

T.C
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞERLENDİRME
DENEYİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Seçil Turan

Zonguldak 2019

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞERLENDİRME
DENEYİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Hazırlayan

Seçil Turan

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Özlem Koray

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin Yeterlik çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

01.10/2019


Sevil Turan

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

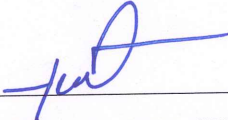
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2009528204011 numaralı Seçil Turan'ın hazırladığı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/07/2019 Cuma günü saat 13:00’de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan _____


Prof. Dr. Özlem KORAY (Danışman)

Üye _____



Doç. Dr. Hüseyin YOLCU

Üye _____


Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

d. or
... / 2019


Dr. Öğr. Üyesi Aykut ŞARKÜNEŞİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı : Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Tez Yazarı : Seçil Turan
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Özlem Koray
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi : 170

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin çalışma çabalarının ve ödevlerin niteliğini tespit etmek, eğitim süreci içinde aldıkları geribildirim miktarı ve niteliğini araştırarak mevcut öğrencilerin değerlendirme ve geribildirim deneyimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ve Alaplı ilçelerine bağlı 8 farklı lise düzeyindeki okullarda eğitim gören 1040 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ortaöğretim öğrencilerine yönelik ‘Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ)’ ve ‘Geribildirim Deneyimi Ölçeği (GDÖ)’ kullanılmıştır. Ölçekler geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için 222 öğrenciye uygulanmış, yapılan faktör analizi sonucu ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizinde; öğrencilerin değerlendirme ve geribildirim deneyimleri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi değişkenleri açısından frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin değerlendirme ve geribildirim deneyimlerinin farklılık gösterip göstermediği, cinsiyet değişkeni açısından Mann Whitney U-testi, sınıf ve okul düzeyi değişkenleri açısından Kruskal Wallis H-testi kullanılarak tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin, özellikle, zorlandıkları konuları anlama ve daha fazla çaba gösterme konusunda erkek öğrencilere oranla daha sabırlı oldukları görülmüştür. Düzenli ders çalışma alışkanlıkları dikkate alındığında yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha düzenli ders çalıştıkları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla geribildirimlerin önemini daha iyi algılamış olduğu ve öğrenme sürecince geribildirimleri kullandıkları görülmüştür. Geribildirimlerin öğrenme sürecinde yol

gösterici olduğu ve akademik başarılarına katkı sağladığı yönünde görüş bildiren kız ve erkek öğrenciler, birçok dersten yeterli miktarda geribildirim alamadıklarını ifade etmişlerdir. 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ödevler ve sınavlara olan bakış açıları birbirine benzer düzeyde bulunmuştur. Akademik açıdan, başarı düzeyi yüksek bulunan okullardan daha düşük düzeydeki okullara doğru gidildikçe öğrencilerin, ödevleri kendi öğrenmelerini sağlaması açısından gereksiz, sıkıcı ve zaman kaybı olarak görme algılanın arttığı belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme ve geribildirim deneyimleri kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme geribildirim deneyimleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır, ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri okul düzeyi değişkenine göre başarı düzeyi yüksek olan okullar lehine anlamlı düzeyde farklılaşırken, geribildirim deneyimleri ise okul düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geribildirim Deneyimi, Değerlendirme Deneyimi, Ortaöğretim Öğrencileri, Biçimlendirici Değerlendirme

ABSTRACT

Institution : ZBEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : Examination of Evaluation Experiences of Secondary Students in Terms of Various Variables
Author : Seçil Turan
Advisor : Prof. Dr. Özlem Koray
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2019
Page Number : 170

The aim of this study is to determine the quality of the work efforts and assignments of the secondary students and to examine the evaluation experiences of the current students in terms of various variables by associating the amount and quality of the feedback they receive during the education process. The scanning model was used in the research. The study was conducted in the 2018-2019 academic year with 1040 students studying in 8 different high school level schools in Ereğli and Alaplı districts of Zonguldak province. As a data collection tool, 'assessment experience scale (DDÖ)' and 'feedback experience scale (GDÖ)' were used for secondary school students. The scales were applied as a pilot study to 222 students for validity and reliability studies, and as a result of the factor analysis, the scales were determined to be valid and reliable. In the analysis of the data, the frequency and percentage values of the students were evaluated in terms of evaluation and feedback experiences, gender, grade level and school level variables. In addition, whether students' assessment and feedback experiences differed was determined using the Mann Whitney U-test in terms of gender variable and the Kruskal Wallis H-test in terms of class and school level variables.

The results from the study showed that female students were more patient than male students, especially in understanding the subjects they were struggling with and making more effort. Taking into account regular course work habits, it was also determined that female students worked more regularly than male students. It is observed that female students have a better perception of the

importance of feedback than male students and use feedback in the learning process. Female and male students who express their opinion that feedback is guiding the learning process and contributes to their academic achievement have stated that they do not receive sufficient feedback from many courses. 9, 10, 11 and 12. classroom students ' study habits, homework and exam perspectives were found to be similar. It was found that as the schools with higher academic achievement levels were going towards lower school levels, the students found it unnecessary to provide their own learning, and the perception of seeing homework as boring and time-wasting increased. The evaluation and feedback experiences of secondary students differ significantly in favor of female students. Assessment feedback experiences of secondary students are not differentiated according to the grade level variable and evaluation experiences differ significantly in favor of schools with high achievement levels according to the school level variable, while feedback experiences are not differentiated according to school levels.

Key Words: Feedback Experience, Assessment Experience, Secondary Students, Formative Assessment

ÖNSÖZ

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, toplumları bu değişimlere uyum sağlamaya zorlamıştır. Çağın gereksinimlerine uygun nitelikte bireyler yetişmenin yolu; eğitim alanında yapılan yeniliklerle sağlanabilmektedir. Eğitim sisteminde günümüzün ihtiyaçlarını karşılar nitelikte kaliteli bireyler yetiştirmek, eğitimin her kademesinin sürekli kontrol altında tutulması ve gerekli iyileştirmelerin zamanında yapılması ile sağlanabilir. Eğitimde kaliteyi artırma kapasitesine sahip en önemli unsurlardan biri, sistemin kontrol mekanizmasını oluşturan “değerlendirme” basamağıdır. Değerlendirme; eğitim hedeflerin ne derece gerçekleştirildiğini ortaya koyan ve öğrenme sürecindeki öğrenci, öğretmen, öğretim yöntemi, öğretim materyali vb. unsurların başarısını belirleyen önemli bir süreçtir. Bu sürecin ne derece doğru işlediği ise, yapılan geribildirim uygulamaları ile belirlenebilmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini inceleyerek, değerlendirmenin öğrenme süreçlerindeki işlevini tespit etmek ayrıca bu süreçte yapılan geribildirim uygulamalarının öğrenmeye olan katkısını belirlemektir. Değerlendirme ve geribildirim öğrenme sürecindeki önemi çok açık olmasına rağmen ülkemizde bu konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bundan dolayı araştırmamızda mevcut öğrencilerin değerlendirme ve geribildirim deneyimleri incelenerek elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin çalışma süreleri, ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilere uygulanan sınavların öğrenciler açısından algısı ve öğrencilerin ödevler hakkındaki düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme sürecinde geribildirim alıp almadıkları, alıyorsa geribildirim miktarı, sıklığı, geribildirim kalitesi ya da kendi öğrenmeleri üzerindeki etkisine olan inançları hakkındaki görüşleri belirlenerek, araştırma sonuçlarının öğretmenlere, ilgili uzmanlara, program hazırlayıcılara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitimler için de yol gösterici olabilir.

Araştırmanın her aşamasında bana sabırla yol gösteren, karşılaştığım sorunlarda beni cesaretlendiren, farklı bakış açıları kazandıran, kendisinden çok şey öğrendiğim çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Özlem KORAY'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmada emeği geçen, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU'na, Arş. Gör. Emine KAHRAMAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tezimin düzenlenmesi aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen Arş. Gör. Haşim DURU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın ilk yıllarından bugüne gelinceye kadar maddi ve manevi anlamda hep yanımda olan çok kıymetli annem Şazimet TURAN ve babam Remzi TURAN başta olmak üzere, iyi ki varlar dediğim kardeşlerime teşekkür ederim.

Bu süreçte varlığıyla bana güç veren, umutsuzluğa düştüğüm anlarda bana destek olan değerli arkadaşım Serkan YAKA'ya sonsuz teşekkürler...

Çalışmamın her aşamasında, hem fikir hem de manevi destekleriyle yanımda olan sevgili arkadaşım Nilay BEKTAŞ'a, bu süreçte bana moral veren, yanımda olan isimlerini sayamayacağım mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamın yürütülmesinde bana yardımcı olan tüm kişi ve kuruluşlara teşekkür eder saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Problemi	9
1.4.1. Alt problemler	10
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.7. Tanımlar	11
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Eğitim, Öğrenme ve Okul	13
2.1.1. Okullardaki Öğrenmelerin Ölçülmesi	16
2.2. Ölçme Kavramı	18
2.2.1. Ölçme Kavramı	18
2.2.2. Ölçme Türleri	19
2.2.3. Ölçmenin Aşamaları.....	20
2.3. Değerlendirme.....	22
2.3.1. Değerlendirme Kavramı	22
2.3.2. Değerlendirme Türleri	23
2.4. Ölçme - Değerlendirme.....	26
2.4.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme.....	28
2.4.1.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	31

2.4.2. Biçimlendirici / Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....	38
2.4.2.1. Biçimlendirici / Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	39
2.5. Eğitim Öğretim Sürecinde Geribildirim	46
2.5.1. Öğrenme-Öğretme, Değerlendirme ve Geribildirim.....	46
2.5.2. Geribildirim Tanımı	47
2.5.2.1. Etkili Geribildirim	49
2.5.2.2. Öğrencilerin Geribildirim Algıları.....	50
2.5.3. Geribildirim Türleri.....	51
2.6. İlgili Araştırmalar.....	53
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
3. YÖNTEM	74
3.1. Araştırma Modeli	74
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ)	78
3.3.1.1. Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ) Güvenilirlik Çalışması	78
3.3.1.2. Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	79
3.3.2. Geribildirim Deneyimi Ölçeği (GDÖ)	82
3.3.2.1. Geribildirim Ölçeği Güvenilirlik Çalışması	83
3.3.2.2. Geribildirim Deneyimi Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	84
3.4. Verilerin Toplanması	86
3.5. Verilerin Analizi.....	87
4. BULGULAR VE YORUMLAR	88
4.1. Araştırma Verilerine Ait Bulgu ve Yorumlar	88
4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	88
4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar:.....	93
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	101
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	114
4.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	123
4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	132
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	132

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	133
4.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	133
4.1.11. On birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	134
4.1.12. On ikinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	135
SONUÇ	136
KAYNAKÇA.....	147
EKLER	164
EK 1: Pilot Çalışma Değerlendirme Deneyimi Ölçeği	164
EK 2: Değerlendirme Deneyimi Ölçeği.....	166
EK 3: Geribildirim Deneyimi Ölçeği.....	167
EK 4: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı	168
ÖZGEÇMİŞ	169

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	28
Tablo 2.2: Tunstall ve Gipps (1996)'nın Geribildirim Türleri Sınıflandırılması ..	51
Tablo 3.1: Araştırmanın Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğrenci ve Okul Sayıları ..	75
Tablo 3.2: Okul Türlerinin 2017/2018 Eğitim Öğretim Yılı TEOG Başarı Puanına Göre Gruplandırması.	75
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Okul Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	75
Tablo 3.4: Araştırmaya Katılan Toplam Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Sayı ve Frekansı	76
Tablo 3.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin sınıf Seviyesine Göre Sayı ve Frekansı	76
Tablo 3.6: Değerlendirme Deneyim Ölçeği Maddelerine Ait İstatistikler	79
Tablo 3.7: Değerlendirme Deneyim Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri	80
Tablo 3.8: Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri	81
Tablo 3.9: Değerlendirme Deneyim Ölçeğinin Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları	82
Tablo 3.10: Geribildirim Ölçeği Maddelerine Ait İstatistikler	83
Tablo 3.11: Geribildirim Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri	84
Tablo 3.12: Geribildirim Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri	85
Tablo 3.13: Geribildirim Ölçeğinin Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları.....	86
Tablo 4.1: Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin cinsiyet değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları	91
Tablo 4.2: Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları	98
Tablo 4.3: Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin okul türü değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları	105
Tablo 4.4: Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin cinsiyet değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları	112
Tablo 4.5: Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından yüzde ve frekans sonuçları	120
Tablo 4.6: Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin okul türü değişkeni açısından yüzde ve frekans sonuçları	129

Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Sonuçları	132
Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin sınıf düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları	132
Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları	133
Tablo 4.10: Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Sonuçları	134
Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerinin sınıf düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları	134
Tablo 4.12: Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları	135



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Ölçme Türlerini Özetleyen Genel Bir Şema	19
Şekil 2.2: Değerlendirme Türleri	23



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

- DDÖ : Değerlendirme Deneyimi Ölçeği
GDÖ : Geribildirim Deneyimi Ölçeği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
F : Frekans
P : Anlamlılık Değeri
S : Standart Sapma
Sd : Serbestlik Derecesi
N : Veri Sayısı
T : Toplam

GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan itibaren toplumların ihtiyaçları, eğitime yön vermiş ve eğitimi şekillendirmiştir (Bacanak vd., 2014:419-428). Teknolojinin ilerlemesi ve bilginin hızla çoğalması nedeniyle dünyamızda bilgi toplumu olma anlayışına doğru bir geçiş yaşanmaktadır. Bilginin, topluma en sağlıklı biçimde kazandırıldığı yer şüphesiz eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarının amacı; bilgiye ulaşma yollarını bilen, düşünen, sorgulayan, fikir üretip paylaşabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Tümkiye, 2011:215-234).

Günümüzde modern dünya gereksinimlerine uygun nitelikte bireyler yetiştirmek amacıyla, öğretim sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yürütülmesine gereksinim duyulmuş, bu gereksinim uygulanmakta olan mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu hale getirmiştir (Bayrak ve Erden, 2007:137-154). Davranışçı ve bilişsel yaklaşımları benimseyen eğitim sistemlerinin yerine, öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşım esas alınmaya başlanmıştır. Öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı eğitimi anlayışının en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırıp, oluşturmasına ve yorumlayıp, geliştirmesine fırsat vermesidir. Geleneksel yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinebilir. Ancak bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmakla aynı anlamı taşımamaktadır. Öğrenci yeni bir bilgiyle karşılaştığında, yeni şemaları tanımlamada önceden oluşturduğu kuralları kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Bağdatlı, 2005:2-3)

Değişen öğretim programları, öğrencilerin düşünme, sorgulama fikir üretme, karşılaştıkları problemlere çözüm üretme becerilerin gelişmesini amaçlamaktadır (Baki, 2008:390-400). Öğrencilerin amaçlanan bu becerileri ne düzeyde kazandıkları, eğitim öğretim sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerin ne düzeyde yeterli olduğunun sorgulanması da önemlidir. Bu noktada verimli geçirilmesi hedeflenen bir öğretim süreci ile doğru ve etkili şekilde yürütülen bir ölçme – değerlendirme süreci yapılan tüm etkinlikleri tamamlamaktadır (Cengiz, 2017:1-2). Uygulanan öğretim programı bir yandan kaliteli bir öğretim hizmeti ile sürdürülürken bir yandan da bu uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi gerekmekte, öğretme- öğrenme sürecinde meydana gelen değişikliklerin istenen yönde değişip değişmediğinin izlenmesi gerekmektedir. İlgili öğretim -

öğrenme sürecinin beklenen hedeflere eksiksiz olarak ulaşma düzeyi, bu sürecin adım adım izlenip ve her adımda tespit edilen hataların bir sonraki aşamaya geçmeden önce giderilmesine bağlıdır (Özçelik, 1987:4).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının doğasına uygun olan biçimlendirici ölçme-değerlendirmede, öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Öğrenci bilginin pasif alıcısı konumunda değil, bilgiye ulaşan ve bilgiyi yapılandıran kişidir. Öğrenciler öğrenme sürecinde hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini bilir ve performanslarını bu doğrultuda geliştirmeye çalışır. Geleneksel ölçme-değerlendirmede ise öğrenci; değerlendirme kriterlerini bilmemekte, kendi gelişiminin farkında olamamaktadır. Yapılan sınavlarda bir konu alanı ile ilgili yeterli düzeyde davranışa sahip olduğu belirlenen öğrenciler başarılı olarak değerlendirilmektedir. Geleneksel değerlendirilmede uygulanan yazılı, sözlü, çoktan seçmeli vb, sınavlar öğrencilerin daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışlarını ölçebilmekte, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi hakkında yeterli bilgi verememektedir. Biçimlendirici ölçme-değerlendirme sonuca odaklanmaz, süreç odaklıdır, önemli olan öğrenciye sadece not vermek değil, öğrencilerin çalışma ve performanslarından elde edilen bilgileri kullanarak yeteneklerini şekillendirmek ve gelişimlerinin farkına varmalarını sağlamaktır (Tunstall ve Gipps, 1996:389-404).

Biçimlendirici değerlendirme doğru bir şekilde kullanılabilirse, öğrencilerin performansını önemli derecede arttıracığı ifade edilmektedir (Black ve Wiliam, 1998:7-73). Biçimlendirici ölçme-değerlendirmede, öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenmesi, yorumlanması ve elde edilen sonuçların öğretim sürecinde öğrenci performansını artırıcı yönde kullanılmasını istemektedir (Harlen, 2006:95-110). Bu süreçte öğrencilere eksikleri ve yanlış anlamalarıyla ilgili geribildirimler verilir. Böylece öğrenci süreç içerisinde eksiklerini tamamlama ve yanlışlarını düzeltme fırsatı bulur (Baki, 2008:400-408). Dolayısıyla, biçimlendirici değerlendirmenin en önemli bileşenlerinden biri geribildirimdir. Geribildirim öğrenciye kendi performansı hakkında bilgi verir. Onların öğrenme ve öğretme açısından gelişimi için gerekli olan bilgiyi sağladığı için öğrencilerin gelişimine katkı sağlar (Sadler, 2010:535-550).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin mevcut durumlarının bilinmesi, bu süreçteki eksik ve hataların belirlenerek gerekli düzeltmelerin zamanında yapılması öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak açısından önemlidir. Yapılan araştırma; mevcut öğrencilerin değerlendirme ve geribildirim deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilere değerlendirme deneyimi ve geribildirim deneyimi ölçekleri uygulanmıştır. Değerlendirme deneyimi ölçeği, öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini çalışma miktarı ve çabası, sınav ve öğrenme, ödev ve öğrenme boyutlarında, geribildirim deneyimi ölçeği ise öğrencilerin geribildirim algıları ile geribildirim miktarı ve zamanlaması boyutlarında ölçmeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçların Türkiye’de eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesinin artırılması amacı ile süreçte aktif olarak yer alan öğretmenlere, öğrencilere ve program hazırlayıcılara ışık tutacağı düşünölmektedir.

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problemi ve alt problemleri, sayılılar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile birlikte, günümüzde ihtiyaç duyulan insan profili değişmeye başlamıştır. Bilgiyi araştıran, sorgulayan, kullanabilen ve yapılandırabilen becerilere sahip bireyler yetiştirmek çağımızın ihtiyaçlarının karşılanması açısından vazgeçilmez hale gelmiştir (Azar ve Okur, 2011:387-400). Bu durumda bireylere yol gösteren eğitim kurumlarının da çağı yakalaması ve bu değişimlere ayak uydurması gerekmektedir. Çağın ihtiyaçlarını karşılar nitelikte insan yetiştirmek amacıyla birçok ülke öğretim programlarını yeniden düzenleme yoluna gitmiştir. Öğretim programlarının revize edilmesi, öğretim sürecinde kullanılan ders öğretim programları, ölçme değerlendirme yaklaşımları ile birlikte kullanılan yöntem ve tekniklerde de yenilikler yapmayı zorunlu hale getirmiştir (Kutlu vd., 2008:176).

Yenilenen öğretim programlarının amaçları arasında; bilgi ve teknolojiyi etkin olarak kullanabilen, karşılaştıkları problemlere çözüm yolu üretebilen, eleştirel düşünen, sorgulayan, özgün ürünler oluşturabilen yani üst düzey düşünme becerilerini gerektiren davranışlara sahip nitelikli bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Öğretim programlarında bu istenen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde yapılandırmacı yaklaşımın etkili olmaya başladığı görülmektedir. Buna göre, öğrenen öğrenmeyi kendisi, sosyal ortamda gerçekleştirir. Bilgi, öğrenenin algılama yetkisine bağlı olarak çevreden gelen uyarıların yardımıyla oluşur bu yaklaşıma göre öğrenmede sonuçtan çok süreç önemlidir ve öğrenme sürecinde bilgi anlamlı bir şekilde oluşturulur (Kahveci ve Ay, 2008:108-123). Yapılandırmacı yaklaşım; öğrenenin bilgilerini yapılandırırken öğrenme sürecinde aktif olarak görev aldığı, önceki bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirdiği öğrenme durumları ile ilgili inançların tümünü kapsayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Van Glasersfeld, 1989:121-140).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın etkili olduğu göze çarpmaktadır. Bu anlayışın amaçları arasında öğretmenin aktardığı bilgileri olduğu gibi alıp zihinlerinde biriktiren bireylerden ziyade, kendi ulaştıkları bilgileri inşa edebilen becerilere sahip bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Öğretim programlarındaki değişime bağlı olarak ölçme değerlendirme yaklaşımlarında da değişimler yaşanmış görülmektedir. Revize edilen öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, belirlenen hedeflere yönelik olarak biçimlendirici değerlendirmenin kullanılması beklenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, değerlendirme sürecinde öğrenciyi merkeze alır (Vollmeyer ve Rheinberg, 2005:589-602). Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimlerine olanak sağlar. Sadece sonuç odaklı değil aynı zamanda süreci de odağa alır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ve öğrenme biçimlerini analiz etmelerini sağlayarak kendilerine yönelik düşüncelerini ve kendilerini eleştirmeyi öğretir (Korkmaz, 2004:126-130).

