum ve Feldman (1998), derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin daha çok açık uçlu soruları tercih ettiklerini, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise daha çok çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada Karaman (2019), alternatif değerlendirme yöntemlerinin ve karmaşık/oluşturmacı madde tipindeki soruların daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen adayları tarafından tercih edildiğini saptamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının ise daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerini ve basit/seçmeli sınav türlerini tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu çalışmaların sonuçları değerlendirme uygulamalarının benimsenen öğrenme yaklaşımı üzerinde etkin bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak hem öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar hem de farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran çalışmalar, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencileri anlam aramaya ve detaylı düşünmeye yönelten, açık ve anlaşılır sorulardan oluşan, sınıfta işlenen konularla ve öğrenme süreciyle paralellik gösteren, günlük hayatla ilişkili, öğrencilerin değerlendirme görevleri konusunda bilgilendirildikleri, kendileriyle fikir alışverişi yapıldığı ve sürece katıldıkları değerlendirme görevlerinin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacağından derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine de katkı sağlayabilir.

## 5.2 Öneriler

1. Araştırmanın sınırlılıklarında da bahsedildiği gibi, ilgili alanyazında ortaokul öğrencilerinin Fen dersi kapsamında öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde üç

faktörlü (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) bir ölçme aracının olmaması nedeniyle öğrencilerin öğrenme yaklaşımları derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Bu nedenle yapılacak benzer araştırmalarda stratejik öğrenme yaklaşımının da araştırma tasarımına dahil edilmesi önerilmektedir.

2. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve ilgili alan yazın incelendiğinde, çalışmaların çoğunda öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve çalışma sonuçları değerlendirme uygulamalarının benimsenen öğrenme yaklaşımı üzerinde etkin bir role sahip olduğunu göstermiştir (Birenbaum ve Feldman, 1998; Doğan vd., 2012; Gijbels ve Dochy, 2006). Bu bağlamda okullarda, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmelerini sağlayacak değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.
3. Bu araştırmada öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları sadece ölçekler aracılığıyla elde edildiğinden öğrencilerin gerçek düşüncelerini ve sınıflardaki gerçek değerlendirme uygulamalarını yansıtmayabilir. Bu nedenle yeni araştırmalarda nicel araştıram yaklaşımının yanı sıra nitel araştırma desenleri aracılığıyla daha detaylı bilgiler edinilebilir.
4. Bu araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Boylamsal araştırma desenlerinin esas alındığı yeni araştırmalarda bu sonuç daha derinlemesine incelenerek öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerinin sınıf düzeyi ile ilişkisi hakkında daha detaylı bilgiler edinilebilir.
5. Bu araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda bu durumun nedenleri incelenebilir ve özelde erkek öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercihlerini artırıcı çözüm yolları üretilebilir.
6. Bu araştırmada öğrencilerin Fen dersini öğrenirken benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Deneysel desende yapılacak farklı çalışmalarla bu ilişki hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilir.