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin önemli kriterlerinden biri de öğrencilere verilen geribildirimlerdir. Geribildirim, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde gösterdikleri performansın niteliği ile ilgili aldığı bilgidir (Butler ve Winne, 1995:245-281). Öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında yeterli düzeyde geribildirim verilmediği takdirde, öğrenciler verilen görevle ilgili öğrenme hedefleri, sahip oldukları bilgi ve becerileri hakkında hangi düzeyde olduklarını kestiremediklerinden ilerleme kaydedemedikleri dile getirilmiştir. Öğrencilere verilen geribildirimler, öğrencilerin motivasyonunu artırarak derse katılımını olumlu yönde etkilemesi ve yanlışların düzeltilmesi açısından önemlidir (Bose ve Rengel, 2009:29-35). Geribildirimler öğrencilerin sergiledikleri performansla ilgili olarak güçlü ve zayıf yönlerini onlara bildiren, böylece ileri aşamalarda yapacakları çalışmaların daha verimli olmasını sağlayacak bir reçete niteliğindedir (Weaver, 2006; 379-394).

Eğitim bilimleri alanında yapılan pek çok araştırma akademik başarıyı etkileyen birçok etmeni göz önüne sermektedir. Bu etmenlerden bazıları; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, ödevlere yönelik tutumları, yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi ve çalışmalarında yön gösterici nitelikte olan

geribildirim faktörü olup, bu faktörlerin öğrenci performansını etkilediği görülmektedir. Yapılan çalışmalar daha çok ilköğretim ya da üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik olmakla birlikte, öğrencilerin öğrenme anlayışları, öğrenme stilleri ve derslere olan tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Ancak ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi, çalışma çabaları, öğrencilerin sınav algıları ve öğretim ortamlarında geribildirim alma faktörleri arasındaki ilişkiye çok fazla odaklanılmadığı görülmüştür. (Atılğan, 1998:89-91), üniversite öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, düzenli ve planlı olarak ders çalışan, zamanı etkin kullanan, zorlandıkları konularda öğretim elemanlarından yardım almaktan çekinmeyen öğrencilerin daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca ödevlerini zamanında yapmayı alışkanlık haline getirme, ödevin amacının bilincinde olma ve bu amaç doğrultusunda düşünerek, ödevlerine gereken özeni gösterme konularında başarılı öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmiştir. (Pesen, 2014:142), harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasında öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunulduğunda konuları daha iyi kavradıklarını, çevrimiçi sunulan yazılı-görsel dökümanlar, slayt ve videolarla dersin daha eğlenceli işlendiğini ve kalıcı olduğu belirlemiştir. Ayrıca çevrimiçi ortamların öğrencilerin yüz yüze ifade edemedikleri görüşlerini, daha rahat ifade edebilmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Kullanılan çevrimiçi sistem basit ve anlaşılabilir olduğu takdirde, öğrencilerin aynı sistem üzerinden bilgiye ulaşmalarının kolay olduğunu ve öğrenciler arasında öğrenme farklarını azaltarak dersi istenilen zamanda tekrar etme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. (Yiğit, 2014:87), ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını incelediği çalışmada; Ortaokul öğrencilerinin düzenli ders çalışmaya gayret ettiklerini, ders çalışma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğunu, öğrencilerin ders çalışmak için sessiz ortamları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. (Yıldız, 2014:103-106), ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiş, sınıf düzeyi, anne- babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin çalışma odası bulunup bulunmaması faktörleri açısından anlamlı düzeyde fark

tespit etmemiştir. Erkek öğrencilerin sosyal bilgisi dersine karşı tutumlarının kız öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirlemiştir. (Kızılboga, 2017:49-51), 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının akademik başarı ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında; öğrencilerin ders çalışma becerilerinin, zamanı verimli kullanabilme özelliklerinin akademik başarı ile orantılı olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca akademik başarısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin okula ve öğretmene karşı olumlu tutum içinde oldukları çalışma sonucu ortaya konulmuştur. (Bora, 2008: 61), çevrimiçi ödev uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında; fen bilimleri dersinde öğrencilere verilen dijital ödevlerin öğrencilerin ödevlerine yönelik tutum düzeyini artırdığı, geleneksel kağıt kalem ödevlerinin ise öğrencilerin ödevlerine yönelik tutum düzeylerinde herhangi bir artışa sebep olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda hem geleneksel kağıt kalem ödevlerinin, hem de dijital ödevlerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak Türkiye’de ortaöğretime devam eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve çalışmaya ayırdıkları süre, ödev ve sınavlara olan bakış açıları, eğitim süreci içerisinde kullanılması beklenen geribildirim faktörlerinin miktar ve niteliği tespit edilerek öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre nasıl olduğu; bu faktörlerin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenerek öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin ortaya konulmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma, Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde eğitime devam eden öğrencilerin, eğitim sistemimizin bazı yönlerine dair düşünceleri hakkında veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme ve geribildirim deneyimlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü değişkenleri açısından inceleyerek mevcut öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisindeki değerlendirme ve geribildirim deneyimlerini ortaya koymaktır. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından değerlendirme ve geribildirim deneyimlerinin nasıl farklılaştığını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan yeni öğretim programlarında; hazırlanan öğretim programlarının ölçme değerlendirme boyutunda önemli yenilikler yapılmıştır. Geçmişte kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden çok alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerekliliği dikkat çekmektedir (Korkmaz, 2004:126-130). Öğrencilerinin başarı ve gelişiminin belirlenmesi sadece sonuç odaklı olan birkaç saatlik sınavlarla tespit edilmemeli, öğretim programlarının ölçme değerlendirme boyutunun tüm sürece yayılması gerekmektedir. Bu anlayıştan yola çıkan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin başarı ve gelişimi, kendilerinin de aktif olduğu süreç içinde değerlendirilir. Süreç değerlendirme yaklaşımında sadece sonuca odaklanılmaz. Önemli olan öğrencinin süreç içinde kaydettiği yol ve gelişim aşamalarıdır (Bahar vd., 2006: 245-248).

Eğitim süreci içerisinde en önemli kavramlardan biri başarıdır. Okullardaki başarının değerlendirme ölçütü ise öğrencinin öğretim programlarının öngördüğü hedeflere ulaşma düzeyidir. Okul başarısı ise yaygın olarak öğrencinin yaşına, düzeyine ve bulunduğu sınıfın özelliğine göre belirlenmiş olan standartlara ulaşabilmesi, kendisinden beklenen performansı gösterebilmesi olarak tanımlanır. Öğrencinin okul başarısı genel başarı ile orantılıdır. Çevresi ile iletişim kurmada, sorumluluklarının farkında olup sorumluluklarını yerine getirmek çaba sarf etmede, hayata uyum sağlama ve zorluklarla mücadele etmede ve buna benzer alanlarda başarılı olunması okul başarısını etkiler. Öğrenciyi başarılı kılmak için yapılan çalışmalarda başarısızlığın nedenlerini tespit etmek ilk adım olmalıdır. Öğrencilerin akademik başarılarını artırabilmeleri, kendilerinden beklenen performansı sergileyebilmeleri için çalışmaya teşvik edilmeleri önemlidir. Başarılı olan öğrencinin içsel motivasyonu artmakta, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeye başlamaktadır. Buna karşın akademik amaçlara yönelik çaba sarf etmeye yeterince zaman ayırmayan öğrencilerin, okulda kendilerini gerçekleştirme motivasyonu düşük olmaktadır. Bu öğrenciler genellikle sınıflarını geçmelerini sağlayacak kadar çabayı yeterli görmekte, daha fazlasını ise gereksiz görmektedir (Yavuzer, 1994:315-318). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerden bazıları,

öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının gelişmiş ve çalışma motivasyonlarının yüksek olmasıdır (Fidan, 1996:116). Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının nedenlerinden birisi ders çalışmak için ayrılan sürenin yeterli olamamasıdır (Türkoğlu vd., 2006:38-43).

Öğrenci kendisinden beklenen performansı sergileyemiyorsa ona mevcut performansı ile beklenen arasındaki boşluğu kapatmak için, eksik ve hataları ile ilgili açıklayıcı bilgilerin yani geribildirim verilmesi gerekir. Böylece öğrenci kendisinden ne beklediğini kavrayarak istenilen performansı sergilemeye çalışır. Bu durum öğrencinin öğrenmesini ve derse olan motivasyonunu artırabilir (Sönmez, 2007; Tok, 2007). Geribildirim mevcut yapılmış çalışmaların ve ileride yapılacak çalışmaların kalitesinin artırılması için bir öneri niteliğindedir. Ayrıca geribildirim öğrencilerin aldıkları puanın gerekçesini açıklama amacıyla daha çok öğrenme odaklı olan değerlendirmenin önemli bir parçasıdır (Carles, 2006; Gibbs and Simpson, 2003). Bu çalışma öğrencilerin mevcut değerlendirme ve geribildirim deneyimleri ile ilgili veri kaynağı olması açısından önemlidir. Böylece elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin çalışma süreleri, uygulanan sınavlar ve ödevler hakkındaki düşünceleri, değerlendirme sürecinde geribildirim alıp almadıkları, alıyorsa geribildirimlerin kalitesi ya da kendi öğrenmeleri üzerindeki etkisine olan inançları vb. hakkındaki görüşleri belirlenerek öğretmenlere, ilgili uzmanlara, program hazırlayıcılara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitimler için de yol gösterici olabilir.

1.4. Araştırmanın Problemi

“Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme ve geribildirim deneyimleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi değişkenlerine göre nasıldır?” Ayrıca “Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme ve geribildirim deneyimleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi açısından nasıl farklılaşmaktadır?”

1.4.1. Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri nasıldır?

2. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri nasıldır?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin okul düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri nasıldır?

4. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından geribildirim deneyimleri nasıldır?

5. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından geribildirim deneyimleri nasıldır?

6. Ortaöğretim öğrencilerinin okul düzeyi değişkeni açısından geribildirim deneyimleri nasıldır?

7. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimi cinsiyet türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

8. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimi sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

9. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimi okul düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

10. Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimi cinsiyet türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

11. Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimi sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

12. Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimi okul düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırmanın uygulandığı örneklemin evreni temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

2. Ankete katılan öğrencilerin istekli oldukları ve öğrencilerin anket sorularına cevap verirken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

3. Araştırma okul düzeyi açısından gruplandırılan okulların bu düzeyi temsil etme yeterliliği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırma, Zonguldak'ın Ereğli ve Alaplı ilçelerine bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı sekiz ortaöğretim okulu ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Alaplı ve Ereğli ilçelerinde öğrenim gören 1041 öğrenci ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla geçen bazı terimler aşağıda ifade edilmiştir.

Değerlendirme Deneyimi: Öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki öğrenci, öğretmen, öğretim yöntemi, öğretim materyali vb. unsurlarla ilgili tüm yaşantılarıdır. Araştırmada öğrencilerin değerlendirme deneyimleri ile ilgili; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı, sınavlar ve öğrenme, ödevler ve öğrenme boyutlarına değinilmiştir.

Geribildirim (Dönüt): Geribildirim, öğrencilerin ortaya koydukları performanslar hakkında güçlü ve zayıf oldukları yönleri onlara bildiren böylece ileride yapacakları çalışmaların daha verimli olması için katkıda bulunan bir süreçtir (Brown, 2004; Weaver, 2006:). Geribildirim; öğretmenin, öğrenci

çalışmasına, çalışma performansının kalitesi artırmak için verdiği cevabıdır (Lee, 2008:69-85).

Geribildirim Deneyimi: Öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aldıkları geribildirimlerin miktarı, sıklığı, niteliği ve geribildirimlerin zamanlaması ile geribildirimlerin öğrenmeye olan katkısı ile ilgili tüm yaşantıdır. Araştırmada öğrencilerin geribildirim deneyimleri ile ilgili olarak geribildirim miktarı, zamanlaması ve öğrenme üzerine etkisi boyutlarına değinilmiştir.

İleri Okul Düzeyi (Birinci Okul Düzeyi): Araştırmaya katılan okulların, 2017/2018 Eğitim Öğretim Yılı TEOG başarı puanına göre gruplandırıldığında, başarı puanları yüksek düzeyde olan okul grubudur.

Orta Okul Düzeyi (İkinci Okul Düzeyi): Araştırmaya katılan okulların, 2017/2018 Eğitim Öğretim Yılı TEOG başarı puanına göre gruplandırıldığında, başarı puanları orta düzeyde olan okul grubudur.

Düşük Okul Düzeyi (Üçüncü Okul Düzeyi): Araştırmaya katılan okulların, 2017/2018 Eğitim Öğretim Yılı TEOG başarı puanına göre gruplandırıldığında, başarı puanları düşük düzeyde olan okul grubudur.

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal açıklamalar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak; eğitim, okul, öğrenme kavramları, okuldaki öğrenmelerin ölçülmesi, ölçme kavramı, ölçme türleri ve ölçmenin aşamaları, değerlendirme kavramı, değerlendirme türleri, geleneksel ölçme- değerlendirme ve geleneksel ölçme- değerlendirme yöntemleri, biçimlendirici ölçme- değerlendirme ve biçimlendirici ölçme-değerlendirme yöntemleri, eğitim öğretim sürecinde geribildirim, geribildirim tanımı, etkili geribildirim, öğrencilerin geribildirim algıları ile araştırma konusu ile ilgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim, Öğrenme ve Okul

Çağımızda fen ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, hem toplumlar hem de bireyler için, değişen ortama adaptasyonu zorunlu kılmaktadır. Değişimlere ayak uydurabilen toplumlar, küresel dünya sisteminde lider ülkeler konumuna gelebilmekte ve varlıklarını refah içerisinde sürdürebilmektedir. Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere uyum sağlanabilmesi, toplumsal kalkınma ve toplumun gelişebilmesi için zorunludur. Gelişimlere uyum sağlayabilmek, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip donanımlı bireylerin varlığı ile gerçekleşebilir. Bu bağlamda eğitim büyük önem taşımaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014:90-99).

Eğitim kavramının kökeni incelendiğinde “beslemek” ve “yükseltmek, geliştirmek” olmak üzere iki yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Bu iki yaklaşımdan “beslemek” yaklaşımına göre eğitimin amacı bireyin bilgiyle donatılmasını sağlamaktır. “Yükseltmek ve geliştirmek” yaklaşımına göre ise eğitim, bireyin gizil güçlerini ortaya çıkarmak ve toplumun gereksinimlerine göre bu gizil gücü kullanmaktır (Mialaret, 2001:2-7).

Eğitim ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim kavramının farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Eğitim, bireylerde hedefler doğrultusunda tutum, beceri, bilgi ve davranış değiştirme sürecidir (Kızıloluk, 2007:126). Eğitim bireylere sadece bilgi ve beceri kazandırma süreci değil aynı zamanda toplumun çöküşünün önüne geçerek toplumun gelişimini sağlama, yeni değerler kazandırarak var olan değerlerin korunmasını sağlayacak önlemler alma olarak tanımlanabilir (Varış, 1985:26-35). Eğitim bireylerde kalıcı izli davranış değişikliği kazandırarak birey ve yaşadığı toplumun yaşam kalitesini artırma sürecidir (şahin, 2010:1-24).

Eğitim, belli bir program dahilinde gerçekleşir. Toplum tarafından benimsenmiş olan eğitsel hedeflere en verimli şekilde ulaşabilmenin yolu önceden hazırlanmış programlara bağlıdır (Büyükkaragöz, 1997:78). Eğitimin planlı ve organize edilmiş olması, eğitim sürecinin her kademesinin bir programa bağlanmış olmasını gerektirir (Küçükahmet, 2004:141-155). Eğitim programı; bir eğitim kurumunda öğrenim gören kişiler için sağlanan, ilgili kurum ve milli eğitimin amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan faaliyetleri içermektedir (Küçükahmet, 1997:147). ağın ve toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek eğitim programlarının okullarda uygulanması ile yetişecek nitelikli ve donanımlı bireyler sayesinde toplumun her alanında gelişme sağlamak mümkün olabilir (Duman, 2008:1-5). Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, programların ağdaş ve iyi tasarlanmış olduğu görülmektedir. Bu nedenle ağdaş dünya gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için yenilikçi eğitim programlarına ve iyi eğitilmiş bireylere sahip olmak öncelikli koşul niteliğindedir (Erden, 1998:9).

İnsan davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesinde, davranışlara şekil verilmesinde okulların rolü diğer toplumsal kurumlardan daha fazladır (zelik, 2010:1-11). Bilgi ağı olan günümüz toplumunda teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte bireylerin kaliteli bir yaşam sürebilmesi için kazanması gereken davranış sayısı da hızla çoğalmaktadır. Bu kadar fazla davranışın kazanılması tesadüflere bırakılmamalıdır. İstenen davranışların kazanılması, toplumsal bir kurum olan okullara bırakılmıştır (zelik, 2010:1-3). Eğitim tarihine bakıldığında çok uzun yıllar okulların bilgiyi öğrencilere olduğu gibi aktaran kurumlar olduğu dşnlmekteydi ancak günümüzde ise durum farklıdır. Okullar bilgiyi olduğu gibi alan ve bir süre sonra unutan bireyler yetiştirilmesinden

çok, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilen, hızla gerçekleşen gelişimlere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Kutlu vd., 2008:1-9). Okul belli bir program dahilinde yürütülmekte olan bir davranış değiştirme kurumudur. Öğretim programları, okulların davranış değiştirme amacı ile yaptığı çalışmaların bir planıdır. Öğretmenler ise bu planın uzman uygulayıcılarıdır. Eğitimciler öğrenilen davranışları, davranışların çeşitli olması nedeniyle sınıflama yoluna gitmişlerdir (Özçelik, 2010:2-3). Öğrenilen davranışlar üç grup altında sınıflandırılmıştır: Bunlardan ilki, bilişsel davranışlardır. Bu davranışlar; bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında, zihinde onun işlenmesini sağlayan, zeka, düşünme, yetenek, başarı gibi değişkenleri içeren davranışlardır. İkincisi duyuşsal davranışlardır. Söz konusu davranışlar; bireyin içinde bulunduğu şartlarda nasıl davranması gerektiği ile ilgili duygu, kişilik, tutum, ilgi gibi değişkenleri barındıran davranışlardır. Üçüncüsü ise devinimsel davranışlar olup, bu davranışlar ilk iki davranıştan farklı olarak; bireyin yazma, koşma gibi kas gücüne dayanan değişkenleri içerir (Özçelik, 2010:81-90).

Okullarda bilişsel, duyuşsal veya devinimsel davranışlar öğretilir. Hangi okulda hangi grup davranışın kazandırılmasına ağırlık verileceği okul türüne göre değişmektedir. Öğrencilere kazandırılması planlanan davranışlar, okul öğretim programındaki amaçlar kısmında yer alır. Okullarda öğrenilecek davranışların hangi sıra ile nasıl öğrenileceğine ilişkin planlama öğretim programları baz alınarak yapıldığı için öğrenmeler, okul dışındaki rastgele öğrenmelerden daha sağlıklıdır (Özçelik, 2010:2-3). Okul öğrenmelerini günlük yaşamdaki tesadüfi öğrenmelerden ayıran en önemli özellik planlı öğrenmeler olmalarıdır. Okullarda hedeflenen davranışların öğretilmesi öğretim planına göre yapılır. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların belli bir düzen dahilinde sıralaması ve hangi yöntemleri kullanılarak kazandırılacağı bu programda belirtilmiştir. Bir okulun öğretim planı hazırlanırken öğrencinin belli bir özelliği hangi olgunluk düzeyindeyken en kolay öğrenebileceği, fiziksel ve zihinsel olarak en verimli döneminin ne zaman olduğu incelenmiş ve öğretim programı hazırlanırken bu verilerden yola çıkılmıştır (Özçelik, 2010:3-8).

Bir okuldaki tüm öğrenciler aynı kişilik özelliklerine ve aynı değerlere sahip değildir. Her bir öğrenci özgün bir bireydir. Bu anlamda okulda uygulanan öğretim

programı her öğrenciye uygun olmayabilir. Programın gerisinde kalan öğrenciler program uygulayıcı tarafından belirlenerek eksikler giderilmelidir böylece okullarda yüksek nitelikli bir öğretim hizmeti sunulmuş olur (Özçelik, 2010:1-11).

Öğrenme süreçleri, eğitim ve değerlendirme üzerine kurulur (Hadenfeldt vd., 2013:556). Yani, öğrenmeyi ölçme -değerlendirme süreçleri şekillendirir (Gipps, 1998:31-44). Bu nedenle, öğretim süreçleri ve ölçme- değerlendirme birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Güler, 2015:126). Eğitimin amaçına ulaşabilmesi için öğretim etkinliklerinin kontrollü bir şekilde denetlenmesi gerekir. Bu denetimin sağlanmasında ölçme -değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır (Gipps, 1998:31-44). Öğretim sürecinin başında, sırasında veya sonunda öğretim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığını belirlemek için ölçme- değerlendirme işlemleri yapılır. Elde edilen sonuçlar ile; ulaşılmamış, eksik kalmış hedef davranışlar veya yanlış yönde gelişmiş davranışlar belirlenir ve süreç içerisinde eksik öğrenmeleri tamamlama ve öğretim süreçlerini iyileştirmede kullanılır (Turgut ve Baykul, 2011:71-73). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim süreci, öğretmen ve öğrenci ile ilgili geribildim sağlar (Gipps, 1998:31-44). Eğitim ve öğretimde, verimli öğrenmelerin sağlanmasında geribildirim alınması ve geribildirimlere uygun olarak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerekmekte, bu amaçla ölçme işe koşulmaktadır (İşman, 1998:86).

2.1.1. Okullardaki Öğrenmelerin Ölçülmesi

Eğitim- öğretim sürecinin en önemli parçalarından biri bilişsel duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin ölçülmesidir. Eğitim süreci incelendiğinde; öğrenmelerin ölçülmesi her alan ve kademedeki eğitimin planlanması ve bu planın uygulaması basamaklarında süreci tamamlayan bir aşama olduğu görülür (Önal, 2005:57). Ölçme değerlendirme uygulamaları öğretmenlere, eğitim ve öğretim sürecine dair pek çok konuda yardımcı olur. Bu uygulamalar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleme olanağı bulabilirler. Böylece öğrencilerin öğrenme eksiklikleri yerinde ve zamanında tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılabilir (Önal, 2005:59). Öğrencilerin hedef davranışları kazanma konusunda öğrenemediği noktalar bilinmezse, etkili bir öğrenme gerçekleşmez (İşman, 1998:73). Öğrencileri tanıyarak onların hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında fikir sahibi olmak, onların öğrenme güçlüklerini tespit etmek, öğretim ortamında

kullanılan materyallerin ne derece etkili olduğunu belirlemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve gelişimlerine yönelik öğrencilere geribildirimde bulunabilmek için ölçme değerlendirme zorunlu bir ihtiyaçtır (Erdal, 2007:20-26). Ayrıca ölçme ve değerlendirme öğretim programını değerlendirme açısından son derece önemlidir. Öğretim programının zayıf yönleri ölçme değerlendirme uygulamaları ile belirlenerek gerekli önlemler alınır ve program yeniden şekillendirilebilir (Önal, 2005:59). Eğitim sisteminde gerçekleştirilen ölçme değerlendirme çeşitli amaçlar için yapılmaktadır. Bunlar;

- Öğrencilerin daha önceden kazanmış oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazırbulunuşluk düzeylerinin yeni öğrenmeler için ne derece yeterli olduğunu belirlemek, böylece öğrenciyi tanıyarak onun en uygun şekilde gelişebileceği bir öğretim programına dahil edilmesini sağlamaktır (Karaca, 2008:1-36).
- Öğrencilerin bir derse ne derece hazır olduklarını belirlemek.
- Bir dersin aday hedefleri arasından gerçek hedeflerini seçebilmek ve derste öğretilmesi planlanmış hedef davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını belirlemek.
- Mevcut olan her bir öğrenme ünitesinin hedef davranışlarından hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu tespit etmek ve öğrenilmemiş olanların neden öğrenilmediğini belirlemek.
- Dersteki erişiyi ortaya çıkarmak yani dersin belli dönemlerinin sonunda öğrenme ürünü olarak meydana gelen davranışlarla dersin hedefleri arasındaki tutarlılığı tespit etmek.
- Öğrencilerin başarılarını belirleyip dersin tekrar edilip edilmemesine karar vermek.
- Eğitim programının ne kadar etkili olduğunu tespit etmek, programın eksiklerini ortaya çıkarıp hataların kaynaklandığı noktaları düzeltmek (Özçelik, 2010:1-5).

Sonuç olarak ölçme-değerlendirmenin işlevi programın verimliliğini artırmak yani süreci değerlendirmektir (Karaca, 2008:1-36). Diğer öğretim etkinliklerinde olduğu gibi ölçme-değerlendirme öğrenmeyi geliştirmek ve öğretim etkililiğini artırmak için yapılır (Karaca, 2016:2). Ölçme ve değerlendirme birbiri ile sıkı

ilişkili olup aslında birbirinden farklı kavramlardır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme kavramlarının ayrı ayrı incelenmesinde fayda vardır.

2.2. Ölçme Kavramı

Bu başlık altında ölçme kavramı, ölçme türleri ve ölçmenin aşamalarına yer verilmiştir.

2.2.1. Ölçme Kavramı

Ölçme; bir nesnenin ya da bir bireyin bir nitelik ya da bir özelliğe sahip olma derecesini belirlemek için yapılır (Yılmaz vd., 2009:460-468). Ölçme bir nesnenin, ölçmeye konu olacak özelliklerinin gözlemlenip, bu özelliğe sahipse, sahip olma derecesinin ölçme araçlarıyla karşılaştırılıp sonucunun sayı ve sıfatlarla karşılaştırılmasıdır. Ölçme genel anlamıyla herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanır (Turgut ve Baykul, 2015:71).

Ölçme işlemi ile yapılan şey aslında bir özelliği tespit etmektir. Bu özellikler; kütle, uzunluk, derinlik, hız, başarı, zeka, kişilik özellikleri olabilir. Bunların tamamı olayların ya da varlıkların nitelikleridir. Ölçme işlemi ile bu niteliklerin var olup olmadığı tespit edilir, var ise “ne kadar” sorusuna yanıt bulunur. Tüm bu işlemlerin yapılma isteğinin altında insanın yaradılışında var olan merak duygusu bulunmaktadır (Yılmaz, 2004:12). Merak duygusu doğumla başlar ve insan çevresinde gördüğü her şeye odaklanabilir. Gözlemler yaparak olayların ve varlıkların özelliklerini fark eder. Gözlem sonucu tespit ettiği özellikleri sayı ve sembollerle ifade ederse ölçme işi yapmış olur (Yalçınkaya, 2009:18). Ölçme günlük hayatımızın her alanında önemli bir yere sahiptir. Günlük hayatımızda birçok karar yapılan ölçme işlemi sonuçlarına göre alınır. Birçok şeyin değeri, miktarı hakkında fikir sahibi olmak için ölçme ve onun birimlerine ihtiyaç duyulur. Bu anlamda ölçme insan hayatını kolaylaştıran temel bir kavramdır (Atılğan vd., 2009:460-468).

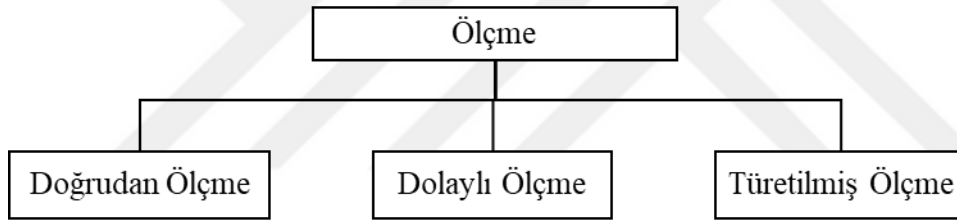
Eğitimde ölçme ise; bir amaç doğrultusunda eğitim sürecinin başında, süreç içerisinde ve eğitim sürecinin sonunda yapılan ölçme sonuçlarına dayanır. (Atılğan vd., 2009:315-362). Eğitim sürecinde her bir öğrencinin eğitim kazanımlarına ne

kadar ulaştığına, istendik yönde gerçekleşen davranış değişikliğinin hangi düzeyde olduğuna karar verme işi ölçme ile belirlenir. Ölçme özellik ve nitelikle ilgilidir. Belli özellik ya da niteliğe sahip olma kişiden kişiye, durumdan duruma değişebilir. Gözlenen özellikler açısından kişiler ya da durumlar arasında farklılıklar vardır. Ölçme bu farklılıkları ortaya çıkarmak için kullanılır (Atılğan vd., 2009:468). Ölçme, aynı zamanda ölçülecek özellik ve bu özelliğin gözlemlenme şekline göre türlere ayrılmaktadır.

2.2.2. Ölçme Türleri

Ölçme, ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlemlenme şekline göre yapılmaktadır. Bu nedenle gözlemin nasıl yapıldığı ve sonuçlarının nasıl elde edildiği noktasında ölçme türleri ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2015:615). Buna göre ölçme türleri şekil 2.1 de gösterildiği gibi üçe ayrılır.

Şekil 2.1: Ölçme Türlerini Özetleyen Genel Bir Şema



Kaynak: Şimşek, Nihat (2015); “Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme,” *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Editör.: Mustafa Safran), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, s. 613-666.

Doğrudan Ölçme: Ölçülmesi istenen niteliğin uygun bir birimle kıyaslanarak ölçülmesi durumudur (Coştu, 2012:1-16). Doğrudan ölçmede ölçülmek istenen özelliğin gözlemlenebilir olması gerekir (Kemertaş, 2003:48; Tüysüz, 2014:3-20). Öğrencilerinin kütlelerinin kilogram cinsinden ölçülmesi, bir kitaptaki sayfa sayısının belirlenmesi doğrudan ölçmeye örnek olarak verilebilir.

Dolaylı Ölçme: Ölçülmek istenen niteliğin doğrudan gözlemlenemediği ve doğrudan ölçülemediği durumlardır (Kilmen, 2017:25-55). Bireylerin ve nesnelerin bazı özellikleri doğrudan ölçülmeye imkan vermez. Bu özellikler kendisine ait olmayan bir ölçme aracı ile ölçülür. Bir öğrencinin zekasının, bilgi, beceri ve yeteneklerinin, başarısının ölçüldüğü durumlar buna örnek verilebilir. Ancak yapılan çoktan seçmeli bir başarı testinde ne kadar çok soruya doğru cevap verirse

o kadar başarılı, bir yetenek testinde ne kadar çok soruya doğru cevap verirse o kadar yetenekli sayılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 224-225).

Türetilmiş Ölçme: En az iki ölçme işlemi sonucu elde edilen sonuçlara üçüncü bir matematiksel işlem yapılarak bir sonuç elde ediliyor ise bu türetilmiş ölçmedir (Gelbal, 2013:6). Bir maddenin kütle ve hacmini ölçüp elde edilen ölçme sonuçlarıyla maddenin özkütlesinin hesaplanması, bir öğrencinin tüm derslerdeki başarısının ayrı ayrı ölçülüp elde edilen ölçüm sonuçlarıyla dönem sonu genel başarı ortalamasının hesaplanması ile ortaya çıkan sonuç türetilmiş ölçmeye örnek olarak verilebilir.

2.2.3. Ölçmenin Aşamaları

Ölçme işleminin sağlıklı gerçekleşebilmesi için, ölçme işleminde üç temel öğenin bulunması gerekmektedir. Bunlar; ölçülecek bir varlık ya da özellik, ölçülecek varlık ya da özelliği doğru olarak ölçebilecek bir araç ve ölçme sonucunun rakamsal olarak ifade edilmesidir (Taşkın vd., 2012:76). Bu doğrultuda ölçme işleminin doğru sonuçlar verebilmesi için aşağıdaki aşamaların takip edilmesi gerekir.

Ölçülecek Niteliğin (Davranışın) Belirlenmesi: Ölçme işleminde ölçülecek niteliğin ne olduğuna karar verilmelidir. Yani ölçme kapsamındaki konuyu belirlemek ve bu kapsamda ölçülecek olan niteliklere karar verilmesidir. Diğer anlamda ölçülecek olan kazanımların belirlenmesi ve diğer kazanımlardan ayırt edilmesidir. Örneğin matematik dersi için yapılacak olan bir sınavda önce konuların tespit edilip sonra bu konularda ölçülecek olan kazanımların belirlenmesi işlemi bu aşamada yapılan bir işlemdir (Gelbal, 2013:4).

Amaca Uygun Sayı ve Sembollerin Belirlenmesi: Ölçme işleminde ölçülecek olan nitelik belirlendikten sonra bu aşamada ölçülecek olan niteliğin birimine karar verilmelidir. Belirlenen nitelik ile ilgili ölçme yapabilmek için bu niteliğe uygun gözlemler yaparak amaca uygun sayı ve sembollerin seçilmesi gereklidir. Bu nedenle ölçmenin ikinci aşamasını ölçülecek nitelik ve bu amaca hizmet eden sayı ve sembollerin belirlenmesi oluşturur (Karaca, 2008:1-36).

Gözlem sonucunun Amaca Uygun Sayı ve Sembollerle İfade Edilmesi:

Ölçülen nesnenin özelliği ile kullanılan birimlerin karşılaştırıldığı son aşamadır. Başka bir ifadeye göre puanlama anahtarının ortaya konulduğu, hangi yanıt kaç puan verileceğinin saptandığı son evredir (Gelbal, 2013:4-6).

Eğitimde ölçmeye konu olan unsur, eğitilecek olan bireylerin uyarıcılar karşısındaki tepkileridir (davranışlar). Bu tepkilerin belirlenmesi işi ölçmenin görevidir (Gümüş, 1977:61). Eğitimde ölçme; eğitim ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, öğretimin değerlendirilmesi, öğrenci öğrenmelerindeki eksikleri belirleme, rehberlikle ilgili problemlerin çözümü ve öğrenci seçimi gibi işlevlere sahiptir (Binbaşıoğlu, 1983:36). Ölçme; bir varlığa ait herhangi bir niteliği gözlemlemek, gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesinin dışında bir yargıya varabilmek için gerekli olan kanıtları da sunar. Yargıya varma ya da hüküm çıkarma kavramları ise ölçme ve değerlendirmenin değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır (Başol, 2015; Binbaşıoğlu, 1983). Ölçme, değerlendirme için önkoşul iken, değerlendirme ölçmeyi de içine alan bir kavramdır (Yılmaz, 1996: 58).

Değerlendirme için hem ölçmeye hem de ölçüte ihtiyaç vardır. Çünkü değerlendirme “Ölçme sonuçlarını (puanları) bir ölçüt (kriter, ilke veya kıstas) ile karşılaştırarak bir değer yargısına ulaşma sürecidir” (Turgut ve Baykul, 2012:69). Değerlendirme, bir karara varma işlemidir, bu yönüyle ölçmeden ayrılır. Ölçme işleminde, mevcut olanın, imkanlar doğrultusunda aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır. Değerlendirmede ise elde edilen sonuçları referans alınır; önceden belirlenmiş bir ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır böylece değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir. Kısacası ölçme verileri, değerlendirme ile anlam kazanmaktadır. Böylelikle ölçme yoluyla betimlenen bir durum, değerlendirme yoluyla karşılaştırılmakta ve bir yargıya ulaşılmaktadır. Böylelikle bu iki işlem birbirinin tamamlayıcısı olmaktadır (Özçelik, 1998:221).

2.3. Değerlendirme

Bu başlık altında değerlendirme kavramı ve değerlendirme türlerine yer verilmiştir.

2.3.1. Değerlendirme Kavramı

Değerlendirme kavramı ölçme kavramıyla ilişkili fakat ondan tamamen farklı bir kavramdır. Ölçme bir varlığın miktarı ile ilgili bilgi verirken değerlendirme bu miktarın az ya da çok olduğunu, yeterli olup olmadığının yanı sıra amaca uygun olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir (Öncü, 1999:28-42). Değerlendirme; ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarabilmek amacıyla sonuçların bir ölçüt yardımı ile karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında yargıya varma, karar verme işidir (Atılğan, 2017:316; Semerci, 2008:5). Ölçme ve değerlendirme arasında işlev gören “ölçüt; ilgili değerlendirme için ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı, bir yargıya varmak ya da değer vermek için başvuru kriteridir” (Turgut ve Baykul, 2015:68). Bir başka tanıma göre değerlendirme belirlenen bir sınır değere göre ölçme sonuçlarının yeterli olup olmadığı ile ilgili bir yargıya varma işidir (Tüysüz, 2014:3-20).

Alan yazında değerlendirmenin tanımına bakıldığında değerlendirmenin üç temel ögesi bulunur. Bunlar: ölçüt, ölçüm ve karardır. Değerlendirmenin ilk ögesi olan ölçüt; bu süreçte kıstas olarak bir değer belirlemesidir. İkinci ögesi olan ölçüm; ölçme sonucunun yani ölçülen özelliğin sayı ve sembollerle somutlaştırılmasıdır. Sonuncusu ise karar aşamasıdır yani ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarabilmek amacıyla, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp yargıya varılma sürecidir (Bahar vd., 2006: 245-248). Bu süreçte en önemli ögenin ölçüt olduğu söylenebilir. Çünkü değerlendirme aşamasında kullanılan ölçüte göre alınan karar veya değer yargısı değişecektir (Yılmaz, 2004:96-105).

Linn ve Gronlund (1995), değerlendirme kavramını öğrencilerin performanslarını belirleyebilmek amacıyla, çeşitli ölçme araç ve gereçleri kullanılarak bilgi toplama süreci olarak tanımlamışlardır. Eğitimde öğrenciden beklenen davranışların kazanılıp kazanılmadığı, eğitim sürecinin etkililiği değerlendirmeler yapılarak belirlenir (Atılğan, 2017:318). Değerlendirme ile ölçme basamağının sonuna kadar yapılmış olan etkinliklerin yorumlanması sağlanır.

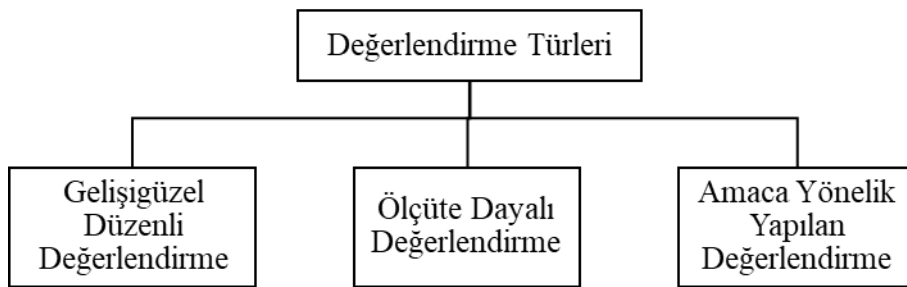
Değerlendirme ölçme işlemi tamamlandıktan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutar (Cemiloğlu, 2001:162-163). Ayrıca eğitim sisteminin yapı taşları olan programlara, öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere vb. alınacak kararların isabetli, doğru ve hedefe uygun olabilmesi için yol gösterir (Bahar vd., 2014:3). Bir başka tanımlamaya göre ise değerlendirme, değerlendiricinin eğitimi ve deneyimi de dahil olmak üzere değerlendirilen kişi hakkında belli bir ölçüte dayanılarak karar verme sürecidir (Sax, 1989:126).

Değerlendirmede doğru değer yargısına ulaşmak önemlidir. Özellikle eğitim alanında öğrenci başarısının belirlenmesi soyut ve karmaşık bir özelliğe sahip olduğundan doğru ve amaca uygun bir değer yargısına ulaşmak oldukça zordur. Doğru ve amaca uygun bir değer yargısına ulaşmak ancak şu koşullar sağlandığında mümkün olabilir: Ölçme sonuçları geçerli ve güvenilir olmalıdır. Değerlendirme geçerli bir ölçüte dayanmalıdır. Değerlendirme işlemleri hatasızca yapılabilmesi ve değerlendirme ilgilendiğimiz eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermelidir (Turgut ve Baykul, 2015:71).

2.3.2. Değerlendirme Türleri

Ertürk (1993: 112), değerlendirme türlerini üç başlık altında toplamıştır. Buna göre değerlendirme türleri şekil 2.2’te görüldüğü gibi üçe ayrılır.

Şekil 2.2: Değerlendirme Türleri



Kaynak: Ertürk, Selahattin (1993); Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yayınları, Ankara.

Gelişigüzel ve Düzenli Değerlendirme: Bu değerlendirme türlerinden gelişigüzel değerlendirmede ölçütler ve varılmak istenen son nokta belirgin değildir. Özne yargılar baskındır. Öğrenmedeki yetersizliklerin kaynağı tam olarak belirlenemez. Düzenli değerlendirme ise belirli ölçütlerin olduğu, planlı ve düzenli gözlemi, kontrollü karşılaştırmaları, standartlaşmış sınav yollarını içeren değerlendirme türüdür (Yaşar, 2014:260).

Ölçüte Dayalı Değerlendirme: Değerlendirmenin amacına göre mutlak bir ölçütün belirlendiği ve bu ölçüte göre belli bir değer yargısı ve sonuca ulaşılan değerlendirme türüdür. Değerlendirilecek bireyler için önceden kesin ve net ölçütlerin belirlendiği, mutlak ölçütün kullanıldığı değerlendirme türlerine mutlak değerlendirme denir (Atılgan, 2017:307). Örneğin; “300 metreyi 60 saniyenin altında koşanlar başarılı olacaktır” değerlendirmesinde mutlak ölçüt vardır. Çünkü değerlendirmede kişinin başarısı başkalarının başarısına göre değil, kesin ve net olan bir ölçüte göre değerlendirilmiştir. Ölçmeye konu olan grubun nitelikleri göz önüne alınarak belirlenen bağıl ölçütün kullanıldığı değerlendirme türü ise bağıl değerlendirme türüdür. Önceden belirlenmiş sabit (mutlak) bir ölçüt yoktur. Ölçüt duruma, gruba veya kişiye göre değişir (Tüysüz, 2014:3-20). Örneğin; “300 metreyi en hızlı koşan ilk 3 kişi okul takımına seçilecektir” değerlendirmesinde bağıl ölçüt vardır. Çünkü öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısına göre değerlendirilmektedir.

Amaca Yönelik Yapılan Değerlendirme: Bu değerlendirme türleri daha çok öğrencilerin başarısını değerlendirmeye yönelik olarak yapılır (Karaca, 2008:23). Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinde birbirinden farklı amaçlar için yapılır. Değerlendirme, öğretimin başında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini tespit etmek ve öğrencinin uygun eğitim programına dahil edilmesi için yapılabilir. Bu tanıma yönelik bir değerlendirme türüdür. Öğretim sürecinde de öğrencilerin gelişim düzeylerini belirlemek ve öğrenme eksikliklerinin saptanması için yerleştirme ve biçimlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Öğretim sürecinin sonunda ise öğrencilerde kazanmasını amaçladığımız kazanımların ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla sonuç görmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapılabilir (Heritage, 2007; Linn ve Gronlund, 1995). Bu bağlamda amaca yönelik olarak yapılan değerlendirmenin; “Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme (diagnostik)”, “Biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme (formative)”, “Değer biçmeye yönelik yapılan değerlendirme (summative)” olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmektedir (Senemoğlu, 1997; Bilen, 2002). Bunlar aşağıda sırayla ele alınmıştır.

- Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Yapılan Değerlendirme (Diagnostic):

Tanımaya ve yerleştirmeye yönelik olarak yapılan değerlendirme; bir dersin, bir kursun ve bir öğretim programının en başında yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin daha çok öğrenim süreci öncesinde sahip oldukları hazırbulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi için yapılır. Bunun yanı sıra bir önceki öğrenme (okul, kurs ya da sınıf) düzeylerinde edinmeleri beklenen davranışlardan ne kadarına sahip olduklarını belirlemede tanıma ve yerleştirmeye yönelik yapılan değerlendirme kapsamındadır. Bir başka değişle tanıma amaçlı yapılan değerlendirme öğrencilerin programa başlamadan önce önkoşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımak için yapılır. Yerleştirmeye yönelik değerlendirme ise öğrencilerin eğitimsel açıdan gruplama sorunuyla ilgilenir. Ortaöğretim kurumlarına giriş, üniversiteye giriş, sanat eğitimi veren kurumlar ya da spor akademilerine giriş sınavlarında olduğu gibi öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı düzeylerine uygun bir öğretim kurumuna yerleştirmeye yönelik olabilir (Semerci, 2008:8).

-Biçimlendirme ve Yerleştirmeye Yönelik Yapılan Değerlendirme (formative): Biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik olarak yapılan değerlendirmenin ana işlevi; öğrenip sürüp giderken, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında sürekli, sistematik olarak veri ve kanıt toplamaktır. Bu değerlendirmede izlenme testleri, kısa sınavlar (kuiz), ara sınavlar vb. yöntemler ile elde edilen veriler kullanılarak her bir ünitedeki öğrenme eksikleri ve güçlükleri belirlenir. Böylece öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılmak için hem her öğrenciye ayrı ayrı öneride bulunulur hem de öğretimin planlanması sağlanır. Biçimlendirme ve tanımaya yönelik olarak yapılan değerlendirme programa sürekli dönüt sağlamakta iyileştirci önlemlerin alınması için bir kontrol sistemi oluşturmaktadır. Öğrencilerin mevcut öğrenme seviyeleri, öğrenmedeki eksiklikler, anlamada zorluk çektikleri kavramlar, kavram yanılgıları belirlenerek öğretim planında gerekli ve yerinde düzeltmeler yapılarak öğrenmenin önündeki engeller kaldırılmaya çalışılır.

Biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme hem öğrenciye hem de öğretmene öğrenmedeki başarı ve başarısızlıklar hakkında dönüt sağlamak amacıyla yapılır. Bu değerlendirmede öğrenme sürecinde çabuk telafi edilebilir öğrenme hatalarının tespiti yapılarak giderilmeye çalışılır. Öğrenme güçlüklerinin

nedenleri araştırılarak bir yandan öğrenciye yardımcı olunmaya çalışılır bir yandan da öğretim programı ve yöntemleri gözden geçirilir. Biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmede amaç; Ünite sonundaki eksikleri belirleyerek bu eksiklikleri gidermeye çalışmak ve öğrenmede başarı ve kaliteyi artırmak olduğu için genellikle not verme yaklaşımı kullanılmaz (Heritage, 2007; Linn ve Gronlund, 1995).

-Değer Biçmeye Yönelik Yapılan Değerlendirme (summative): Bu tür değerlendirme yapılmasının amacı, öğretim programının hedeflere ulaşma düzeyini ortaya koyabilmek, yapılan eğitim öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrencilerin başarı derecesini belirleyebilmektir. Genellikle eğitim öğretim döneminin sonunda programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargıda bulunulur. Bu nedenle bu değerlendirme türünde hem öğrencinin başarı ve performansı ile ilgili karar verilirken, hem de yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinin geneli hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir. Bu tür değerlendirmede kullanılan veriler birkaç üniteyi kapsayacak biçimde öğretim süreci içersinde veya sürecin tamamını kapsayacak biçimde sürecin sonunda uygulanan testlerle elde edilir. Uygulanan testlerin sonuçları öğrencilere not verme, onların gelecekteki başarılarını yordama, öğrenci ve öğretmenlere öğrenmenin yeterliliğine ya da öğretimin etkililiğine dair geribildirim verme gibi işlemlerde kullanılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015:225-290). Değer biçmeye yönelik yapılan değerlendirmede erişim testi, başarı testi, bitirme testi (final), yeterlilik testi, uzmanlık testleri vb. test türleri ile öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçmeyeceğine, öğrenim gördükleri okuldan mezun olup olmayacaklarına veya çeşitli programlardan hangisine yönelmeleri gerektiğine ilişkin kararlar verilebilir. Uygulanan program için ise programdaki eksiklik ve hatalar tespit edilerek giderilmeye çalışılır ve böylece bir sonraki programın daha iyi bir şekilde tasarlanması ve yürütülmesi sağlanabilir (Tekindal, 2009:317).

2.4. Ölçme - Değerlendirme

Ölçme-değerlendirme kavramı; zaman, bilgi, uzmanlık ve var olan kaynakları kullanarak öğrencilerin öğrenmesi hakkında kararlar alınması ile ilgili ilerleyen sistematik bilgi edinme sürecidir (Wolvoord, 2010:183-189). Ancak bu tanımlamanın dışında ölçme ve değerlendirme, eğitim kurumlarında öğrencilerin

kişisel, davranışsal ve bilişsel becerileri hakkında kararlar alınmasını sağlayan bir süreçtir (Carrol, 2005:3).

Eğitim-öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yürütülmesinin amacı, öğrencilerin neyi ne kadar iyi bildiklerini ve ne yapabildiklerini ortaya koyabilecek çıkarımlarda bulunabilmektir. Bu çıkarımlar genellikle öğrencilerin aldığı notlar ile belirlenmektedir. Bazı eğitimciler ölçme ve değerlendirme uygulamalarına, sadece öğrencilere performansları doğrultusunda not verme olarak bakarken, bazı eğitimciler ise; bu süreci ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olarak görmektedirler. Varılan ortak yargı ise; öğrencilere verilen notların özetleyici ve seçici özellikleri bakımından ölçme ve değerlendirme sürecinde oldukça önemli bir olgu olduğudur (Carroll, 2005:3).

Tezci (2016:128-135), ölçme ve değerlendirmenin, eğitim-öğretim sürecindeki işlevini şu şekilde sıralar:

- Eğitim- öğretim sürecinin verimliliğine ilişkin karar vermede etkilidir. Sürecin nasıl ilerlediği, eksik ve hatalı yönleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile toplanan veriler sayesinde anlaşılabilir.
- Öğrenciler hakkında karar aşamasında karara ilişkin bilgi toplamak ve karar almak için kullanılabilir.
- Öğretmen, öğrenci gelişiminden yola çıkarak öğrenme sürecinin sonunda elde edeceği veriler ile kendini de değerlendirme fırsatı bulabilir.
- Uygulanan öğretim programının verimliliği hakkında bilgi edinilebilir.
- Öğrenciyi yüksek not alma kaygısıyla daha fazla çalışmaya sevk edebilir ayrıca aldığı yüksek notla başarı duygusunu tadabileceği için öğrenciyi motive edebilir.
- Aile, öğretmen, okul yönetimi gibi öğrenci ile yakından ilişkili olan kişilere öğrenci ile ilgili dönüt sağlayabilir.

İki temel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı vardır. Bunlar; geleneksel ölçme- değerlendirme yaklaşımı ve biçimlendirici/alternatif ölçme- değerlendirme

yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlara ait ölçme ve değerlendirme yöntemleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Biçimlendirici / Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri
Yazılı yoklamalar	Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)
Sözlü sınavlar	Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)
Kısa cevaplı testler	Özdeğerlendirme
Çoktan seçmeli testler	Akran değerlendirme
Doğru yanlış testleri	Tanılayıcı dallanmış ağaç
Eşleştirmeli testler	Kavram haritaları
	Kelime ilişkilendirme testi
	Yapılandırılmış grid

Kaynak: Tezci, Erdoğan (2016); Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Detay Yayıncılık, Ankara.

2.4.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı günümüzde geçerliliğini koruyan, kuramsal temelleri davranışçı öğrenme teorisine dayanan bir yaklaşımdır (Birgin, 2008:18; Kan, 2007:133). Davranışçı öğrenme teorisine göre öğretmenler öğrencilerin sessiz ve pasif oldukları bir süreçte önceden kabul görmüş bilgiyi onlara aktarırlar. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin kendilerine aktarılanların geri dönüşümünü sağlayacak sınavlar yapılır. Zekanın doğuştan gelen bir özellik olduğunu savunan kalıtsal teoride sadece belli özelliklere sahip olan bireylerin öğrenebileceği savıyla davranışçı öğrenme kuramını desteklemektedir (Shepard, 2000:2-16). Geleneksel yaklaşıma göre öğrenme, önceden kabul görmüş bilginin bir otorite tarafından belli bir düzen dahilinde aktarılması, aktarılan bilgilerin pasif durumda olan öğrenciler tarafından doğrudan alınması olarak tanımlanır (Shepard, 2000:2-16). Bu yaklaşımın bir parçası olan geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerinde genel olarak ölçme araçları öğreticinin zihninden, öğrenenin zihnine farklı yollarla transfer edilen bilgileri ölçmeye yarayan standart testler ve öğrenci zekasının ölçülmesinde kullanılan IQ testleridir. Bu tür standart ölçme araçları sıklıkla tanıma, hatırlama ve uygulama düzeyindeki bilgileri ölçebilmekte, öğrenme öğretme sürecini bir bütün olarak ele almak yerine daha çok öğrenme ürününe odaklanmaktadır (Ben-Hur, 2006:184-96). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının avantajlı yönlerini Enger ve Yager (1998:77-91), şu şekilde belirtmiştir: Öğrencileri sıralamak için uygun olması ve değerlendirme

sonuçlarının yerleşim yeri, şehir, ülkelere göre kıyaslamada kolaylıkla kullanılabilmesi. Diğer ölçme araçlarına göre daha fazla öğrenciye uygulanabilmesi ve maliyetinin düşük olması. Öğrencilerin hatırlama ve tanımlama düzeyindeki bilgilerini test etmede kolay bir araç olması ve test kapsamında birçok bilgiyi temsil etmede başarılı bir gösterge olması. Farklı öğrenme hedefleri için iyi bir değerlendirme aracı olması.

Öğrenci başarısının belirlenmesinde daha çok ürün odaklı standart testlerin kullanılması, öğrencilerin üst düzey karmaşık bilgi ve becerileri ile duyuşsal özelliklerini yeterli düzeyde ölçmemektedir (Ryan, 1998; Shepard, 1989; Shepard, 2000; Stiggins, 1999).

Ölçme- değerlendirme sürecini öğrenme- öğretme sürecinden farklı gören bu yaklaşımda; ölçme değerlendirme, öğretim sürecinin bitiminden itibaren başlayan bir süreç olarak görülmektedir. Geleneksel ölçme- değerlendirmede çoğunlukla biçimlendirme- yetiştirme amacından uzak olan yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı testler gibi ürün odaklı değerlendirme yöntemlerine önem verilmektedir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Graue, 1993). Bu yaklaşımda daha çok öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye ve öğrencilere değer biçmeye yönelik ölçme değerlendirme etkinlikleri kullanılmaktadır (Baki, 2008:400-408). Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımında değerlendirme uygulamalarının en temel amacı öğrencilerin öğrenme süreci sonunda hangi davranışları ne ölçüde kazandıklarını tespit etmek ve elde edilen sonuçlara göre öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak nitelendirmektir (Karaku, 2010: 57-76).

Bu yaklaşımda öğrencilerin neden hedeflenen davranışları kazanamadığı ya da öğrenme süreci içerisinde ne kadar ilerleme kaydettiği fazla önem taşımamaktadır (Birgin ve Baki, 2012:152-167). Bu durum öğrencinin bilgiyi yapılandırma kullandığı zihinsel yolların belirlenememesine, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin ya da öğrenme eksiklerinin tespit edilememesine neden olmaktadır. Ayrıca süreç içindeki gelişimin ortaya çıkarılıp değerlendirilememesi de bu yaklaşımın dezavantajdır (Chen ve Martin, 2000; Curtis, Hunley, ve Chesno, 2002; Öncü; 2009; Stiggins, 2002). Öğrencilerin öğrenmedeki belli beceriler, sınırlı süre, belli bir dönem vb. gibi oldukça dar bir alanda değerlendirilmektedir (Tekindal, 2009:101-104). Öğrencilerin hedef davranışları kazanma düzeyleri belli

bir zaman düzeyinde ölçüldüğü için öğrenci kendi başarısını / eksikliklerini ayrıntılı olarak görme fırsatı bulamamakta, öğrencinin oluşturduğu zihinsel şeması hakkında yeterli bilgi sunulmamaktadır (Kanatlı, 2008; Shepard, 1989).

Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencilerin ön bilgilerini yeni durumlara transfer ederek kullanmalarına, bilgileri gerçek hayatla bağdaştırıp bilgiyi kullanma becerileri kazanmalarına yönelik nitelik taşımamakta ayrıca öğrencilerin öğrenme yeteneği kazanıp, bu yeteneği geliştirmelerine, bilime dayalı hipotez kurma ve test etmelerine dolayısı ile bilgiyi inşa etmelerine olanak tanımamaktadır (Baker ve Pilum, 1997:219-22). Bu yaklaşıma göre değerlendirmenin amacı genel olarak öğrenciye not verme olarak algılanmakta, öğrenci başarısı gerçek dünyadan izole edilmiş bir şekilde ölçülmektedir. Ayrıca öğrenciye değerlendirme sonuçlarına dair herhangi bir dönüt verilmemektedir (Karaca, 2008:1-36).

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının dezavantajlarını Enger ve Yager (1998:15) ise şu şekilde dile getirmişlerdir: Var olan bilginin ifade edilmesinde pek çok olası yorum varken, tek bir doğru cevap yoktur. Geleneksel yaklaşım ağırlıklı olarak bilgi parçalarının birikmesi tarafından temsil edilebileceği ve bir doğru cevabın olduğu varsayımından yola çıkar. Geleneksel yaklaşımda öğretmenler bilgiyi testlere yönelik öğretirler ve öğrenciler test bilgilerine dayanarak sıralanır. Ayrıca problem çözüme, edinilen bilginin günlük hayatta kullanılması gibi gerekli beceriler gibi üst düzey becerilerin değerlendirilmesinde de bu yaklaşım yetersiz kalmaktadır (Haney ve Madaus, 1989:383-687). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yılda sadece birkaç defa uygulanabildiği için öğrenci gelişimini yıl boyunca izleyebilmek için kullanılmamaktadır (Champagne ve Newell, 1992:841-860). Bu yaklaşım öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve öğrenmelerini yansıtamamakta ve gelecekteki başarıları için ihtiyaç duydukları yetenekleri ortaya çıkaramamaktadır (Herman, 1992:74-78).

Ölçme- değerlendirme ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan şeklinde görülen farklı alanlardaki davranışları ölçülür. Bu farklı davranışların ölçülmesi, ölçmede kullanılacak araçların da farklılaşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle eğitimde öğrencilerin farklı alan davranışlarını ölçmek için farklı amaçlarla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Doğan,

2013:81-118). Literatür incelendiğinde bu araçların geleneksel ve tamamlayıcı ölçme -değerlendirme araçları olarak iki şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir.

2.4.1.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Yazılı Yoklamalar

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında çok sık tercih edilen bir sınav türüdür (Topaloğlu, 2012:24). Yazılı yoklamalar soruların öğrencilere yazdırılıp ya da yazılı olarak sunulup, belli bir süre içerisinde onlardan yazılı cevap beklenen sınavlardır (Tekindal, 2009:128-139). Bu tür sınavlarda öğrencilerden soruların cevaplarını düşünmeleri, bilgiyi organize etmeleri, fikir ve görüşlerini yazı ile ifade etmeleri istenmektedir (Turgut ve Baykul, 2015:144).

Yazılı yoklamalar, objektif test sorularının ölçmekte yetersiz olduğu karmaşık ve kompleks öğrenme becerileri ve amaçlarını ölçmek için kullanılır (Yılmaz, 2004:462). Öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel davranışlarının ölçülmesi gereken durumlarda yazılı yoklamalar kullanılabilir en uygun ölçme aracıdır (Güler, 2015:112). Çünkü azılı yoklama soruları ile bilgiyi organize etmek, iki görüşü karşılaştırmak, yeni fikirler üretmek, bilgileri yeni durumlara uyarlamak, bilimsel olguları açıklamak, bir kavram ya da bir durumu analiz etmek, problem çözmek, matematiksel bir ispat yapmak, bir konu üzerinde kanıt geliştirmek gibi üst düzey bilişsel davranışlar ölçülebilir (Çetin, 2016:71-141). Bu sınavlar, bireyin açıklamalarda bulunması ve kıyaslamalar yapmasını gerektirir (Micheel ve Karnes, 1968:380-422). Öğrencilerin kişisel görüş, ilgi ve tutumları ile yazılı anlatım becerileri ve yaratıcı düşünme gücünü ölçmede kullanılan sınav türüdür (Doğan, 2013; Özen, 2014).

Yazılı sınavlarda öğrenciler yazılı anlatım becerilerini ortaya koyarak bir konu hakkındaki bilgi, beceri ve yorumlarını bağımsız olarak ifade etme şansı bulurlar. Konuya ilişkin özgün ve yaratıcı cevaplar sunmakta özgürdürler. Ayrıca yazılı sınavlar, öğrencilerin zihinlerinde organize ettikleri bilgiyi yazı ile aktarma çabasında oldukları için konuyu anlama düzeylerini ölçmede etkili bir araçtır. Ezbere dayanmayan, bireylerin kendi cümleleri ile ifade etmeleri gereken yorum soruları için en uygun sınav türüdür (Kırcı, 2016:751). Üst düzey bilişsel davranışların ölçülebilmesine imkan sağlaması, verilen cevaplarda şans başarısının

olmaması, hazırlanmasının kolay olması gibi faktörler yazılı sınavların en önemli avantajlarıdır (Doğan, 2013:81-118).

Bu tür sınavlarda öğrencilere verilen süre yönetmelik gereği bir ders saatidir. Bu nedenle sorulara ayrılan süre içerisinde yeterli sayıda soru sorulamamakta bu durum yazılı sınavların geçerlilik ve güvenilirliğini düşürmektedir. Soruların hazırlanmasında soruların ayırt ediciliği, zorluk derecesi, varyansı gibi madde analizleri istatistiksel olarak yapılamaz. Soruları hazırlamak az zaman almakla birlikte, puanlamasının hem çok zaman alması hem de soruların açık uçlu olması nedeni ile cevap anahtarının oluşturulmasının zor olması yazılı sınavların dezavantajıdır. Öğrencilerin cevap kağıdının puanlanmasında objektif sonuçlar elde etmek güçtür. Çünkü akademik dille oluşturulan cevap anahtarları ile öğrencinin konuya ilişkin verecekleri cevaplar kendi oluşturduğu özgün cümleler olabilir. Bu bağlamda cevap anahtarı ile öğrencinin cevap kağıtları birebir örtüşmeyebilir (Kıcır, 2016:751-752).

Yazılı yoklamalar sınav hazırlama süresinin kısıtlı olduğu, öğrenci sayısının az olduğu, öğrenciyi değerlendirmek için süre kısıtlamasına gidilmediği, öğrencinin yazma ve dil becerisini geliştirmek ve değerlendirmek amaçlı kullanılması tavsiye edilebilir (Geçit, 2012:124).

Sözlü Sınavlar

Eğitim öğretim süresi boyunca bilinen en eski ölçme değerlendirme türü olan sözlü sınavlar; öğrencilere sözlü olarak soruların yöneltildiği, öğrencilerin bu sorulara ilişkin cevabı düşünerek tasarlaması ve sözel olarak ifade etmesi istenen sınav biçimidir (Yılmaz, 2004:160-172).

Sözlü sınavlar derse giriş aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak, onların öğrenme eksikliklerini ve yaptıkları yanlışları izlemek için kullanılabilir (Çetin, 2016:83, Tezci, 2016:103). Sözlü sınavlar günümüzde derslerin amaçlarına ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir gibi, bir eğitim kurumuna öğrenci seçerken, bir işe uygun eleman alınırken ya da lisans üstü eğitime öğrenci seçerken tercih edilebilmektedir (Çetin, 2008:8-12). Bu tür sınavlar okuma yazma bilmeyen ya da okuma yazması iyi olmayan kişiler için kullanılır (Başol, 2015:46). Ayrıca okul öncesi dönemde ve ilköğretimde,

öğrencilerin ana dillerini doğru konuşma derecelerinin belirlenmesinde, yabancı dil konuşma ve sözlü anlatım becerilerinin ortaya çıkarılmasına ilişkin düzeylerinin belirlenmesinde kullanılır (Yılmaz, 2004:161).

Soruların kolay hazırlanabilmesi açısından yazılı sınavlara benzemekle birlikte sözlü sınavlar bireyseldir. Bu her bir öğrenciye farklı soru yöneltilme zorunluluğu olduğu için sorulacak soru sayısı sınırlıdır. Bu nedenle sözlü yoklamaların kapsam geçerliliği düşüktür (Doğan, 2013:81-118). Sözlü sınavların uygulama aşamasında, uygulayıcı ile sorulara cevap veren kişinin yüz yüze olması sebebi ile öğrencinin birtakım kişisel özellikleri de gözlemlenip ölçülebildiği için bu durum asıl hedeflenen davranışların objektif olarak ölçülmesini engelleyebilir. Bu nedenle sözlü sınavların puan geçerliği düşük olabilir (Turgut ve Baykul, 2015:254). Sözlü sınav esnasında öğrenciler arasındaki etkileşimin fazla olması, yanıtlayıcının düşünmek ve cevabı organize etmek için yeterli zamanının olmaması ve verilen cevapların kaydedilememesi bu sınavların dezavantajlı yönleridir (Yiğit, 2014:63).

Kısa Cevaplı Testler

Cevabı bir kavram, bir rakam, bir sözcük, bir şekil ya da en fazla birkaç cümle olabilecek şekilde tasarlanmış maddelerden oluşan, soruyu yanıtlayıcının düşünüp cevabı yazılı olarak sunduğu ölçme araçlarıdır (Geçit, 2012:143; Bahar vd., 2014:31). Kısa cevaplı testler sadece boşluk doldurmalı maddelerden oluşmaz. Tanımı verip kavram ya da terimi isteme, eksik cümleyi tamamlama, doğru- yanlış testlerinde verilen maddenin neden doğru ya da yanlış oluşunun nedenini bir cümleyle açıklama gibi durumlar da kısa cevaplı sınavların kapsamına girmektedir (Yılmaz, 2004:160-172).

Kısa cevaplı testler; bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki hedef davranışları içeren öğrenmelerin ölçülmesinde etkilidir. Ayrıca soruların ve olası cevapların kısa olması nedeni ile fazla sayıda soru sormaya olanak sağlar. Böylece oldukça geniş bir davranış aralığını ölçme açısından avantajlıdır (Popham, 2000: 27). Tüm konu alanlarından soru sorulmasına imkan sağlayan kapsam geçerliği yüksek olan sınavlardır (Doğan, 2013:81-118).

Kısa cevaplı testler cevabın öğrenciler tarafından hatırlanıp yazılması yönüyle yazılı sınavlara benzer. Ancak kısa cevaplı testler öğrencilerin aklına gelen her şeyi yazmalarına izin vermez. Cevapların net ve kısa olması puanlanmasının nesnel olmasını sağlar. Bu özelliğinden ötürü objektif testler grubunda düşünülebilir (Tekindal 2009:123).

Kısa cevaplı testler, üst düzey bilisel davranışları (analiz, sentez, değerlendirme) ölçmede yetersiz kalır. Ölçülebilen davranış düzeyi bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri ile sınırlı kalır. Öğrencileri ezber dayalı öğrenmeye yöneltebileceği gibi soruların yanıtı tek ve net olduğu için öğrenci bu tür sınavlarda çok sayıda soru yapamadığında puan kaybı çok olabilir (Kıcır, 2016: 755).

Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin sorulan soruya ilişkin cevabı birden çok seçenek arasından seçip işaretleyebildiği sınavlardır (Başol, 2015:42). Çoktan seçmeli testlerin uygulandığı süreçte öğrenci kendisine yöneltilen soru kökünü okur, yanıtı düşünüp bulduğu cevabı seçenekler arasından işaretler (Çetin, 2008:1-15). Öğrencinin verebileceği cevap sunulan şıklarla sınırlıdır. Öğrenciden sunulan şıklar arasından en doğru cevabı bulup işaretlemesi beklenir. Öğrenci, yazılı yoklama, sözlü sınavlar ya da kısa cevaplı testlerde olduğu gibi özgürce cevap verme hakkına sahip değildir (Yee, 2000:126). Yapı itibarıyla bu testler, çözüm için gerekli bilgilerin verildiği madde kökü ve madde kökünün altında seçenekler yani doğru cevap ve çeldiricileri içinde barındırdığı iki kısımdan oluşmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983; Çetin, 2014; Doğan, 2013; Gümüş, 1997). Soru kökünün cevabı dışındaki şıklar çeldirici olarak adlandırılır. Çeldiricilerin amacı; kökteki soru ile hedeflenen davranışa sahip olan öğrencilerin, hedeflenen davranışa sahip olmayanlardan ayrılmasını sağlamaktır.