7. Bu araştırma sadece Fen Bilimleri dersi kapsamında ve ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer araştırmaların farklı branş dersleri kapsamında ve farklı eğitim kademeleri ile yürütülmesi daha genellenebilir sonuçların üretilmesine katkı sağlayacaktır.
8. Bu araştırmada, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları ile öğrenme yaklaşımları; sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmiştir. Yeni araştırmalarda farklı demografik özelliklerin de değerlendirmeye yönelik algılarla ilişkisi incelenebilir.
9. Alan yazında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent University, USA.
- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational assessment, 13*(4), 243-266.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal, Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116.
- Alkharusi, H. (2010). Teachers assessment practices and students perceptions of the classroom assessment environment. *World Journal on Educational Technology, 2*(1), 27-41.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction, 4*(1), 105-120.
- Alkharusi, H. (2013). Canonical correlational models of students perceptions of assessment tasks, motivational orientations, and learning strategies. *International Journal of Instruction, 6*(1), 21-38.
- Alkharusi, H. (2015). An evaluation of the measurement of perceived classroom assessment environment. *International Journal of Instruction, 8*(2), 45-54.
- Alkharusi, H. (2016). Predicting students' academic achievement: Contributions of perceptions of classroom assessment tasks and motivated learning strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology 14*(3), 515-533.
- Alkharusi, H. A., & Al-Hosni, S. (2015). Perceptions of classroom assessment tasks: an interplay of gender, subject area, and grade level. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 10*(3), 205-217.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2013). The relationship between students' perceptions of the classroom assessment tasks and academic achievement. *In 15th Annual International Conference on Education, Athens, Greece*.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. & Alkalbani, M. (2014). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*(1), 93-104.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Atılğan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Au, C. & Entwistle, N. (1999). Memorisation with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands? Paper Presented At *The European Association For Research On Learning And Instruction Conference, Gothenburg*.
- Aydiner-Uygun, M. (2013). Examination of learning approach levels in piano courses according to some variables in individual instrument course. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 165-177.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. & Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baygül, A. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerinin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Belge-Can, H., & Boz, Y. (2012). Yaş ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin fen dersini öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde*.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beyaztaş, D. İ. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. *Research Monograph*. Melbourne: Australian Council for Educational Research. Australia.

- Biggs, J. (1994). Student learning research and theory - Where do we currently stand? In Gibbs, G. (ed.), *Improving student learning - theory and practice* (1-19). The Oxford Centre for Staff Development.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university (society for research into higher education)*. Open University Press.
- Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111.
- BouJaoude, S., Salloum, S. & Abd-El-Khalick, F. (2004). Relationships between selective cognitive variables and students' ability to solve chemistry problems. *International Journal of Science Education*, 26 (1), 63-84.
- Brookhart, S. M. & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
- Brookhart, S. M. (1997a). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180.
- Brookhart, S. M. (1997b). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 323-330.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429-458.
- Buldur, S. & Baygöl, A. (2017) *Elementary students' perceptions about the classroom assessment environment*, 3th International Symposium on Educational and Social Sciences in Turkish Cultural Geography.6-9 July, 2017, Skopje, Macedonia.
- Buldur, S. & Doğan, A. (2014). Adaptation of the students' perceptions of the science and technology course classroom assessment environment scale (SPCAES) into Turkish. *Education and Science*, 39(176), 199-211.
- Buldur, S. (2014a). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Buldur, S. (2014b). Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Cinsiyet perspektifi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 213-225.
- Buldur, S. ve Baygöl, A. (2018) Ortaokul öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile üstbilişsel sınıf çevresi ortamı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *X.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 27-30 Nisan, 2018, Ürgüp, Türkiye.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2014). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 199-211.
- Byrne, M., & Willis, P. (2008). An exploration of tertiary accounting students' prior approaches to learning accounting. *International Journal of Management Education*, 7(3), 35-46.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). *The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students*. *Accounting education*, 11(1), 27-42.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.
- Cavallo, A. M. L (1996). Meaningful learning, reasoning ability, and students' understanding and problem solving of topics in genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 625-656.
- Cavanagh, R., Waldrip, B., Romanoski, J. & Dorman, J. (2005). Measuring student perceptions of classroom assessment. *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Sydney.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Cheng, L., Wu , Y., Liu, X. (2015). Chinese university students' perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment. *Language testing in Asia*, 5(1), 13.
- Chin, C. ve Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2), 109- 138.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.

- Curzon L.B. (2004). *Teaching in further education, an outline of principles and practices* (sixth ed.). Continuum: London.
- Çakan, M. (2011). Cross-cultural aspect of the perceptions of assessment task inventory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 136-142.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
- Davidson, R. A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 29-44.
- Demir, F. (2017). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Dhindsa, H. S., Omar, K. & Waldrip, B. (2007). Upper secondary Bruneian science students' perceptions of assessment. *International Journal of Science Education*, 29, 1261-1280.
- Doğan, C. D., Atmaca, S., & Yolcu, F. A. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of eighth-grade students. *İlköğretim Online*, 11(1).
- Dorman, J. P. & Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. *Educational Studies*, 32(1), 47-58.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis. In *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1-28).
- Durdukoca, Ş. F. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üst bilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Learning approaches of university students. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.

- Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Elmore, R.F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance-based accountability systems. In S.H. Furchman and R.F. Elmore (Eds), *Redesigning Accountability Systems for Education* (pp. 274-296). New York, NY: Teachers College Press.
- Enger, S.K. & Yager, R.E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED424286).
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33(2), 213-218.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Fisher, D. L., Waldrip, B. G., & Dorman, J. P. (2005). Student perceptions of assessment: Development and validation of a questionnaire. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada*.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education student mastery activities to accompany (4<sup>th</sup> edition)*. New York: Mcgraw-Hill.
- Gao, M. (2012). Classroom assessments in mathematics: High school students' perceptions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(2), 63-68.
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ölçeği (SÖYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(1), 228-244.
- Genç, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice*, Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, The Florida State University.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Gijbels, D., Segers, M., & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the impossibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443.

- Goodrum, D., Hackling, M. & Rennie, L. (2001). *The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools: A research report*. Canberra: Department of Education Training and Youth Affairs.
- Göktepe Y. S., & Özdemir, A. Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Ilkogretim Online*, 17(3), 1378-1401.
- Green, S. & Salkind, N. (2005). *Using spss for windows and macintosh: understanding and analysing data*. New Jersey: Pearson.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Gu, Y. (2018). *Chinesse graduate student's perceptions of classroom assesment at Canadian University*. Unpublished Master's Thesis. University of Windsor, Ontario, Canada.
- Gulikers, J. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381-400.
- Gündüz, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Hacıeminoğlu, E., Tüzün, Ö. Y., & Ertepinar, H. (2009). Investigating elementary students' learning approaches, motivational goals, and achievement in science. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 72-83.
- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Hamdorf, J. M., & Hall, J. C. (2001). Surgical education. *Australian and New Zealand Journal of Surgery*, 71(3), 178-183.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Herman, J. (2004). The effects of testing on instruction. In S.H. Furhman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning Accountability Systems for Education* (pp. 141-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Hively, W. (1974). Introduction to domain-referenced testing. *Educational Technology*, 14(6), 5-10.
- İlhan, M. (2017). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 111-128.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014a). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeğinin (SDAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50.

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014b). Akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 51-68.
- İsnaç, F. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirme tercihlerinin ölçeklenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. (2009). *Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler*. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, P. (2019). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 135-150.
- Kılıç, D. (2009). *Öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenekleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D., & Sağlam, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Bakü, Azerbaycan.
- Kılıç, Z., & Çetin, S. (2018). Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1051-1065.
- Kılınç, M. (2013). *Genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Koul, R. B., Fisher, D. L., & Earnest, J. (2006). Using student perceptions in development, validation, and application of an assessment questionnaire. In *Sharing wisdom for our future. Environmental education in action: Proceedings of the 2006 Conference of the Australian Association of Environmental Education* (pp. 294-305).
- Kutlu, Ö., Doğan C. D. & Karakaya, I. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- Marshall, D., & Case, J. (2005). 'Approaches to learning' research in higher education: A response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.



- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning—II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- McMillan, J. H. & Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED453263).
- Mertler, C. A. (2003, October). *Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.
- Miller, M., Linn, R. & Gronlund, N. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi: Öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon.
- Newble, D. I., & Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20(3), 162-175.
- Newble, D. I., & Jaeger, K. (1983). The effect of assessments and examinations on the learning of medical students. *Medical Education*, 17(3), 165-171.
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ozan, C., Köse, E., & Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*, (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, G., & Sezgin-Selçuk, G. (2014). Determining the approaches of high school students to learning physics. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 8(1), 101-127.
- Özkan, Ş. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: the interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Phan, H. P. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and selfregulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 157-184.

- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd edn). London and New York: Routledge Farmer.
- Reid, W. A., Duvall, E., & Evans, P. (2005). Can we influence medical students' approaches to learning?. *Medical Teacher*, 27(5), 401-407.
- Rhem, J. (1995). Close-up: Going deep. *In The National Teaching & Learning Forum*, 5(1), 4.
- Sabzevari, S., Abbaszade, A., & Borhani, F. (2013). The assessment methods and learning approaches in nursing students of Kerman University of Medical Sciences in Iran. *Creative Education*, 4(2), 160-164.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: Age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-380.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Schaffner, M., Burry-Stock, J. A., Cho, G. P., Boney, T., & Hamilton, G. (2000). What do kids think when their teachers grade?. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *F.Ü. Sağlık Bil. Dergisi*, 18(3), 139-146.
- Semerci, Ç. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Sezgin, G. S., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 27(2), 25-41.

- She, H. C. (2005). Promoting students' learning of air pressure concepts: The interrelationship of teaching approaches and student learning characteristics. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 29-52.
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48.
- Smith, P. L. and Ragan T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Spencer, K. (2003). Approaches to learning and contemporary accounting education. *In Education in a Changing Environment Conference Proceedings. Education in a Changing Environment Conference Proceedings*.
- Stangor, C. (2010). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Routledge.
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11–18.
- Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Baloğlu, M., Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temurtaş, A. (2016). *Herkes için çok değişkenli istatistik*. C.O. Güzeller (Edt.). *Kanonik korelasyon analizi*, Ankara: Maya Akademi.
- Thompson, B. (2000). Canonical correlation analysis. In Grimm L. G., & Yarnold, P. R. (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*, (10. baskı). Ankara: Gül Yayınları.
- Udoukpong, B. E., & Okon, C. P. (2012). Perception of formative evaluation practices and students' academic performance in junior secondary certificate examination in social studies. *International Journal of Business and Social Science*, 3(15), 204-212.

- Ullah, R., Richardson, J. T., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, 41(1), 113-127.
- Uysal, E. (2010). *A modeling study: The interrelationships among elementary students' epistemological beliefs, learning environment perceptions, learning approaches and science achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, G. Ç., & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- Waldrip, B. G., Fisher, D. L., & Dorman, J. (2009). Identifying exemplary science teachers through students' perceptions of their learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 1-13.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*, Unpublished Master Thesis, Queens University, Kingston, Ontario, Canada.
- William, D. C., & Lee, C. H. P. Black (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education Principles, Policy and Practice II* (1), 49-65.
- Yaşar, M. (2008a). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1-8). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaşar, M. (2008b). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9-42). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yerdelen, S. D., & Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 269-293.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132.

## EKLER

### Ek-1 Ölçek Kullanma İzin Belgesi



Sule Ozkan Kasker <sulekasker@outlook.com>

Siz ∨

Sayın Gülendaml Ünsal,  
İlgili ölçeği bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dikiyorum.

iPhone'umdan gönderildi

> Gülendaml ünsal <gulendamunsal@hotmail.com> şunları yazdı  
>



## Ek-2 Yasal İzin Belgesi



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-604.01.01-E.7308907  
Konu : Araştırma İzni (Gülendam HASBEK)

10.04.2019

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Gülendam HASBEK'in 09/04/2019 tarihli dilekçesi.  
b) Valilik Makamının 09/04/2019 tarihli ve 92255297-604.01.01-E.7237743 sayılı onayı.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 no'lu genelgesi.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gülendam HASBEK, "Öğrencilerin Fen İlimleri Dersindeki Öğrenme Yaklaşımları İle Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışması için, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan ortaokullarda uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ayhan BÜLBÜL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Onay Sureti (1 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

-Gülendam HASBEK  
Bahçeşehir Koleji Akevler  
SİVAS

Bilgi:  
- Merkez Ortaokul Müd.