Çoktan seçmeli testler geleneksel ölçme araçlarından doğru- yanlış, eşleştirmeli testler, kısa cevaplı testlerle ölçülebilen tüm davranışları etkili bir şekilde ölçebilmektedir (Tan, 2005:220-229). Çoktan seçmeli testler hem okul ortamında hem de öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla objektif testler olması özelliği ile dünyada en sık kullanılan soru türlerini kapsamaktadır (Stepankova ve Emenovsky, 2011:114-122). Günümüzde en sık tercih edilen bu sınavların dünyada

bu denli yaygınlaşmasının nedeni, pratik olması, ekonomik olarak ucuzluğu, ölçme sonuçlarının güvenilir olmasının yanı sıra aynı anda pek çok bireye uygulanabilir olması, ölçme sonuçlarının toplanması ve kıyaslanmasının standardize edilebilmesidir (Friborg ve Rosenvinge, 2001:1397-1411).

Çoktan seçmeli sınavlar ölçülmek istenen pek çok davranışı ders içeriğine uygun bir şekilde dağıtarak, dersin kapsamının ayrıntılı bir şekilde yoklanmasını sağlayabilir. Soru maddelerinin okunması ve soruların cevaplandırılması kısa zaman aldığı için bu sınavlar çok sayıda soru sorulmasına imkan tanır. Bu özellikleri nedeni ile çoktan seçmeli soruların kullanıldığı sınavların kapsam geçerliliği ve güvenirliliği oldukça yüksektir (Özçelik, 1998:225). Ayrıca çoktan seçmeli sınavlar, bu sınavlardan elde edilen puanlar üzerinde istatistiksel işlem ve madde analizi yapmaya oldukça uygundur. (Özçelik, 1998; Hadenfeldt vd., 2013)'a göre, çoktan seçmeli soruların birçok farklı türünün bulunması nedeniyle, hemen hemen her bilişsel düzeydeki davranışları geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmeyi sağlamaktadır.

(Özçelik, 1998; Gelbal, 2013)'a göre, çoktan seçmeli sınav sorularının yazılması diğer sınav türlerine oranla daha fazla zaman alır ve uzmanlık gerektirir. Bu açıdan kullanışlı olmasa da puanlanması daha kolay ve kısa zaman almaktadır. Ayrıca bu soruların kullanıldığı sınavlarda bütün öğrenciler aynı koşullar altındadır (Stepankova ve Emanovsky, 2011:114-122). Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluk derecesinin belirlenmesi gibi bir problem yaşanmadığından, puanlama sırasında değerlendiriciden kaynaklanan ölçme hata payının çok zayıf olması nedeni ile objektif bir değerlendirme aracıdır (Özçelik, 1998:220-231). Öğrenci cevap kağıtlarının okunup puanlanması makineler aracılığı ile hızlı bir şekilde yapılabildiği için geniş kitlelere uygulanan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında oldukça kullanışlıdır (Hadenfeldt vd., 2013: 545-563).

Çoktan seçmeli sınavlarda doğru cevabın sorunun seçenekleri arasında yer alması nedeniyle soruyla ölçülen davranışa yeterli düzeyde sahip olmayan öğrencilerin de doğru cevabı görünce hatırlamasını sağlayabilir. Soru seçenekleri bu öğrenciler için ipucu niteliğinde olabilmektedir (Fee, 2000; Gelbal, 2013). (Gipps, 1998; Temel, 2010; Gelbal, 2013)'a göre ise çoktan seçmeli testler, öğrencilerin yaratıcılık gücü, düşüncelerini ortaya koyma yeterlilikleri, sentez ve

değerlendirme düzeyindeki davranışları ölçmede oldukça zayıf kaldığını ifade etmişlerdir (Tan, 2008; Badger ve Thomas, 1992; Wu, 1993). Bu ölçme aracı ile öğrencilere üst düzey davranışların ölçülmesi ile ilgili soru sorulsa dahi doğru cevap, şıkların arasında yer aldığı için ,üst düzey davranışların ölçülmesinde uygun bir ölçme aracı değildir (Özçelik, 1998:220-231). Bu nedenle çoktan seçmeli sınavların geçerliliği olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sınavlarda şans başarısının da yüksek olması ölçme sonuçlarına hata karışmasına neden olur. Bu özellikleri nedeni ile testin güvenilirliği azalmaktadır (Temel, 2010:230-242).

Doğru Yanlış Testleri

Doğru yanlış testlerinin soru yapısında soru cümlesi yoktur, bireylerden sınavda verilen bilgi, yorum veya bir durumu içeren ifadelerin, doğru-yanlış, evet-hayır, katılıyorum-katılmıyorum şeklindeki olası cevabı olan önermelere yanıt vermesi beklenir (Kıcıır, 2016:754). Doğru-yanlış testleri genellemelerin ve ilkelerin anlaşılma düzeylerinin ölçüleceği zamanlarda (Yılmaz, 2004:160-172), kullanılabilirdiği gibi bir sürecin aşamalarını, durumların karşılaştırılmasını, olaylar ve olgular arasındaki ilişkilerin ya da olayların nedensel ilişkilerini belirlemek, olayların sonuçlarının tahmin edilmesini test etmek için kullanılabilir (Bahar vd., 2014:35).

Doğru - yanlış testlerinde cevaplar bir harf veya işaret yoluyla verildiğinden cevap yazmaya ayrılan zaman oldukça azdır. Bu nedenle ölçülmek istenen birçok hedef davranış çok sayıda soru sorularak sınavın kapsam geçerliliğinin artması sağlanabilir. Bunun yanı sıra puanlanması kolay ve objektiftir (Morgil ve Yılmaz, 2001:111-116). Cevaplanmasının basit olması nedeniyle küçük sınıflarda da kullanılması uygundur (Özçelik, 1998:220-224). 1950'lerde geliştirilen ve 1960'larda yaygın olarak kullanılmaya başlanan doğru-yanlış testleri her eğitim seviyesi ve konu içeriğine uygundur. Puanlama güvenilirliğinin yüksek olması, üst düzey bilişsel davranışları da ölçme olanağı vermesi nedeniyle avantajlı bir ölçme aracı olmasının yanında başarı şansının yüzde elli olması bu testlerin dezavantajlı yönü olup kullanımını sınırlamaktadır (Morgil ve Yılmaz, 2001:111-116).

Eşleştirme Testleri

Geleneksel ölçme aracı olarak kullanılan eşleştirme testi soruları, aynı kapsama yönelik hazırlanan maddelerin iki grup-sütun halinde verilerek birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, sorunun yönerge kısmında verilen belli bir açıklamaya göre eşleştirilerek birleştirilmesini amaçlayan değerlendirme aracıdır (Berberoğlu, 2006; Tekin, 2011; Tezci, 2016). Bu sınav türünde, soru kökleri ve ifadelerin bulunduğu birinci sütuna maddeler/ifadeler; cevap ya da birinci sütunla eşleştirme gerektiren ifadelerin yer aldığı ikinci sütuna ise cevaplar listesi adı verilir (Linn ve Gronlund, 1990:158). Bu tip sorular öğrencilerden, birbiriyle bağlantılı fikirler, maddeler, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini çözebilmeleri istendiğinde kullanılır (Kemertaş, 2003: 48-61). Verilen öğelerin eşleştirilmesini gerektiren bu tarz sınavlarda konu içeriğinin bütünü ve öğrenme seviyelerinin tamamını ölçmek mümkün değildir (Geçit, 2012:148).

Eşleştirmeli sorular daha çok kim, ne, ne zaman, nerede sorularının cevabı istenen bilgi düzeyindeki davranışların ölçülmesinde etkilidir. Eşleştirme maddelerinde semboller ve sembollerin adları, terimler ve terimlerin anlamları, yazarlar ve eserleri, tarihi olaylar ve olayların meydana geliş tarihleri vb. bilgilerin eşleştirilmesi istenebilir. Bu davranış düzeylerinin ölçülmesinde kullanışlı bir değerlendirme aracıdır (Özçelik, 1998:220-226).

Eşleştirme testleri, sınav kağıdında az yer kaplama ve nesnel puanlama yapılabilmesi açısından oldukça kullanışlıdır. Bu tür soruların hazırlanmasında resim, farklı şekiller, haritalar gibi materyallerin kullanılabilmesi küçük yaş grupları için de uygun sınavlar olma özelliği kazandırmaktadır (Bahar vd., 2006:245). Ancak üst düzey bilişsel davranışları ölçmede yeterli olmaması, öğrencileri ezber bilgiye yöneltmesi, soru sayısının fazla olmasının öğrencilerin soruları cevaplarırken fazla vakit kaybetmesine yol açması dezavantajlı yönleridir (Nalçacı, 2006; Tekin, 1996; Tan ve Erdoğan 2004)' e göre bu testlerde şans başarısını en aza indirgeyebilmek için cevap seçenek sayısının soru seçenek sayısından fazla olmasına dikkat edilmesi gerekir. Eşleştirme testlerinde şans başarısını en aza indirgeyebilmek için cevap seçenek sayısının soru seçenek sayısından fazla olmasına dikkat edilmesi gerekir (Erdoğan ve Tan, 2004:286).

2.4.2. Biçimlendirici / Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarını şekillendirmeye başlamasıyla birlikte öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışların değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerde de çeşitliliğe gidilmiştir. Eğitim ortamlarında yıllarca kullanılan, öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirmeye yönelik geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bırakmaya başlamıştır (Bahar vd., 2006:248). Özellikle 1970-1980'li yıllardan sonra eğitim alanında ölçme değerlendirme konusunda farklı adımlar atılmaya başlanmıştır. Klasik yazılı, sözlü ve çoktan seçmeli testler gibi standartlaşmış geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden uzaklaşarak süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Earl, 1999:4-6). Geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile genellikle öğrencilerin, kitapta yazılan ya da sınıfta anlatılan bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıklarına yönelik başarı testleri geliştirilmiştir. Bu yöntemler daha çok öğrencilerin ezberleme ve hatırlama düzeylerine yönelik alt zihinsel becerileri ölçmeye yöneliktir. Ölçme sonuçları ise öğrencilerin sınıflarını geçip geçmemelerine karar vermek için kullanılır. Oysa teknolojik araç ve gereçlerin bulunması, bilginin hızla değişmesi, değişen ve çoğalan bilgiyi kolayca depolayan teknolojik araçların yaygınlaşması eğitim alanında da geleneksel anlayışın yerini yeni anlayışlara bırakmayı zorunlu kılmıştır. Bilginin ezberlenip depolanmasından ziyade bilgi ve becerilerin yeni durumlara adapte edilebilmesi özellikle gerçek yaşam durumlarında kullanılabilmesine önem veren bir eğitim anlayışına doğru gidilmiştir (Kutlu, 2006:121).

Günümüzde temelleri yapılandırmacı eğitim felsefesine dayanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha çok süreç odaklı ve öğrenci merkezlidir (Nazıro, 2005; Zimbicki, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin başarı-başarısızlık durumlarının belirlenmesinden ziyade bireysel gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Alternatif değerlendirmenin en genel amacı, öğrencilere hedeflenen bir öğrenme alanı ile ilgili görevler verip, o görevlerle ilgili bilgi ve becerilerini, geçerli ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları aracılığı ile belirleyebilmektir (Ayvacı ve Çepni, 2007:270).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle kısa bir zaman dilimi içerisinde değil, uzun süreli değerlendirme yapılır (Ayvacı ve Çepni, 2007:272). Öğrencinin bir bütün olarak değerlendirildiği alternatif değerlendirmede, öğrenci yalnızca bir testten aldığı puanla değil, farklı özelliklerdeki veri toplama araçlarıyla süreç boyunca göstermiş olduğu performansa göre değerlendirilir (Kutlu, 2006:127). Bu süreçte öğrencilerin üst düzey düşünme (analiz, sentez, değerlendirme) becerileri değerlendirilir. Bu süreçte problem çözme gibi hem ürünün hem de sürecin önemli olduğu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi bilgisi ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurarak karşılaştığı problemlere çözüm yolu bulabilme becerisi kazanır (Ayvacı ve Çepni, 2007:270-284). Bahar vd., (2006)'a göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılık ve problem çözebilme özelliklerini ön plana çıkarır. Sadece ürünün değil sürecin değerlendirilmesini de dikkate alır. Geleneksel yöntemlere göre daha öğrenci merkezli ve gerçek yaşamla ilgilidir. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir ve ödüllendirilir.

Harnisch (1994)'e göre eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin başarı düzeylerinde artışa sebep olmaktadır (Lawrenz vd., 2001:280). Son yıllarda öğretim programlarına dahil olan biçimlendirici ölçme-değerlendirme yaklaşımı, beraberinde öğrencilere kazandırılması istenen davranışların değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de farklılaşmasına sebep olmuştur.

2.4.2.1. Biçimlendirici / Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Öğrenci ürün Dosyası (Portfolyo)

Performansa dayalı değerlendirme türlerinden bir tanesi de öğrenci ürün dosyasıdır (Taylor, 2003; Korkmaz ve Kaptan, 2005). Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birden fazla alandaki tüm çalışmalarının toplandığı, çalışmalarında geçirdiği evreleri ve çalışma çabasını gösteren verilerin bulunduğu koleksiyondur. Öğrencinin gelişimini hem kendisine hem de öğretmenlerinin ve velisinin takip edebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Öğrencinin sınıf içi etkinliklerinden kendi seçimi sonucu bir araya getirilip yansıtılmasıyla oluşan ürün

dosyası, aynı zamanda hem öğrenci hem de öğretmen için değerlendirme yöntemidir (Gündoğdu, 2012:19).

Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin gelişimi ve başarısı ile ilgili bilgi veren araçlar olup, yalnızca bir değerlendirme biçimi değildir. Öğrencilerin sınıf içi değerlendirilmesinde etkili araçlar olan öğrenci ürün dosyaları sadece ürün toplama dosyası olarak tanımlanmaması gerektiği vurgulanmıştır (Stiggins, 2001; Shepard, 2000; Barton ve Collins 1997; Micklo, 1997). Öğrenci ürün dosyaları; öğrenci çalışmaları hakkında bilgi veren amaçlı çalışmaların toplandığı bir koleksiyondur. Öğrencinin bir veya birden fazla alandaki gelişimi, ilerleyişi ve başarısını gösteren öğrenci merkezli veri toplama araçlarıdır (Morgil vd., 2004:15).

Topaloğlu (2012:218-221)' na göre öğrenci ürün dosyasında yer alabilecek ürünler: Öğrenci çalışmaları, özdeğerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğretmen kayıtları, yansıtma kağıtları, sınav sonuçları, teyp ve video kayıtları, mektuplar'dır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları bu çalışmalar portfolya olarak adlandırılır. Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin süreç içerisinde değişen fikirlerini gözlemlemek, bilimsel açıdan nasıl bir ilerleme kaydettiklerini izleyebilmek açısından önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin bir sonraki eğitim basamaklarına geçerken, öğretmenlerin öğrenciler hakkında genel bilgilere sahip olmaları açısından da önem teşkil eder (Okur, 2008:29).

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik):

Dereceli puanlama anahtarları bir davranışın hangi düzeylerde sergilendiğinin ölçülmesi için hazırlanmış ölçeklerdir. Bu tür ölçekler öğrencilere herhangi bir çalışmada gösterdikleri performansın düzeyi ile ilgili etkin geribildirim verebilmeyi mümkün kılar. Böylece öğrencilerin gelişim düzeyi süreli izlenebilir ve öğrenciler puanlama sonunda sahip oldukları başarı puanları ile ulaşmaları gereken başarı düzeyinin farkına varabilirler (Küçük ve Geçit, 2012:181). Dereceli puanlama anahtarları, performansı tanımlayan herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içerir. Ayrıca bir çalışmanın tamamı veya bölümlerinin nasıl puanlanacağına ana hatları ile gösterilmesine yarar (Karaca, 2008:1-36).

Bu tür dereceleme anahtarları; proje çalışmaları, iş-performans testleri, ödev, sunum, yazılı yoklamalar puanlanırken kullanılabilir. Bu tür araçlarla öğrencilerin

performans temelli çalışmalarının değerlendirilmesi, problem çözme kabiliyetleri, laboratuvar becerileri, spor becerileri ve fen okur yazarlık seviyeleri ölçülebilir (Küçük ve Geçit, 2012:182).

İki tür dereceli puanlama anahtarı vardır. Bunlardan ilki analitik dereceleme ölçekleri olup performansın ayrıntılı bir şekilde ölçülmesinde ve sürecin değerlendirilmesinde kullanılır. İkincisi ise bütüncül (Holistik) dereceleme ölçekleri olup öğrencinin performansı hakkında genel bir yargıya ulaşmada ve sonucu değerlendirmede kullanılır (Ören, 2005:36-45).

Özdeğerlendirme

Bireyin belli bir konuda kendi kendisini, değerlendirmesine özdeğerlendirme denir. Özdeğerlendirme öğrencinin yeteneklerini kendisinin keşfetmesini amaçlayan, kendi güçlü ve zayıf yönlerini farketmelerine yardımcı olan, sürecin bir parçası olduğunu hissetmesini sağlayarak motivasyonunun artmasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Doğan, 2012:22). Özdeğerlendirme öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlayarak kendilerine hedef koyma, zamanı iyi kullanabilme özelliklerini geliştirir. Öğrencilerin hızlı bir şekilde geribildirim almalarını sağlayarak hatalarını görme ve yeni şeyler öğrenmelerine olanak verir (Ellington, 1997:138). Özdeğerlendirme öğrencilerin bağımsız öğrenmeyi geliştirmesinde en etkili olan yaklaşımlardan biridir. Öğrencinin hayatının tüm aşamalarında öğrenme için ihtiyacı olan kendine güven ve empati yapabilme yeteneğinin gelişmesinde, kendini değerlendirme becerisi oldukça önemlidir (Boud, 1986; Oscarson 1989). İlk aşamada kendini değerlendirme, öğrencilerin tecrübesizliği nedeniyle yanılgılara sebep olsa da zamanla öğrenciler deneyim kazandıkça daha doğru ve objektif kararlar alacaktır (MEB, 2005). Bireylerin kendisini değerlendirmesinin olumsuz yönleri de vardır. Bireylerin sıklıkla kendi çalışmalarını değerlendirirken yanlış davranma olasılıkları göz ardı edilmemelidir.

Lewkowicz ve Moon (1985:45-80)'a göre, özdeğerlendirme öğrencinin ulaşması gereken hedefler doğrultusunda kendi başarı ve başarısızlıklarına karar vermelerini sağlayan bir süreçtir. Bu süreç üç aşamada gerçekleşir: İlk aşama, çalışmanın başvurulacağı kriterlerin belirlendiği aşamadır. İkinci aşama, öğrencinin

yaptığı çalışmalar ile belirlenen kriterler karşılaştırıldığı aşamadır. Üçüncü aşamada ise öğrencinin yapmış olduğu çalışmaların kriterlere ne kadar uygun olduğuna karar verilen aşamadır. Öğrenci kendi çalışması üzerinde yorum yapabilmeli ve kendi zayıf ya da güçlü yönlerini tespit ederek süreç içerisinde ne kadar ilerleme kaydettiğini görebilmelidir.

Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öğrencilerin, kendi arkadaşları tarafından hazırlanan proje, ödev, rapor gibi çalışmalarını belli kriterler doğrultusunda değerlendirmeleridir. Öğrenciler arkadaşlarının çalışmalarındaki performans düzeylerini değerlendirirken kendilerinin de eleştirel düşünme yetenekleri gelişir (MEB, 2005). Ayrıca bu tür değerlendirme öğretmen açısından öğrencinin duygu ve düşüncelerini, tepkilerini, bakış açılarını, deneyimlerini anlama da önemli bir yöntemdir (Ellington, 1997:181). Akran değerlendirme öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyi hakkında öğretmene önemli dönütler sağlar (MEB, 2005).

Sınıf ortamında yapılan akran değerlendirme öğrenciye not vermek için değil, öğrenmenin daha etkili olabilmesi amacıyla yapılır. Böylece ortak bir çalışma yapan öğrenciler değerlendirme ölçekleri yoluyla birbirlerinin performans düzeylerini farklı bakış açılarından etraflıca ölçebilirler. Bu ölçeklerden toplanan veriler öğretmenin hangi öğrencinin nasıl bir performans ortaya koyduğunu daha sağlıklı gözlemlenmesine yardımcı olabilir (Mehmet ve Geçit, 2012:195).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış araç, incelenen bir konuyla ilgili olarak öğrencilerin neleri öğrendiğini veya nelerin eksik kaldığını, hangi kavram yanlışlarına sahip olduğunu belirlemek amacıyla kullanılır. Bu araçta temelden başlayarak ayrıntılara doğru giden bir sırada, bir dizi doğru ve yanlış ifadeler verilerek öğrenciden doğru seçimleri yapması ve sonuca ulaşması beklenir (MEB, 2005). Böylece sekiz veya on altı seçimlik ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur (Gündoğdu, 2012:19). Bu araçta öğrenciler kendilerine sunulmuş olan ifadelerin ilkinden başlayarak ilk ifadeye verdikleri doğru ya da yanlış cevaplama durumuna göre diğer sorulara geçmektedir. Sorular ağırlıklı olarak somuttan soyuta, genelden

özele aşamalılığı taşınalıdır. Aynı konu hakkında aşamalı soruların sorulmasında bu teknikten yararlanılabilir (MEB, 2005).

Tanılayıcı dallanmış ağaç, daha çok öğrencinin zihnindeki bilgi ağında yer alan yanlış ve eksik bağlantıların ortaya çıkarılmasında etkili olan bir araçtır. En önemli avantajı öğrencinin önceden vermiş olduğu yanlış kararı görebilmesine, geriye dönebilmesine ve fikrini değiştirebilmesine olanak sağlaması sayılabilir. Bu tekniğin dezavantajı ise öğrencilerin tahmin yoluyla doğru cevaba ulaşabilmeleri ve üst düzey davranışların ölçülmesine imkan tanımamasıdır (Küçük ve Geçit, 2012:199).

Kavram Haritaları

Kavram haritaları bir konuya ilişkin kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin iki boyutlu şematize edildiği grafiksel çizgilerdir (Taşkın vd., 2012:140). Kavram haritası yapımında şu yol izlenebilir: İlgili konunun kavramları tespit edilerek listelenir. Kavramlar listesinden en genel olan kelime ayrı bir sayfanın başına yazılır. Öğretilmek istenen ilişkili kavramlar hiyerarşik bir sıra ile sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üste, eşit kavramlar aynı satırda, diğer kavramlar ise genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır. Kavram haritasının amacı aşamalılığı öğretmek olduğundan bu sıralama önemlidir. Kavramlar yuvarlak ya da kutu içine alınarak haritadaki diğer sözcüklerden ayırt edilebilmesi sağlanır. İki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere harita üzerinde iki kutu bir çizgi ile birleştirilir ve arasındaki ilişki ifadesi bu çizginin üzerine birkaç sözcük ile yazılır. Bu ilişki, haritadaki kavramlardan en az birini ilgilendiren bir önermedir. İlişkinin yönü önemli ise belirtilecek ilişki yönü ok ile gösterilir. Haritadaki tüm kavramlar arasında ilişki olması gerekmez. Kavram haritaları dinamiktir. Öğrenci tecrübe kazandıkça haritaya yeni kavram ve ilişkiler ilave edilebilir. Haritadaki ilişkiler daha derinliğe inildikçe, yeni kavram ve ilişkiler ortaya çıkarılabilir. Göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta, bir kavramla ilgili birden fazla harita yapılabileceğidir (Kaptan, 1998:96).

Kavram haritalarında öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri açık bir şekilde görebilmesi ve bilgi yapıları arasında köprüler kuracak biçimde öğrenebilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Taşkın vd., 2012:140). Hem öğrenci hem

de öğretmen tarafından oluşturulabilen kavram haritaları, öğretmenler tarafından genellikle yeni bir konunun başlangıcında ya da konunun özetlenmesi amacıyla konu sonlarında kullanılır. Buna karşın öğrenciler tarafından ise konu başlarında hazırbulunmuşluk düzeyinin belirlenmesi ya da konu sonlarında değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır. Bu teknik yardımıyla öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olup olmadıkları, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri belirlenebilir (Küçük ve Geçit, 2012:199). Kavram haritalarının diğer tekniklere oranla en önemli avantajı esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır (Kaptan, 1998:330-342).

Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilişsel yapısını ve yapıdaki kavramlar arasındaki ilişki ağlarını ortaya koyabilen, zihindeki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan testlerdir (Kirman, 2008:25).

Herhangi bir konu ile ilgili öğretmen kelime ilişkilendirme testi oluşturmak istediğinde konu için önemli olan 5-10 arasında değişen anahtar kelime seçer. Her bir anahtar kelime için kelime ilişkilendirme yaprakları oluşturulur. Her bir anahtar kelime alt alta 10 defa yazılır ve kelimelerin karşılıkları boş bırakılır. Anahtar kelimelerin alt alta 10 defa yazılmasının sebebi zincirleme cevap ihtimalini önlemeye yöneliktir. Her bir anahtar kelimenin birbirini takip eden sayfalarda görülemeyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bu test hazırlanırken ilk sayfaya uygulama ile ilgili bir yönerge, ikinci sayfaya bir örnek, sonraki her sayfaya bir kavram gelecek şekilde düzenlenir. Öğrencilerden anahtar kelimelerin karşısına 30 saniye içinde akıllarına gelen kelimeleri yazmaları istenir. Bu süre ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma ile ilgili zorlukları düşünülerek 10-15 saniye uzatılabilir. Öğretmen her bir sayfadaki anahtar kelime için verilen zamanı kontrol eder (Bahar vd., 2006:249).

Hem tanı hem de ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabilen kelime ilişkilendirme testlerinin en avantajlı yönü hazırlanmasının kolay olması ve 5 dakikalık bir süre içerisinde uygulanabilmesidir. Tüm derslerde öğrencilerin bilişsel yapılarındaki

kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma, kavram yanlışlarını belirleme ve kavramsal değişimi tespit etme amaçlı kullanılabilir (Bahar vd., 2006: 250).

Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden biridir. Öğrencilerin bilgi eksiklerini ortaya çıkarmak ve kavram yanlışlarını belirleyebilmek amacıyla kullanılır (Bahar vd., 2006: 414).

Yapılandırılmış grid hazırlanırken önce sorular belirlenir sonra öğrencilerin yaş ve seviyeleri göz önünde bulundurularak 9-12 kutucuk içersine her bir sorunun cevabı yerleştirilir. Kutucuklara yerleştirilen cevaplar resim ya da ifadeler şeklinde olabilir. Grid hazırlandıktan sonra öğrencilerden ilk aşamada sorunun cevabını bulmaları istenir. İkinci aşamada ise buldukları doğru cevabı mantıksal bir sıraya göre dizmeleri istenir (Bahar vd, 2006:418). Öğrencilerin sıralamayı doğru olarak yapabilmeleri, konuyu çok iyi bilmelerini gerektirir. Çünkü hem doğru kutucukların seçilip hem de bunların işlevsel bir sıraya göre dizilmesi konuyu çok iyi bilmeleri ve konuyu anlamış olmaları ile sağlanabilir. Yanlış seçilen kutucuklar, öğrencilerin eksik ve yanlış bilgilerini ortaya çıkararak bilişsel yapılarındaki aksaklıkları gösterir. Öğrencilerin konuyu bilmeden cevabı tahmin etmeleri neredeyse imkansızdır (MEB, 2005). Yapılandırılmış grid tekniği ile öğrencilerin doğru seçmiş olduğu kutucuklar ile doğru bilgileri, yanlış seçmiş oldukları kutucuklar ile ise zihinlerindeki kavram yanlışları tespit edilebilmektedir (Hassan, vd., 2004:178).

Ölçme-değerlendirme alanyazını incelendiğinde; ölçme-değerlendirmenin davranışçı, yapılandırmacı, bilişsel ve sosyokültürel yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Ananyazının geniş bir kısmı özetleyici değerlendirmeye odaklansa da, önemli bir kısmını da biçimlendirici değerlendirme ve biçimlendirici geribildirimleri içermektedir. Biçimlendirici değerlendirme ve geribildirimler, eğitim-öğretim sürecinde oldukça etkili ve öğrenmeyi yapılandıran öğrenme araçlarıdır. Öğrenme eksiklerinin belirlenmesi ve giderilmesi için, öğrencileri derinlemesine araştırma yapmaya yönlendiren geribildirimler, biçimlendirici değerlendirme kapsamına girmektedir (Irons, 2008:280-295).

2.5. Eğitim Öğretim Sürecinde Geribildirim

2.5.1. Öğrenme-Öğretme, Değerlendirme ve Geribildirim

Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme yolu ile geliştirme fikri yeni değildir. Bu fikir bilişsel ve sosyal yapılandırma öğrenme teorilerince güçlü bir şekilde ortaya konulmuştur (Black ve William, 1998:7-73). Öğrenmenin geleneksel bakış açısı (davranışçılar) öğrencileri bilgiyi alan pasif kişiler olarak tanımlarken, öğrenmenin de çevre tarafından belirlendiğini kabul etmektedir (Harlen, 2006:95-110). Davranışçılara göre değerlendirme test ve sınavlardan ibaret olup, öğrenci gelişiminin yeterli olup olmamasına karar verilmesi ve sorulara verilen cevapların doğru ya da yanlış olmasıyla sınırlıdır. Bu yüzden davranışçı öğrenme teorisyenlerine göre öğrenme ve değerlendirme birbirinden ayrı şekilde gelişir.

Halbuki bilişsel yapılandırmacılara göre öğrenme, öğrencilerin sürece aktif katılımını gerektirir. Ayrıca öğrenme, öğrencilerin zihinlerinde gerçekleşen faaliyetler tarafından belirlenir. Öğrenciler aktif ise kendi bilgilerini yapılandırabilirler. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim öğretim alanında yaygınlaşması öğretmen ve öğrenci rolünün değişmesiyle birlikte ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin de değişmeye başlamasına neden olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olan biçimlendirici değerlendirme pedagojik uygulamanın bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılar öğrenenin uygun stratejileri geliştirebilmeleri için zihinsel kalıplarını, diyalog, sorgulama, açık uçlu ödevler, düşünme ve kavram haritası yapma yolu ile ortaya çıkarmaları gerektiğini savunur (Bennett ve Gitomer, 2009:186). Öğrenme teorileri arasında bir başka yaklaşım da sosyokültürel yaklaşımdır. Sosyokültürel yaklaşım; öğrenmenin gelişiminde, sosyal çevrenin ve yardımcı araçların rolüne vurgu yapar.

Sosyokültürel bakış açısı sosyal etkileşimin ve bu etkileşimlerin öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerine odaklanır. Bu bakış açısı Vygotsky'nin çalışmalarının sonucu olarak ortaya konmuştur. Vygotsky öğrencilerin mevcut yetenek seviyelerinin ötesinde özgün görevlerde düşünmelerini ve motive olmalarını uyarmak için öğretmenlerin uygun ortam oluşturmaya ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedir. Verilen görevler işbirlikçi olmalı ve öğrenciler problemlerin çözümü için fikir üretimine katılmalıdır (Elenaore, 2012: 172-194).

Günümüzde öğrencilerin öğrenme profilini oluşturmak, daha yüksek düzeyde becerilerini değerlendirmek ve değerlendirme sürecindeki öğrenci sorumluluğunu artırmak için geleneksel değerlendirme metotlarının kullanımından özgün değerlendirme metotlarının kullanımına doğru bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Bu yeni değerlendirme biçimi öğrenme için değerlendirme öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için dört temel beceriyi kapsar. Bu stratejiler;

- Öğrenme hedeflerini ve değerlendirme kriterlerini öğrencilerle paylaşma.
- Öğrencileri özdeğerlendirme ve akran değerlendirmeye katma.
- Öğrenmede bir sonraki aşamanın farkına varılmasını sağlamak için öğrencilere etkili yazılı ve sözlü geribildirim sağlama.
- Sınıfta sorgulama ve diyalog ortamı oluşturma (Black ve William 1998; Harlen, 2006).

Görülüyor ki etkili ve yapıcı geribildirim verme öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme yolu ile geliştirmek için ana unsurlardan biri olarak kabul görmektedir (Black ve William 1998; Harlen, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirme ve geribildirim birbirinden ayrılmaz iki parçadır. Geribildirim; Öğrenme-öğretme ve değerlendirmeyi birleştiren sınıf değerlendirmesinin önemli bir parçasıdır (Lee, 2008:69-85). Geribildirim biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin bir anahtar üyesidir (Brookhart, 2008: 212-243). Başarılı bir öğrenme-öğretme aktivitesinin en önemli parçasıdır (Hattie ve Timperley, 2007:81). Geribildirim; öğretmenin, öğrenci çalışmasına, çalışma performansının kalitesi artırmak için verdiği cevabıdır. Bu yüzden biçimlendirici değerlendirmede geribildirim öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardım etmek, onları bilgilendirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için tanılayıcı ve teşhis edici olmalıdır (Lee, 2008:69-85).

2.5.2. Geribildirim Tanımı

Geribildirime yönelik alanyazındaki çalışmalar, geribildirim öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli bir etki yaratacak güce sahip olduğunu göstermiştir. Garlson (1979:224-247) ise geribildirimi “öğrenene, bir otorite (öğretmen) tarafından verilen performansla ilgili öğrenme hedeflerine ulaşmada

yardımcı olacak, yapmış oldukları çalışmalarını destekleyecek ve bazı düzeltmeler yapmalarını sağlayacak bilgi” olarak tanımlamıştır. Geribildirim formal ve informal ortamlarda öğrenmeyi besleyen alıcı ve verici arasındaki tüm diyalog biçimleridir, bir sınıf ortamındaki her şeydir (Askew ve Ladage, 2000:1-17). Geribildirim, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde gösterdikleri performansın niteliği ile ilgili kendi performansını değerlendirebilmesi için çeşitli kaynaklar tarafından sağlanan bilgidir. Bu kaynaklar bir kitaptan sorunun doğruluğunu kontrol etmek olabileceği gibi öğretmen veya ebeveyn tarafından yapılan düzeltmeler veya akran diyalogları olabilir (Butler ve Winne, 1995:245-281). Geribildirim, öğrenme hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığını gösterecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilerin çalışmalarını nasıl daha iyi yapacaklarına dair onlara bilgi verecek özellikler taşımalıdır (Hounsell, 2007:101-113). Geribildirimi iletişim sürecinin içerisinde vericinin alıcıya gönderdiği özel bir mesaj olarak tanımlayan İlgen vd., (1979:349-371) bu mesajın performans devam ederken farklı zamanlarda ya da farklı yollarla olabileceği gibi performans tamamlandıktan sonra da verilebileceğini ifade etmiştir. Panasuk ve Lebaron (1999:356-368), geribildirimi “öğrenciye kendi performansı ile ilgili bilgi aktaran ve daha sonraki çalışmalarında öğrenme düzeylerini artırmak için kullanılan yön gösterici öneriler” olarak tanımlamaktadır. Bu açılarından geribildirimler, öğrencilerin öğrenmelerinin düzenlenmesine rehberlik ederken öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenme süreçlerine tanıklık etmelerine ve yaptıkları çalışmalarını değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (Nicol, 2007:1999-218).

Lee (2008:69-85), iyi yapılandırılmış olan bir geribildirim etkisinin beklenenden daha fazla olacağını belirtmektedir. Biçimlendirici geribildirim öğrencilerin hem bilişsel gelişimini sağlar hem de motivasyonunu artırmaktadır. Lee (2008:69-85) bu konuda şunları söylemektedir: “İyi geribildirim öğrencilerin neye ihtiyaç duyduğunuyla ilgili bilgi verir. Bu yüzden öğrenciler öğrenmelerinde nerede olduğunu ve bundan sonra ne yapmaları gerektiğini anlayabilirler. Böylece öğrencilerin bilişsel gelişimi sağlanır. Ne yapacaklarını anladıklarını hissettiklerinde çoğu öğrencinin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrole sahip oldukları hissini geliştirdikleri görülür. Yani öğrencilerin motivasyonu artar.”

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencileri çeşitli yollarla bilgilendirme, çeşitli değerlendirme teknikleri kullanarak dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme öğretmenin ana etkinliğidir. Ayrıca bu süreçte etkili olan bir de geribildirimler vardır (Hottre ve Timperley, 2007:81). Öğretmenler geribildirim öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olup, üç önemli geribildirim sorusu ile bu süreci yönlendirmelidir. Bunlar; nereye gidiyorum? (Amaçlarım neler?), nasıl gidiyorum? (Hedeflere doğru ne gibi gelişme sağlanıyor?), sonra nereye? (Daha iyi ilerleme sağlamak için ne gibi aktiviteler yapılmalı?). Öğretmen ve öğrenciler bu üç soruyu uygun bir şekilde cevapladıklarında geribildirim güçlü olacak, öğrencilerin öğrenme kalitesi artacaktır (Irons, 2008:280-295).

2.5.2.1. Etkili Geribildirim

Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için öğretmenlerin verdikleri geribildirimlerin etkili olması gerekmektedir (İrons, 2008:20-295). Geribildirimler; yazılı, sözlü ya da gösteri şeklinde olabilir. Bu üç şekilden birinin seçimi konunun içeriği ve doğasına bağlıdır (Moss ve Brookhart, 2009:270-271). “Öğrenme-öğretme ve değerlendirmeyi birleştirmek için geribildirim kullanımı” geribildirim etkili olmasına yön veren ilkelere biridir. Geribildirim gelecek değerlendirme görevlerinde öğrencilerin performanslarını geliştirmelerinde önemli rol oynadığı gibi öğrenme-öğretmede anahtar bir strateji olarak tanımlanır. İyi, kaliteli, kapsayıcı ve vaktinde verilen geribildirim öğrencilerin öğrenmesini geliştirmede anahtar bir faktördür (Lee, 2017:176). Etkili geribildirim düşünmeyi başlatır ve öğrencilerin öğrenmelerini nasıl gerçekleştireceklerini bilmelerine yardımcı olur. Öğrencilere, öğretmen veya akranlarının yaptığı çalışmalarla kendi çalışmalarının kalitesini görme fırsatı sunulur. Ayrıca öğrencilerin öz düzenleme özelliklerini güçlendirir (Fautley ve Savage, 2008; Moss ve Brookhart, 2009; Sadler, 2010).

Moss ve Brookhart (2009: 270-281)’a göre “Etkili geribildirim öğrencilerin bilişsel işlemlerini geliştirir, öğrencilerin özerkliğini artırır, esnekliğini ve sürekliliğini sağlar. Ayrıca öğrencilere öğrenmelerinde gelecek adımlar için özel stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur.” Lee (2017:176-183), geribildirim özel, doğru, vaktinde ve amaçlı olması gerektiğini ifade eder. Bunlar bazı araştırma çıktılarında listelenen etkili geribildirim özelliklerinden veya yaygın kriterlerindedir. Fakat dahası mevcuttur. Farklı şekillerde (yazılı, sözlü veya

gösteri) etkili geribildirim sağlama öğrencilerin verilen değerlendirme görevlerinden ders çıkarmasına olanak sağlaması açısından değerlendirme kriterinin anahtar faktörüdür.

Geribildirim mesajı öncelikle öğrencilerin performansı ile ilgili öğrencilere sağlanan bilginin içeriğine odaklıdır. Geribildirim mesajını inceleyen bazı araştırmalar öğrencilere sağlanan geribildirim yorumlarının doğasını incelemiştir. Örneğin betimsel bir çalışmada Mutch (2003:24-38), öğretmenlerin verdiği geribildirim mesajını incelemiş ve bu yorumların sınıflandırılabilmesinin çeşitli yöntemlerini belirlemiştir. (Üzerinde yorum yapıldığı, yorumun tonu, yorumun olumlu ya da olumsuz olması bakımından) Chase ve Humanas (2009:245-265), yaptıkları çalışmalarında öğrencilere sadece cevabın doğru ya da yanlış olduğunun söylendiği temel geribildirim ile cevabın niçin yanlış olduğu bilgisinin de verildiği detaylı geribildirimi karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda detaylı geribildirim alan öğrencilerin temel geribildirim alan öğrencilerden akademik yönde daha fazla gelişme kaydettikleri gözlenmiştir (Black ve William, 1998:7-23).

2.5.2.2. Öğrencilerin Geribildirim Algıları

Öğrenci performansı ve öğrenmesi üzerindeki geribildirim etkisi araştırılırken geribildirim alıcısını, yani öğrenciyi dikkate almak önemlidir. Öğrencilerin aldıkları geribildirim ile ilgili algıları, geribildirime nasıl karşılık verecekleri hakkında önemli bir etkiye sahiptir (Weaver, 2006:250-256). Yapılan araştırmalar öğrencilerin aslında sık sık aldıkları geribildirimleri kullanmadıklarını ortaya koymaktadır (Glower ve Brown, 2006:7-9). Bu durum belki de öğrencilerin geribildirimleri kendi öğrenmelerini geliştirdiğine inanmamaları yönündeki algılarıyla ilgili olabilir (Jonsson, 2012:63). Geribildirim etkililiğini değerlendirirken öncelikle öğrencilerin geribildirim algılarının dikkate alınması gerekmektedir (Poulos ve Mohony, 2008:143-154). Poulos ve Mohony (2008:143-154) bir grup öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmalarda sonuçların tematik analizini yapmışlardır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin geribildirim önemine olan algılarını etkileyen birçok farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar geribildirim zamanında verilmesi, geribildirim faydalı olması, öğrenmeye katkısı olması bakımından önemi ve notlandırma kriterleri üzerinde nota ek olarak, yorum almanın

önemi konularını içermektedir. Araştırmalar geribildirim neyin etkili kıldığı çok karmaşık olduğunu ve ister istemez tüm öğrencilerde benzerlik göstermediğini ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan araştırmalar, geribildirim uygulamasının etkinliği değerlendirildiğinde, öğrencilerin geribildirim algılarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin geribildirim anlamamaları ve faydalı olduğunu kavramamaları veya öğrenmelerini geliştirdiğini fark etmemeleri halinde öğrenmelerini geliştirmek için geribildirim kullanmaları mümkün değildir. Bu durumda geribildirim öğrenci performansı üzerindeki etkisini azalacaktır.

2.5.3. Geribildirim Türleri

Literatürde geribildirimle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde geribildirim öğrenci performansını her zaman olumlu yönde etkilemediği görülmektedir. Yapılan bir meta analiz çalışmasında incelenen araştırmaların üçte birinde kullanılan geribildirimlerin öğrenci performansını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir (Kluger ve DeNisi, 1998:67-72). Bu nedenle Tunstall ve Gipps (1996:389-404) geribildirim eğitim öğretim sürecinde öğrenci performansı ile ilgili sağlanan, onların performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen her türlü bilgi olarak tanımlamış ve bu doğrultuda kullanılan geribildirim türlerinin sınıflandırmasını yapmışlardır. Tunstall ve Gipps (1996:389-404) tarafından geliştirilen geribildirim türlerinin sınıflandırılması aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 2.2: Tunstall ve Gipps (1996)'nın Geribildirim Türleri Sınıflandırılması

Değerlendirmeci Geribildirim		Betimleyici Geribildirim	
Pozitif Geribildirim	Negatif Geribildirim	Başarıyla İlgili Geribildirim	Gelişmeyle İlgili Geribildirim
A1 Ödüllendirme	A2 Cezalandırma	C1 Başarıyı Belirtme	C2 İlerleme/Gelişmeyi Bildirme
B1 Onaylama	B2 Onaylamama/ Beğenmeme	D1 Başarıyla İlgili Açıklama	D2 Gelişme Yolunu Oluşturma

Kaynak: Tunstall, Pat ve Caroline Gipps (1996); "Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology," *British Educational Research Journal*, Cilt 22, Sayı 4, s. 389-404.

Tablo 2.2'ye göre bu sınıflandırmada öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları geribildirimler içerik bakımından değerlendirmeci geribildirim ve betimleyici geribildirim olmak üzere iki tür olarak gruplandırılmıştır. Değerlendirmeci geribildirim öğrenci performansı ile ilgili yargı belirtirken, betimleyici geribildirim öğrenci performansının nasıl gelişeceği ile ilgili verilen bilgileri kapsar.