Güvenli Elektronik İmza  
Aşıl ile Aynıdır  
10/04/2019  
LUTFI KELDAL  
Şef

Adres: Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı Merkez SİVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr/>  
E-posta: butae58@meb.gov.tr

Bilgi için: Leyla SÖZEN  
Tel: 0 (346) 280 58 00  
Faks: 0 (346) 280 59 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d75f-6d7d-3d50-ac3d-8163 koda ile teyit edilebilir.

## Ek-3 Optik Form

- SINIF İÇİ DEĞERLENDİRME ORTAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI ÖLÇEĞİ
- ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ
- ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ALGILARI ÖLÇEĞİ

OKULUNUZ	.....
Sınıfınız	..... / .....

SINIF DÜZEYİ	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>

CİNSİYETİNİZ	<input type="radio"/> Kız
	<input type="radio"/> Erkek

1. DÖNEM FEN BİLİMLERİ DERSİ KARNE NOTUNUZ

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

		kesinlikle katılmıyorum		40	hiçbir zaman
		katılmıyorum		41	sık sık
		Kararsızım		42	Bazen
		Katılmıyorum		43	Herdeyse hiç
		kesinlikle katılmıyorum		44	
				45	
				46	
				47	
				48	
				49	
				50	
				51	
				52	
				53	
				54	
				55	
				56	
				57	
				58	
				59	
				60	
				61	
				62	
				63	

Gülendam HASBEK  
Araştırmacı

Doç.Dr. Serkan BULDUR  
Tez Danışmanı

## Ek-4 Sınıf İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Öğrenci Algıları Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket çalışması, Fen Bilimleri dersinde kullanılan değerlendirme yaklaşımlarına ve tercih edilen öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sizlerin görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ankette hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı olmayıp sadece sizlerin kişisel düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına göre olup, çalışmaya katılmak veya katılmamak derslerinizle ilgili hiçbir etkiye sahip değildir. Tüm kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Zaman ayırıp çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dileriz...

Gülendam HASBEK  
Araştırmacı

Doç. Dr. Serkan BULDUR  
Tez Danışmanı

### SINIF İÇİ DEĞERLENDİRME ORTAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI ÖLÇEĞİ

Önermelerde tanımlanan durumlara ne oranda katılıp/katılmadığınızı belirtmek için her önerme hakkında verilen seçeneklerden bir tanesini işaretleyiniz. Lütfen, tüm önermeleri değerlendirdiğinizi kontrol etmeyi unutmayınız!

#### FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ;

- Öğrenciler fen alanındaki güçlü yönlerini fark edebilirler.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- İşlenen (öğrenilen) konularla, verilen ev ödevleri ve yapılan sınavlar uyumlu değildir.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Ödevler (örn: ev ödevleri, performans görevleri, projeler, portfolyo, vb.) ve sınavlar öğrencileri düşünmeye teşvik eder.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Sınıf içi değerlendirme görevleri ve ev ödevleri öğrenciler için ilgi çekici değildir.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Öğrencilere hatalarını düzeltmek için şans verilir.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Öğretmen notlarımıza, öğrenmemizden daha fazla önem verir.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Öğretmen işlediğimiz konuları ne kadar öğrendiğimizi değerlendirmek için çeşitli yöntemler (örn: sınavlar, sınıf içi görevler, ev ödevleri vb.) kullanır.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Sınavlar ve ödevler (örnek: ev ödevleri, performans görevleri, projeler vb.) öğrenciler için zordur.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Öğretmen öğrencilerin performanslarını birbirleriyle karşılaştırır.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Öğretmen bizi öğrendiklerimizden sorumlu tutar.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Öğrenciler fen alanındaki performansları hakkında öğretmen tarafından devamlı bilgilendirilirler.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
- Ödevler (örn: ev ödevleri, performans görevleri, projeler, portfolyo, vb.) ve etkinlikler öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgilidir.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum



13. Öğretmenin puanlama (not verme) sistemi net (açık) değildir.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
14. Öğretmen gelecekte daha fazla çaba göstermemiz gereken yerleri belirlememize yardımcı olur.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
15. Değerlendirme sonuçları, konuyu öğrenirken gösterdiğimiz çabayı tam olarak yansıtmaz.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum



## Ek-5 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algıları Ölçeği

### ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ALGILARI ÖLÇEĞİ

#### FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ;

40. Ödevlerim (ev ödevleri, performans görevleri, projeler vb.), sınavlarım sınıfta yaptıklarımla ilgilidir.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
41. Ödevlerim/sınavlarım sınıfta yaptıklarımla test eder.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
42. Hangi yöntemle değerlendirileceğimi seçebiliyorum.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
43. Nasıl değerlendirileceğim hakkında benim de söz hakkım var.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
44. Hangi konuda değerlendirileceğim hakkında önceden bilgilendiriliyorum.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
45. Öğrendiklerimi günlük hayata uygulamam istenir.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
46. Değerlendirme görevlerini kendi hızımda tamamlayabiliyorum.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
47. Değerlendirilmelerimde bildiklerimi günlük hayattaki sorunlara uygulayabilme yeteneğim ölçülür.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
48. Ne zaman değerlendirileceğim hakkında önceden bilgilendiriliyorum.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
49. Öğrendiklerimin bir şeyler yapmamda bana yardımcı olduğunu başkalarına gösterebilirim.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
50. Kullanılan değerlendirme çeşitlerini (türlerini) tam olarak anlıyorum.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
51. Farklı yöntemler olduğunda değerlendirme etkinliğini tamamlayabilirim.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
52. Değerlendirme etkinliklerinde bildiklerim test edilir.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
53. Öğretmenim bana her bir değerlendirme çeşidinin (türünün) nasıl yapılacağını açıklıyor.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
54. Değerlendirilme şeklim sınıfta yaptıklarıma yakındır.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
55. Değerlendirme görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için neler yapılması gerektiğini biliyorum.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
56. Değerlendirilmelerim günlük hayattaki sorulara cevap verebilme yeteneğimi ölçüyor.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
57. Değerlendirilme şeklim sınıfta yaptıklarıma benzerdir.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
58. Değerlendirme görevlerinde öğretmenimin benden ne istediğini tam olarak bilirim.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç

59. Herhangi bir değerlendirme görevinin öğretmen tarafından nasıl puanlanacağını bilirim.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
60. Değerlendirme görevlerini tamamlamada benim de diğer öğrenciler kadar şansım var.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
61. Değerlendirme görevlerim günlük yaşamda işime yarıyor.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
62. Öğretmenimiz tarafından yeteneklerime uygun değerlendirme görevleri verilir.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç
63. Değerlendirme görevlerimin nasıl puanlanacağını farkındayım.  
a) Hemen her zaman b) Sıklıkla c) Bazen d) Neredeyse hiç



## Ek-6 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

### ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ

16. Fen Bilimleri dersinde ilk bakışta zor gibi görünen konuları anlamak için genellikle çok çaba sarf ederim.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
17. Fen Bilimleri dersi ile ilgili bir konuya çalışırken öğrendiğim yeni bilgileri o konuyla ilgili eski bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
18. Fen Bilimleri dersine çalışırken, öğrendiğim konuları günlük hayatta nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
19. Fen Bilimleri dersinde öğretmenin anlattığı sırayı takip ettiğimde konuları en iyi şekilde hatırlarım.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
20. Fen Bilimleri dersinde öğrenmek zorunda olduğum konuların büyük bir kısmını ezberlerim.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
21. Fen Bilimleri dersinde önemli konuları tam olarak anlayana kadar gözden geçiririm.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
22. Fen Bilimleri dersinde öğretmenler, sınavda çıkmayacak konulara öğrencilerin çok fazla zaman harcamalarını beklememelidirler.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
23. Fen Bilimleri dersine tam anlamıyla çalışmaya başladığımda, her konunun benim için ilgi çekici olacağını düşünürüm.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
24. Fen Bilimleri dersinde edindiğim veya kitaplardan okuduğum bilgiler hakkında sık sık kendime sorular sorarım.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
25. Fen Bilimleri dersinde, yeni konu hakkında genel bir fikir vermesi bakımından, konuları birbirleri ile ilişkilendirmenin faydalı olduğunu düşünürüm.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
26. Fen Bilimleri dersinde, anladığımdan iyice emin olana kadar ders ya da laboratuvar notlarımı tekrar tekrar okurum.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
27. Fen Bilimleri dersi ile ilgili bir konuyu ana hatlarıyla çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşündüğümden, sınıfta ya da ders notlarında anlatılanları detaylı bir şekilde çalışırım.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
28. Fen Bilimleri dersiyle ilgili okunacak materyalleri (kitap, dergi vb.), iyice anlayıncaya kadar okurum.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
29. Fen Bilimleri dersinde gerçek olaylara dayanan konuları, varsayıma dayanan konulardan daha çok severim.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
30. Fen Bilimleri ile ilgili bir konu hakkındaki bilgimi başka bir konu hakkındaki bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.  
a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum

31. Fen Bilimleri dersinde benim için teknik terimlerin anlamlarını öğrenmenin en iyi yolu, ders kitabındaki tanımları hatırlamaktır.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
32. Fen Bilimleri dersinde bulmaca ve problemler çözerek mantıksal sonuçlara ulaşmak beni heyecanlandırır.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
33. Fen Bilimleri dersiyile ilgili okumam gereken materyalin (kitap, dergi vb.) ne işime yarayacağını genellikle düşünmem.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
34. Fen Bilimleri dersinde konuları iyice öğrenene kadar tekrar tekrar gözden geçiririm.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
35. Fen Bilimleri dersinde çoğunlukla, konuları gerçekten anlamadan okurum.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
36. Fen Bilimleri dersiyile ilgili fazladan okumalar, kafa karıştırıcı olduğundan, derste önerilen okumaların sadece bir kısmına bakarım.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
37. Fen Bilimleri dersi için fazladan çalışmanın gereksiz olduğunu düşündüğümde, çalışmamı genellikle derste verilen bilgiyle sınırlarım.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
38. Fen Bilimleri dersinde yeni bir konuya başlarken kendime yeni edindiğim bilginin cevaplaması gereken sorular sorarım.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum
39. Boş zamanlarımda, Fen Bilimleri dersinde gördüğüm ilginç konular hakkında araştırma yaparım.
- a) Kesinlikle katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Kesinlikle katılmıyorum



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Gülendam HASBEK  
Doğum Tarihi : 1980  
Doğum Yeri : Sivas  
E-posta : [gulendamunsal@hotmail.com](mailto:gulendamunsal@hotmail.com)

### EĞİTİM BİLGİLERİ

2015 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Yüksek Lisans, Fen Bilgisi Eğitimi  
2002 Marmara Üniversitesi  
Lisans, Fen Bilgisi Öğretmenliği

### İŞ DENEYİMİ

SİVAS KOLEJİ 2003 – 2007  
Fen Bilgisi Öğretmeni  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ VAKFI KOLEJİ 2007 – 2018  
Fen Bilimleri Öğretmeni  
BAHÇEŞEHİR KOLEJİ 2018 – .....  
Fen Bilimleri Öğretmeni

### KURS / SERTİFİKA / PROJE

İstanbul Kültür Üniversitesi – Temmuz 2009  
2. Amatör Teleskop Yapımı Çalıştayı ve Amatör Astronomi Sempozyumu / Katılımcı

TÜBİTAK Ulusal Gökyüzü Gözlem Şenliği – Temmuz 2010 / Katılımcı

TÜBİTAK 4004, Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, Üçü Bir Yerde: Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, 7-13 Eylül 2017/ Eğitimci

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, Üçü Bir Yerde: Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, 26 Haziran-4 Temmuz 2018 / Eğitimci

TÜBİTAK 4004, Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, Üçü Bir Yerde: Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, 25 Haziran-4 Temmuz 2019 / Eğitimci