Değerlendirmeci geribildirim türü negatif geribildirim ve pozitif geribildirim şeklinde alt türlere; Pozitif geribildirim alt türü kendi içinde A1 “ödüllendirme”, B1 “onaylama” şeklinde iki koda Negatif geribildirim alt türü ise A2 “cezalandırma” ve B2 “onaylamama / beğenmeme” şeklinde iki koda ayrılmıştır.

Betimleyici geribildirim ise başarıyla ilgili geribildirim ve gelişmeyle ilgili geribildirim şeklinde alt türlere ayrılmıştır. Başarıyla ilgili geribildirim alt türü kendi içinde C1” başarıyı belirtme”, D1 “başarıyla ilgili açıklama” şeklinde iki koda; Gelişmeyle ilgili geribildirim alt türü ise C2 “ilerleme / gelişmeyi belirtme” ve D2 “gelişme yolunu oluşturma” şeklinde iki koda ayrılmıştır. Değerlendirmeci ve Betimleyici geribildirim türlerinin kodları ise şöyledir;

A1 Ödüllendirme: Öğrenci için en olumlu olan değerlendirmeci geribildirim türüdür. Öğrencilerin göstermiş oldukları iyi bir performans, çalışma çabası, belli bir sosyal tutum veya beceri karşısında öğretmenler genellikle bu geribildirimi verme eğilimindedir. Bu geribildirim türü belli bir davranışı takdir etmek, davranışı güçlendirmek, öğrencileri davranışın devamı için cesaretlendirmek amacıyla kullanılır. Ödüllendirme geribildirimi aynı zamanda dışsal geribildirimdir. B1 Onaylama: Öğrencileri olumlu yönde etkileyen değerlendirmeci geribildirim türüdür. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında yaptıklarına ya da sergiledikleri performansa yönelik öğretmenlerin davranışı onaylaması ile ilgili ifadeleri içerir. C1 Başarıyı belirtme: Betimleyici geribildirim türlerinden olan “başarıyı belirtme” geribildirimi yapılan başarılı bir çalışmanın belirli yönlerini açıklayarak, elde edilen başarının bileşenleri etiketlemek ve tanımlamakta kullanılır. Bu geribildirim türü yapılacak çalışmanın başarılı bir şekilde sonuçlanabilmesi için öğrencinin kendisinden beklenen performansı ile ilgili belirgin mesajlar verir. Bu geribildirim türü gösterilen performansın takdir edilmesi ile öğrenci gelişimini olumlu yönde destekler. D1 Başarıyla ilgili açıklama: Betimleyici geribildirim türlerinden olan

“başarıyla ilgili açıklama” geribildirimi daha çok öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan geribildirim türüdür. Öğrenci performansının başarılı bulunduğu bir çalışmada, öğrenciden başarısını açıklaması veya göstermesi beklenir. Sergilenen başarıda hangi aşamada neyi neden ve nasıl yaptığı ile ilgili diyalogları içerir. Öğretmen bu süreçte yargılayan değil süreci kolaylaştıran kişidir.

A2 Cezalandırma: Değerlendirmeci geribildirim türlerinden olan “cezalandırma” geribildirimi öğrenci için en olumsuz olan geribildirim türüdür. Öğrencinin sergilediği performansın hiçbir şekilde beğenilmediğini ifade eder. B2 Onaylamama / Beğenmeme: Öğrenci için negatif özellikte olan değerlendirme geribildirim türlerinden biridir. “Onaylamama / Beğenmeme” geribildirimi öğrencinin sergilediği performansın beğenilmediğini öğrenciye hissettiren ifadeleri içerir. Öğretmenlerin çalışma çabasını gördükleri öğrenciler için nadir olarak kullandıkları geribildirim türüdür. C2 İlerleme / Gelişmeyi belirtme: Betimleyici geribildirim türlerinden olan “ilerleme / gelişmeyi belirtme” geribildirimi öğrencinin bir performansı sergilerken yaptığı hatalara ya da eksik görülen noktalara odaklanır. Öğrenciden beklenen performansın ne olduğu açıkça ifade edilerek çalışmasındaki hata ve eksik olan yönlerle ilgili bilgi verilir ve çalışmanın en verimli şekilde sonuçlanması sağlanmaya çalışılır. Bu tür geribildirimde öğrencinin kişilik özelliklerinden çok öğrenci performansı ile ilgili hatalara vurgu yapılır. D2 Gelişme yolunu oluşturma: Betimleyici geribildirim türlerinden olan “gelişme yolunu oluşturma” geribildirimi öğrenme süreci içerisinde öğrenci ve öğretmenin karşılıklı diyalogu ile çalışmanın eleştirilmesini sağlayan geribildirimleri içerir. Öğretmen bu süreçte önerilerde bulunabilir, öğrencinin kendini eleştirmesini sağlayacak sorgulayıcı bir ortam hazırlar. Öğrencilerin özdeğerlendirme yetilerinin gelişimine katkı sağlayan “gelişme yolunu oluşturma” geribildirimi, onları kendi çalışmalarını ölçmek için cesaretlendirir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında; ölçme-değerlendirme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapalak, (2009) tarafından yapılan ‘‘Fen bilgisi retmen adaylarının alternatif lme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması’’ konulu doktora tez araştırmasının amacı ilköğretim fen bilgisi retmeni adaylarının lme ve değerlendirme kavramlarıyla, alternatif lme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerini belirlemek ve olası eksiklerini gidermektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007–2008 eğitim–ğretim yılı gz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalında ğrenim gören 24 son (dördüncü) sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerle yapılan ilk görüşme sonucunda, lme, değerlendirme ve alternatif lme ve değerlendirme ile ilgili temel bilgilere sahip olmada yetersiz oldukları, büyük çoğunluğunun bu kavramlarla ilgili sorulara cevap veremediği ve cevap verenlerin de yanlış, eksik ve net olmayan ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Fen bilgisi retmen adaylarının yapılandırılmış eğitim çerçevesinde göz dönemi boyunca almış oldukları Fen Teknoloji ve Toplum dersinde retmen adaylarına yönelik örnek ders ve etkinlikler eğitimi sonrasında, yapılan son görüşmede öğrencilerin lme, değerlendirme ve alternatif lme ve değerlendirme hakkında istenilen yeterli bilgiye sahip oldukları grlmştir. Bu tür etkinliklerle öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeylerini arttırmak mümkün olmaktadır.

Tuncel, (2015) tarafından yapılan ‘‘Lise matematik dersi üretim programı lme-değerlendirme boyutunun retmen görüşlerine göre değerlendirilmesi’’ adlı yüksek lisans tez araştırmasında tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Lise Matematik Dersi retim Programı (9-12. sınıflar) lme-Değerlendirme öğesinin retmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim ğretim yılında Elazığ, Trabzon, Hatay ve Kars il merkezlerinde görev yapan 150 lise matematik retmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda, katılımcı matematik retmenlerinin, Lise Matematik Dersi retim Programı lme-değerlendirme öğesini benimsemeye ‘‘kararsız’’ kalmış oldukları tespit edilmiştir. Bu programı benimsemedeki kararsızlık, 16-20

yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu matematik öğretmenlerinde daha fazladır. Ayrıca aynı öğretmenlerin, matematik dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken, “her öğrenci matematiği öğrenir” şeklindeki program ilkesini dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan önemli bir sonuç da, lise matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme amacına sahip olduklarıdır. Buna paralel olarak da öğretmenlerin sınavlarda, zihinsel beceriden ziyade, çoğunlukla bilgi ölçmeye dayalı sorular sordukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan matematik öğretmenleri, uygulamakta oldukları Lise Matematik Dersi Öğretim Programı ölçme-değerlendirme ögesinin, öğrencilerin program kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemek, öğrencilerin güçlü ve geliştirmeye açık yönlerini belirlemek ve öğretimin etkinliğini belirlemek amacıyla değerlendirme yapılması önerisini “katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir.

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme için ölçme aracı hazırlarken, sınavdan önce test planı hazırladıkları belirlenmiştir. Sınavdan önce plan hazırlama konusunda, erkek matematik öğretmenleri ile kıdemli öğretmenlerin daha duyarlı oldukları anlaşılmıştır. Aynı öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde sınav sorularını, geleneksel anlayışa paralel olarak ders kitabını referans alarak hazırladıkları belirlenmiştir. Sınav sorusu hazırlamada ders kitabını referans alarak soru hazırlama uygulamasının; lisans mezunu matematik öğretmenlerinde, lisansüstü mezunlara göre; Eğitim Fakültesi mezunu matematik öğretmenlerinde ise, Fen-Edebiyat mezunlarına göre daha yaygın olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada, matematik öğretmenlerinin sınav sorularını hazırlarken meslektaşlarının görüşlerini aldıkları; ancak öğrencilerinin görüşlerini almadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, uyguladıkları öğretim programının önerileri doğrultusunda, sınav sorularını akıl yürütmeye yönelik, kavramlar arası ilişkilere yönelik, iletişime yönelik, gerçek hayat problemlerini modellemeye yönelik ve kendi çözüm yollarını bulmaya yönelik hazırladıkları belirlenmiştir.

Araştırmada nihai olarak, ilgili anketi cevaplayan matematik öğretmenlerinin, öğretim sürecinde uygulamakla yükümlü buldukları Lise Matematik Dersi Öğretim Programı ölçme-değerlendirme ögesini tam olarak benimsememelerinin konuyla ilgili bilgi yetersizliğinden kaynaklandığı değerlendirilmiştir. Bu öğretmenler, uyguladıkları mevcut programın ölçme ve değerlendirme ögesinin öngördüğü bazı çağdaş ilkeleri benimsedikleri halde, değerlendirme amacı ile ölçme aracı hazırlama gibi bazı konularda hala geleneksel bir tutum içerisindeyler.

Alkan, (2015) tarafından yapılan “Ortaokullarda fen ve teknoloji ders ve çalışma kitaplarında kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasında; çalışmanın amacı ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme değerlendirme tekniklerinden hangi tekniğin ne sıklıkla kullanıldığını ve kullanılan tekniklerin doğru olarak hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilmiş fen ve teknoloji ders kitapları kullanılmıştır. Ortaokul 5,6,7, ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarının tamamında, geleneksel yöntemlerin daha sık kullanıldığı, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılı Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden akran değerlendirme, portfolyo, gözlem, drama tekniklerine hiç yer verilmediği, yazılı rapor, proje, portfolyo, kelime ilişkilendirme testi, performans değerlendirme gibi tekniklere ise çok az yer verildiği görülmüştür.

Karaman, (2015) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi” adlı doktora çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki düşünce, tutum ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. İki boyutta ele alınan çalışmanın, 1. boyutunda, kuramsal olarak belirlenen problemin ampirik olarak desteklenmesine yönelik olarak, çeşitli bölümlerde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki düşünceleri, tutumları ve okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın 2. boyutunda ise, ölçme-değerlendirme dersine devam eden üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin

düşünce, tutum ve becerilerinin mikro-öğretim uygulamaları yoluyla geliştirilmesine odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli branşlarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada eylem araştırması metodolojisi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; Üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri karşılaştırıldığında, üçüncü sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkması, yapılan mikro-öğretim uygulamalarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi üzerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenin sadece eğitim sürecinin çıktıklarına değil sürecin tüm aşamalarına odaklanması gerektiği düşüncesine öğretmen adayları tarafından oldukça yüksek seviyede destek verildiği gözlenmiştir. Mikroöğretim uygulaması yapan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme hakkındaki tutum ve düşünceleri yapılandırmacı yaklaşıma daha yakındır. Mikroöğretim uygulaması yapan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yaklaşımına bakış açılarında olumlu yönde belirgin bir gelişmenin gözlemlendiği tespit edilmiştir. Ancak pek çok öğretmen adayı alternatif değerlendirme yaklaşımını geleneksel değerlendirme yerine kullanılabilecek bir alternatif değil, geleneksel değerlendirmeye destek, tamamlayıcı bir unsur olarak algılamıştır. Bu çalışmasının ortaya koyduğu sonuçlar, mikro-öğretim yoluyla gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde bir katkı sağladığı yönündedir.

Bilgeç, (2016) tarafından yapılan "Açık uçlu soruların kullanıldığı matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirme perspektifinden incelenmesi" konulu çalışmada; açık uçlu sorularla uygulanan matematik sınavlarının puanlanmasında karşılaşılabilecek problemlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak özel durum çalışması niteliği taşımaktadır. Çalışma grubu 115 öğrenci ve 28 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında 2014-2015 eğitim öğretim

yılında İstanbul'daki üç farklı okulda eğitim gören 12. sınıf öğrencilerine hazırlanan didaktik antlaşmasına uygun olmayan sorularla uygulama yapılmış, ardından 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul'da görev yapmakta olan öğretmenlerden bu cevap kâğıtlarının incelenmesi ve her bir soruyu kendi kriterleri doğrultusunda 20 puan üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin, öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarının çoktan seçmeli sorularla ve açık uçlu sorularla yapılması konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise öğrencilerin didaktik olmayan soruları çözmeye gösterdikleri yaklaşımlar ve değerlendiriciler arası tutarlılık durumu incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; çalışmada, aynı öğrenci cevabına farklı değerlendiriciler tarafından farklı puanlar verildiği görülmüş, değerlendiriciler arası tutarlılık sağlanamamıştır. Araştırmada bu durumun sınav sorusunun çözüm aşamalarının, her bir değerlendirici açısından farklı öneme sahip olmasından kaynaklandığı olabilir. Başka bir ifadeyle bazı değerlendiriciler çözüm aşamasındaki bazı yanlış ve eksik bilgileri göz ardı edebilmektedir. Çalışmada diğer bir önemli nokta ise; bazı değerlendiricilerin yanlış ya da eksik olan cevap kâğıtlarına puan vermeleridir. Yine araştırmaya göre bu durumun sebebi; değerlendiricilerin yorgunluk veya anlık dikkatsizliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonuçlarına göre başka bir önemli nokta ise tamamen yanlış veya soruyla ilgisi olmayan öğrenci cevaplarına bazı değerlendiricilerin puan vermiş olmasıdır. Bu durum bilinmeyen sorunun boş bırakılması yerine herhangi bir şey yazılması, böylece puan alınması konusunda öğretmenlerin yönlendirme yapmış olması olabilir. Çalışmada cevabı bilinmeyen sorulara, öğrencilerin soruda geçen kavramları cevap olarak yazmaları çok sık karşılaşılan bir durumdur. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde cevap kâğıdındaki sayfa düzeni, yazının düzgün ve okunaklı olması gibi faktörlerin değerlendiriciler üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Özçelik, 1998; Temel, 2010). Bu çalışmada da benzer bir durumla karşılaşılmıştır. Sayfa düzeni iyi olan yazısı muntazam ve okunaklı olan öğrenci kâğıdına değerlendiriciler pozitif bir yaklaşım sergilerken, yazısı okunaklı olmayan cevap kâğıtlarının bazı değerlendiriciler tarafından okunmaması bu duruma örnek oluşturmaktadır. Ayrıca değerlendiricilerin geçmiş yaşantılarının da değerlendirme üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak tüm bu dış etkenlerin puanlama işleminin öznellikten ve olası değerlendirici hatalarından arındırılmadığı,

değerlendirme sonuçlarının geçerliğini azaltabileceği ve sağlıklı sonuçlar alınmasına engel olabileceği edebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlere uygulanan anket sonuçları değerlendirildiğinde çoktan seçmeli sorularla yürütülen değerlendirme sürecinin sonuç odaklı bireyler yetiştirmeye sebep olması, üst düzey yeterlilikleri ölçmede eksik olması, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde yetersiz kalması gibi durumların ortaya çıktığını belirtmişler. Araştırma açık uçlu soruların kullanımı ile başlayacak değerlendirme süreci ile öğretmenlerin ders anlatma yöntemlerinde değişikliğe gitmesi gerektiğini, değerlendirmede kullanılacak soru niteliğinin değişmesi gerektiğini ve bu değişikliğin öğrenme ortamına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Bayrak, (2016) tarafından yapılan “Biyoloji öğretiminde akıllı değerlendirme sisteminin tasarlanması ve uygulanması” konulu doktora tezi çalışmasında biyoloji dersine yönelik web tabanlı çalışan biçimlendirici akıllı değerlendirme sisteminin tasarlanması, uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deseni olarak tasarım temelli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama 6 haftalık bir süreçte iki ayrı okul ve iki ayrı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin müfredat konularını zamanında yetiştirememesi konusunda duydukları kaygı, sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etme konusundaki yetersizlikler vb sebeplerden ötürü biçimlendirici ölçme değerlendirmeyi yeterince uygulayamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin dersleri planlarken öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etme yöntemlerini bilme konusundaki yetersizlikleri sebebi ile sürece bu unsuru katamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacı ile tüm öğrencileri kapsayacak nitelikte ölçme değerlendirme yapamadıkları, ders planı hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin göz ardı edildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınav sorusu hazırlarken, soruları yeterince analiz etmedikleri sınav sonrasında öğrencilere yeterince etkili, yön gösterici dönütler veremedikleri gözlenmiştir. Yazılı sınav sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi yönünde yapılan tamamlayıcı etkinliklerde öğrencilerin öğrenememe nedenleri dikkate alınmamakta uygun yöntem ve teknikler kullanılmamaktadır. Öğretmenler biçimlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirmeyi zaman sıkıntısı

nedeni ile uygulayamamakta, daha çok değer biçmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapmaktadır.

Akıllı değerlendirme sisteminin uygulanmasında en sık karşılaşılan sorun, sorulara rastgele cevap veren öğrenciler ve öğretmenlerin kısa cevaplı soruları değerlendirmesinde zaman sıkıntısıdır. Akıllı değerlendirme sistemi, öğretmenlerin dersi planlarken öğrencilerin zeka yapılarını, alternatif kavramlarını dikkate almalarını sağlamış, öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş öğretime yönelmelerine neden olmuştur. Ayrıca öğretmenleri ders sürecinde öğrencilerin görsel zekalarına hitap edecek farklı ders materyallerinin kullanılmasına yönlendirmiş, öğretim yöntemi seçiminde çeşitliliğin artmasına neden olmuştur. Akıllı değerlendirme sistemi öğrencilerin akademik başarılarında orta düzeyde artış meydana getirmiştir. Çalışmanın sonucunda, akıllı değerlendirme sisteminin; biçimlendirici ölçme değerlendirme, bireysel farklılıklara göre dersi planlama, öğrenme eksikliklerini giderme konularında fayda sağladığı ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kebapçı, (2016) tarafından yapılan “Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve önemseme düzeylerine yönelik bir değerlendirme” konulu tez çalışmasında; öğretmenlerin mevcut programlardaki ölçme değerlendirme anlayışına uyumlarını belirleyebilme amacı güdülmüştür. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmanın örneklemini İzmir ilinin merkez ilçelerinde 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında rasgele seçilen 33 devlet okulundan seçilen Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan rastgele seçilen 175 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden okuma / yazma etkinlikleri, eşleştirmeli maddeler ve çoktan seçmeli maddeleri yoğun olarak kullandıkları, öğrenme günlüğü / journal, V– diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağacı çok fazla tercih etmedikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya göre bu tekniklerin öğretmenler tarafından tercih edilmeme nedenleri arasında bu yöntem ve tekniklere yeterince hakim olmamaları, bu yöntem ve teknikleri önemseme düzeylerinin düşük olması, gerekli zaman ve araç gereçlerin sağlanması ile ilgili konularda ek yükten kaçınma olduğu

düşünülmektedir. Bunların dışında Okuma / yazma etkinlikleri ile kompozisyon tekniğinin, Türkçe dersi hedef davranışlarının kazandırılmasında son derece etkili olmalarından dolayı hemen hemen araştırmaya katılan tüm Türkçe öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 0 – 5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri, 16-20 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin ise daha az önemsedikleri tespit edilmiş ve bu sonucun kullanım sıklığındaki bulgularla örtüştüğü ortaya konmuştur.

Tanuğur, (2017), tarafından yapılan “Fizik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Zorluklar” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ortaöğretim fizik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanabilme boyutunu ve karşılaştıkları problemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu bölgesindeki Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Özel Okullardaki fizik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. 134 öğretmen çalışmaya katılmış olup fizik eğitimi programındaki öğrencilere uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme kriterleri ile ilgili anket formunu doldurmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre yıllık müfredatın yoğun olması, üniversite sınav sistemi yapısının alternatif yöntemlerle uyumsuz olması, alternatif yöntemlerin felsefesinin özümsemememiş olması, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması, ders araç gereç ihtiyacının fazla olması, müfredatta alternatif ölçme yöntemlerinin planlanamaması gibi bulguların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre alternatif yöntemlerin sisteme tam olarak entegrasyonunu sağlamak için öncelikle zaman sorununu ortadan kaldırmak, yıllık müfredatın yoğunluğunu azaltmak, üniversite sınav sisteminin yeniden düzenlenmesini sağlamak, öğretim yöntemleri ile uyumlu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını sağlayacak bir program ile eğitim sisteminin içerisinde yeniden bir düzenleme yoluna gidilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Cengiz, (2017) tarafından yapılan “Fizik dersi ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin performanslarına uygunluğunun öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi” konulu çalışmada yöntem olarak tarama dizaynı tercih edilmiştir. Bu çalışmanın amacı liselerde eğitim görmekte olan öğrencilere fizik dersi kapsamında uygulanan ölçme değerlendirme araçlarını/yöntemlerini belirlemek, öğrencilerin uygulanan bu yöntemlere dair görüşlerinin neler olduğunu sorgulamak ve öğrencilerin fizik dersi kapsamında değerlendirme tercihlerinin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemi İstanbul’un Kadıköy ilçesinde bulunan üç devlet ve iki özel lisede eğitim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinden rastgele seçilen bir sınıfta bulunan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin okul türü ve sınıf kademelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme tercihleri ise; daha çok, süreci kapsayan ve bu süreçte kendilerinin aktif olarak yer alabilecekleri, zamanla ilgili herhangi bir sınırlama olmayan ve materyalleri bizzat kullanabilecekleri değerlendirme yöntemlerinin uygulanması yönündedir. Mülakatların değerlendirilmesi sonucunda pek çok öğrencinin aslında performanslarını yeterince sergileyemediklerini düşündükleri gözlenmiştir. Öğrenciler üniversite sınavı nedeniyle derslerin daha çok ezbere bağlı, test çözmeye yönelik, teorik işlenmesi, zor olan müfredat konuları nedeniyle kendi performanslarını sergileyemedikleri, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması, öğretmenlerin tutumu gibi nedenlerden dolayı bireysel olarak kendilerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler pasifize edilmiş böyle bir süreç yerine uygulama ve görsele dayalı, kendilerinin aktif olarak sürece dahil oldukları, laboratuvarların etkin olarak kullanıldığı, deney ve projeler yapabilecekleri bir öğrenme ortamı istediklerini belirtmişlerdir.

Tünkler, (2017), tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin mikroöğretim aracılığıyla geliştirilmesi” konulu çalışmasında nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasından (mixed method) yararlanılmıştır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin

gelişmesinde mikroöğretimin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikroöğretim ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri de ortaya koyulmuştur. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu için otuzar öğretmen adayı belirlenmiştir.

Mikroöğretimin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Mikroöğretim yöntemi kullanılarak öğretmen adaylarının uyguladıkları ölçme-değerlendirme etkinlikleri sayesinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında ayrıntılı bilgiye sahip oldukları, bu teknikleri kullanma, elde edilen verileri analiz edip sonuçlarını yorumlama, geribildirimlerde bulunma ve yansıtma etkinliklerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mikroöğretime yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Mikroöğretimin, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca mikroöğretimin kendini ve başkasını izleme fırsatı sağlaması nedeni ile eleştirel bakış açısı kazanma, özdeğerlendirme yapma, diğer eğitimcilerin tecrübelerinden yararlanma, özgüveni artırma açısından da önemli katkıları olduğu dile getirilmiştir. Uygulama sürecinde video kayıtların izlenilmesi ile ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili araştırmacı ve akranlar tarafından yapılan dönütlerin öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf taraflarını görmelerine bu bağlamda kendilerini geliştirme fırsatı bulmalarına yardımcı olduğu söylenilebilir.

Öğretmen adayları mikroöğretim sürecinin uygulanmasında bazı zorluklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Adaylar mikroöğretim yönteminin uygulanmasının fazla zaman alması nedeni ile süre ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını, akranlar tarafından yapılan eleştirilerin objektif ve yapıcı olmadığını, yapay sınıf ortamında kamera karşısında kendi akranlarına ders anlatma sırasında heyecanlandıklarını ve ders anlatımının yapıldığı hedef öğrenci grubunun (ortaokul

öğrencileri) tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına alışkın olmamaları gibi konularda yaşadıkları zorlukları ifade etmişlerdir

Mikroöğretim uygulaması yapan sosyal bilgiler öğretmen adayları, tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin; öğrencinin aktif olduğu eğitim sürecine uygun olduğunu, bu yaklaşımların öğrencilerin değerlendirilmesine bütüncül olarak bakılmasını sağladığını, öğrencilerin derse olan tutum ve ilgilerini arttırdığını, dersi eğlenceli bir hale getirerek öğrencilerin aktif olarak derse katılım sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik pozitif düşünceye sahip olduklarının bir işareti olarak düşünülebilir.

Karbeyez, (2018) tarafından yapılan “İlkokul ve ortaokul din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar” adlı tez çalışmasında saha taraması modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Osmaniye il merkezi ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 119 ilkokul ve ortaokul düzeylerinde eğitim veren din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, mevcut ders saati sayılarının az olmasından kaynaklı olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini, hem ölçme araçlarının hazırlanmasının zor olması nedeniyle hem de ürün değerlendirmesi aşamalarının çok zaman alıyor olması nedeniyle çok fazla tercih etmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrenciler için malzeme bulmakta zorlandıklarını, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması, öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olması nedeniyle kullanılan tekniklerden objektif sonuçlar elde edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tekniklerle ilgili bilgi düzeylerinin düşük olması sebebiyle uygulama aşamasında sorunlar yaşandığı gözlenmiş, öğrencilerin akademik düzeylerinin düşük olması nedeni ile ilgilerini toplamakta zorlandıklarını bu durumun ölçme değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin etkinlikleri kendilerinin yapmadıklarını, öğrenme yerine not için etkinlikleri hazırladıklarını bu sebeplerden dolayı etkili ve doğru sonuçlara ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine kendilerinin

yeterince hakim olmadıklarını bu nedenle kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Demirkol, (2018) tarafından yapılan “sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin kullanabilmelerini sağlayacak web tabanlı bir ölçme değerlendirme sistemi tasarlayıp bu sistemin kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, tasarım tabanlı araştırma (TTA) yaklaşımı ile şekillenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı ilçelerde görev yapan 6 gönüllü sınıf öğretmeni tarafından iki dönem boyunca yürütülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, en sık geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testleri kullandıklarını alternatif ölçme değerlendirme araçlarından ise öz değerlendirmeyi tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarından en az kullanılan iki teknik ise yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğu araştırmada elde edilen bir başka sonuçtur. Araştırmada bu sonucun ortaya çıkması ise; öğretmenlerin bu teknikler hakkında daha az bilgi düzeyine sahip olmaları olarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma durumları ve yeterlik-gereklik algıları değişkenler bazında karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik seminer alan, hizmet süresi 0-5 yıl arası olan, ilçe ve şehir merkezinde görev yapan, bağımsız sınıflarda öğretim yapan ve 21-40 arası sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya daha fazla yöneldiği görülmektedir. Öte yandan erkek, lisansüstü eğitim almış, eğitim fakültesi dışında herhangi bir fakülteden mezun olmuş ve 21 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmen gruplarının alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktan daha fazla kaçındıkları görülmektedir.

Murat, (2018) tarafından yapılan “Fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme stilleri ve epistemolojik inançlarının kullandıkları yöntemler ve ölçme araçlarına etkisi” adlı çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile kullandıkları öğretim

yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme araçları, düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 yılında, Elazığ ilinde görev yapmakta olan 200 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre, ölçme-değerlendirme araçları olarak fen bilgisi öğretmenlerinin daha çok boşluk doldurmalı ve çoktan seçmeli soruları kullandıkları görülürken; en az tercih edilenlerin ise yapılandırılmış grid, portfolyo ve öğrenci günlükleri olduğu belirlenmiştir. Epistemolojik inançlar ile kullanılan öğretim yöntem ve tekniği, ölçme-değerlendirme aracı arasındaki ilişkiler incelendiğinde; güçlü ilişkilerin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları incelendiğinde, “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları, “Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları, “Bilgi tek ve kesindir” boyutunda ise gelişmemiş inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada, epistemolojik inançların bazı boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine bulgular ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inançların bazı boyutlarında, öğretmenlerin düşük kıdemlerde gelişmiş olan inançlarının kıdemleri arttıkça gelişmemiş inançlara doğru dönüştüğü görülmüştür. Ayrıca Fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları arasında mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Galo, (2018) tarafından yapılan “Lise düzeyinde aktif öğrenme yaklaşımları ile işlenen matematik dersinin alternatif ölçme teknikleriyle değerlendirilmesi” adlı araştırmada aktif öğrenme teknikleriyle ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile anlatılan fonksiyonlar ünitesinin, öğrencilerin matematik tutumuna, yaratıcılıklarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Lise düzeyinde aktif öğrenme yaklaşımı ile işlenen matematik dersinin alternatif ölçme teknikleriyle değerlendirilmesi ve öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarının artırılması, matematik dersinde yaratıcılığın geliştirilmesi ve fonksiyon konusunun daha iyi kavratılması amaçlanmıştır. Bu araştırma; ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde planlanıp uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; deney ve kontrol grubuna matematik tutum ölçeği, yaratıcılık ölçeği ve alternatif ölçme değerlendirme anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre uygulamanın öğrencilerin matematik tutumları üzerine etki etmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kullanılan yöntem ve tekniklerle düzeylerinin değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Fonksiyonlar konusunun öğretiminde çalışma yaprağı, yapılandırılmış grid ve portfolyonun çalışmada öğrenciler tarafından en çok tercih edilen alternatif ölçme değerlendirme araçları olduğu belirlenmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wolf (1995) tarafından yapılan “Öğrencinin eğitsel başarısının incelenmesinde, performans değerlendirmenin rolü” adlı çalışmasında performans değerlendirmesinin popüler inanca rağmen, eğitimde uzun bir kullanım geçmişine sahip olduğunu bununla birlikte bu kullanımın genel olarak sınıfla sınırlandırıldığını belirtmiştir. Performans görevlerinin öğretmenlerin yalnızca öğrenciyi değerlendirmenin bir yolu olarak değil, uzun ödevler, makaleler, projeler ve raporlar gibi öğrenme etkinliklerini öğrenme aktiviteleri olarak kullandıklarını ve bu etkinlikleri kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler kullanarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ancak öğrenci başarısının artırması amacıyla performans görevlerinin ve performansa dayalı değerlendirmelerin daha fazla ve daha uzun süreli çalışmalarda kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak yapılan birçok çalışmada performansa dayalı değerlendirmenin kullanımı ile ilgili olarak teori ve pratikte problemler yaşandığını belirtmiştir. Bunlardan en çok göze çarpan öğrenci performansının puanlanması konusundaki güvenilirlik sorunu ve öğretim programları ile ilgili zaman sınırlandırmasının olması konusudur. Araştırma bu problemlerin nasıl çözüme ulaşacağına dair cevaplar aramış, performans görevlerinin daha yaygın kullanılmasının ne gibi sonuçlar ortaya çıkarabileceği üzerinde durmuştur. Sonuç olarak performans görevlerinin öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileme gibi avantajları ile eleştirel düşünme, problem çözme, üst düzey zihinsel becerileri ölçmede kullanılmasının gerekli olduğunu ancak tek başına kullanılmasının yerine açık uçlu maddeler, çoktan seçmeli testler kullanılarak tamamlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Cohen (1995) tarafından Fen ve Teknoloji dersine karşı, öğrenci tutumları üzerinde ölçme değerlendirme yöntemlerinin hangi etkilere sahip olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde öğrencilerin çoktan seçmeli testler yerine performans tabanlı değerlendirmeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin kaygı düzeylerinde artışa sebep olduğu ve gerginlik yarattığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci ve ebeveynlerin performans tabanlı değerlendirme ile fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya konmuştur.

Neukom'un (2000) tarafından yapılan “Alternatif Değerlendirme: Rubrikler Öğrencilerin Öz Değerlendirme Süreci” adlı çalışmasında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde yer alan rubriklerin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine iki ünite boyunca uygulanması yolu ile rubrik kullanımının incelenmesi araştırılmıştır. Birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaptığı çalışmaların değerlendirilmesi, portfolyo kullanımı, araştırmacının yaptığı gözlemler ve ders esnasında öğrenci çalışmalarının kayda alındığı videolarla desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar araştırmacı tarafından süreç içinde toplanarak kaydedilmiştir. Araştırma sonucuna göre rubriklerin kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri açısından faydalı bulunduğu tespit edilmiş, öğrenciler bu uygulamayı eğlenceli buldukları için öğrenmede motivasyonu artırabileceği savunulmuştur.

Posnanski (2002) tarafından yapılan araştırmada Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini artırmak amacı ile bir hizmet içi eğitim kursu düzenlenmiştir. Mesleki deneyimleri 1-17 yıl arasında değişen 31 Fen ve Teknoloji Dersi öğretmeni kurs programına dahil edilmiştir. Programın değerlendirilmesinde ön-son test ve likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin fen öğretim yöntemleri bilgisinde, pozitif yönde değişiklikler olduğu görülmüştür. Ayrıca Fen Programı ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin fen öğretmedeki öz yeterlik inançlarının olumlu yönde artmasında etkili olduğu görülmüştür. Fen ve Teknoloji Dersi öğretmenlerinin kursa katılmalarının öğrenciler için daha iyi olanaklar hazırlamaları konusunda da olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Perlman (2002), tarafından yapılan “Performans değerlendirmesi: Uygun Tasarım Performans Görevi ve Puanlama Değerlendirme Tablosu” adlı çalışmasında betimleme yöntemini kullanmıştır. Bu çalışmada performans değerlendirmelerinin iletişim kurma, sorunları çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanma gibi, çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi zor veya imkansız olan yetenekleri ölçmede etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda performans değerlendirmelerinin bir görev ve bir dizi puanlama rehberinden veya bir değerlendirme tablosunda oluştuğunu, hem performans görevleri hem de rubriklerin dikkatli seçilmesi gerektiğini, uygun olmayan performans görevlerinin ve değerlendirme listelerinin tasarımını gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Çalışma sonucunda İyi tanımlanmış bir puanlama tablosunun güvenilir ölçüm için önemli olduğu ve öğrencilere verimli, etkili çalışmayı neyin oluşturduğu konusunda net bir vizyon kazandırdığını belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere verilecek performans görevlerinin, öğrencinin zamanı etkili kullanabileceği, eleştirel düşünme, problem çözebilme becerilerini geliştirecek özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra standart performans görevleri ve puanlama anahtarları kullanmak yerine, mevcut eğitim durumlarına uygun olarak, performans görevleri ve puanlama anahtarlarının öğretmenler tarafından yeniden düzenlenerek kullanılması gerektiği ve bu çalışmaların internet ortamında paydaşlarla paylaşılması gerektiği vurgulanmıştır.

Gill ve Schlossman (2003), tarafından yapılan araştırmada Amerikan öğrencilerinin ödev yapma sürelerini incelemiştir. Ev ödevine harcanan süreye 50 yıllık bir bakış açısı sağlamak için birkaç ulusal anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Amerikan öğrencilerinin tüm sınıf seviyelerinin büyük çoğunluğunun ev ödevlerine bir günde bir saatten az bir zaman harcadığı tespit edilmiştir. Ev ödevleri için harcanan zamanın son 50 yılda çok fazla değişmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ev ödevlerinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Corcoran, Dershimer ve Tickhenor (2004)’in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine karşı bakış açılarını belli bir program dahilinde, onlara rehberlik etmek sureti ile geliştirmeyi amaçlamışlardır. Programın ilk aşamasında öğretmenlere tamamlayıcı ölçme

değerlendirme tekniklerinden olan kontrol listesi, rubrik, portfolyo kullanımını etkili bir şekilde nasıl uygulayacaklarını açıklanmıştır. İkinci aşamada birinci aşamada kullanılan tekniklerin dışında farklı teknikleri de kullanmaları sağlanmıştır. Son aşamada ise öğretmenlerin tamamlayıcı yaklaşımlar hakkında uzmanlaşması sağlanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin her aşamanın sonunda uzmanlaşmaya biraz daha yaklaştıkları, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri uyguladıkça bu yöntemleri kullanma isteklerinin arttığı da gözlenmiştir. Uygulamaya geçilmeden önce öğretim programının asıl hedef kitlesi olan öğrencilerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı merakının uyandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Schappe (2005), “Öğrenci Performansı, Öğrenci Duyguları ve Öğretmen Algıları Arasındaki İlişkilerin İlişkisel Bir Çalışması” adlı araştırmasında, okul öncesi öğrencilerinde henüz karmaşık düşünme becerilerinin gelişmemiş olması düşüncesinden yola çıkılarak, öğrenci performansı, öğrenci duyguları ve öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi okul öncesi bir ortamda incelemiştir. Araştırmada okul öncesi yaştaki 71 çocuğa (56-71 aylık) performans değerlendirmesi yapılmış, öğrencilerin yaş düzeylerine uygun performans ödevleri verilmiştir. Veriler, tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin performansı ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin duyguları ile öğretmenlerin algıları veya öğrencilerin duyguları ile öğrencilerin performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Flowers ve ark. (2005), tarafından yapılan “Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirmelerle İlgili Görüşleri” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin alternatif değerlendirmelere ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışmaya beş eyaletten toplam 983 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir bölümü alternatif değerlendirme tekniklerine karşı olumlu bir bakış açısı sergileyip, bu teknikleri faydalı bulmakla birlikte, çok sık bu teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebepleri arasında bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasının çok vakit aldığını, öğretmen ve öğrencilerde alternatif yöntem ve tekniklerle ilgili altyapı eksiğinin fazla olmasını, yöntemlerin uygulanması esnasında çok fazla evrak işinin olması ve kaynak yetersizliğini

belirlenmiştir. Ayrıca alternatif değerlendirme tekniklerini kullanan katılımcı görüşlerine göre en fazla kullanılan teknik sırasıyla portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme ve kontrol listesidir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin bir bölümü alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geçerlilik ve güvenilirliklerini düşük bulduklarını belirtmişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geçerlilik ve güvenilirliğini artıracak yeterli düzeyde çalışma yapılırsa bu tekniklerin daha yararlı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Weaver (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrencilere yazılı olarak verilen geribildirimlerin niceliği ile öğrenci tarafından alınan geribildirimlerin algılanma boyutunu incelemiştir. Yaklaşık 510 öğrenciye anket uygulanmış, 22 öğrenci ile grup mülakatı yapılarak nitel verilere ulaşılmıştır. Anket sonunda elde edilen bulgular öğrencilerin geribildirimleri yeterli düzeyde anlamadıkları ve kullanamadıkları yönündedir. Grup mülakatından elde edilen sonuçlara göre; öğrenci gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen geribildirimlerin öğretmen tarafından yeterince açık verilememesi ve çok genel olması, daha çok olumsuz görülen özelliklere yönelik olarak verilmesi, yol gösterici olmaması ve değerlendirme kriterleri ile bağlantılı olmaması gibi boyutların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin geribildirim verirken değerlendirme kriterlerine uygun olmasına dikkat etmeleri gerektiği, zamanında ve yeterli düzeyde verilmesi gerektiği ve öğrencilere geribildirim kullanma ve anlama konusunda tavsiyelerde bulunmaları gerektiği önerilmiştir.

Walker, (2009) yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerine verilen yazılı geribildirimlerin analizini yaparak öğrencilerin almış oldukları geribildirimlere tepkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri İngiltere de bir üniversitenin iletişim fakültesinde okuyan ve ödevlerine geribildirimde bulunan 43 öğrenci ile telefon mülakatı yapılarak toplanmıştır. Veriler ise içerik analizi yapılarak tematik olarak kodlanmıştır. Ayrıca üç farklı derste verilen 106 ödevde yapılan 3000’i aşkın yazılı geribildirim Brown ve Glower (2006)’ın sınıflandırılmasına göre kodlanarak analiz edilmiştir. Brown ve Glover sınıflandırmalarında geribildirim gelecekle ilgili açıklama, beceri geliştirme, içerik, motive edici, motivasyonu azaltıcı, öğrencinin kullanabileceği

kaynaklar olarak altı kategoride sınıflandırmaktadır. Araştırma sonunda öğrenci ödevlerinde en fazla beceri geliştirme, içerik ve motive edici türdeki geribildirimlerin kullanıldığı, öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin en fazla beceri geliştirici türde geribildirimler aldıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler beceri geliştirici türdeki geribildirimleri gelecek çalışmalarını için yol gösterici ve faydalı bulurken, ödevdeki eksiklerinin öğretmenler tarafından yeterince açık ifade edilmediğini dolayısıyla bu tarz yorumları faydalı bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Hong, Peng ve Rowell (2009) “Ödev öz düzenleme: sınıf, cinsiyet ve başarı düzeyi farklılıkları” adlı çalışmaları Çin’de bir metropol şehrindeki 330 yedinci ve 407 on birinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ödevde verdikleri değer, motivasyon ve üst bilişsel farkları incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğrencilere eğitim hayatları boyunca verilen ödevlerin amaçları, türü ve miktarı konusunda değişimler görüldüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin ödevde bakış açıları, ev ödevlerini düzenleme konusundaki motivasyonları cinsiyete göre değişmemekle birlikte yaşa bağlı olarak değişmektedir. Yaşça küçük olan öğrenciler ev ödevlerini kendilerine yardımcı, eğlenceli, hoş vakit geçirdikleri bir öğrenme aracı olarak görürken ve ödev yapmaktan mutlu olduklarını belirtirken, yaşça daha büyük olan öğrenciler ödevleri gereksiz ve sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okulu sevme ile verilen ödevler arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşça daha büyük olan öğrenciler ödevleri arttıkça okulu daha az sevmektedir.

Noor ve Arkadaşları (2010) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin niteliğini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini Malezya’da bulunan dört farklı şehirdeki ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bu okullarda görev yapan mesleki kıdemleri 12-20 arasında değişen dört öğretmenin dersleri gözlemlenerek elde edilmiştir. Dersler ses kaydına alınmış ve metne dökülmüştür. Verilerin analizi sonucunda dört farklı öğretmenin de derslerinde verdikleri geribildirimlerin birbirinden farklı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin yoğun olarak sözlü ve değerlendirici geribildirim türlerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Burnett ve Mandel (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmen ve öğrencilerin övgü ve geribildirimle ilgili anlayışlarını belirlemek ayrıca

öğretmenlerin kullandıkları övgü ve geribildirimleri tespit etmek amacıyla özel durum yöntemini kullanarak nitel bir çalışma yapmışlardır. Aynı okulda görev yapan 5 ilköğretim okulu sınıf öğretmeni ile sınıf düzeyleri 1-6 arasında değişen 56 öğrenciyle yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin geribildirim ve övgü tiplerini araştırmak amacıyla yapılandırılmış gözlem Tablosu hazırlanmıştır. Araştırmada sınıf ortamında *negatif ifadeler* “*olmamış, yeterince iyi olmamış gibi ifadeler*”, *genel övgü* “*çok güzel, mükemmel gibi ifadeler*”, *yeterlik* “*bu derste gerçekten çok iyisin gibi ifadeler*” ve *çaba* “*çok iyi çalıştığının farkındayım gibi ifadeler*” gibi geribildirim türlerinin kullanım sıklığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıfta öğretmenlerin daha çok belli bir hedefe yönelik olmayan genel övgü geribildirimini kullandıkları ikinci sırada ise negatif ifadeleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yaşı daha büyük olan 5-7 sınıf öğrencilerinin çaba geribildirimini tercih ettikleri, yaşı daha küçük olan öğrencilerin ise yeterlik geribildirimini tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin belli bir hedefe yönelik olmayan genel övgü geribildiriminden çok, yeterlik ve çaba geribildirimini kullanmaları gerektiği, yaşı küçük olan öğrenciler için yeterlik, yaşı daha büyük olanlar için ise; çaba geribildiriminin tercih edilmesi gerektiği önerilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi kapsamında; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, DDÖ ve GDÖ için yapılan faktör analizi çalışmaları, verilerin toplanması, verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; araştırmaya konu olan bir gruba ait bireylerin mevcut özellik ve eğilimlerini belirlenmesi amaçlandığı için tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Betimlemenin ötesinde varolan durumlardan yola çıkarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (Fraenkel ve Wallen, 2009: 540-560). Bu çalışmada o anki durumu değiştirme ya da etkileme kaygısı güdülmemiştir. Varolan şartlar tespit edilmiş, problemle ilgili veriler toplanarak değerlendirme yapılmıştır.

Tarama modeli araştırmaya konu olan nesne ya da özelliklerin herhangi bir şekilde değiştirilme ya da etkileme çabasına girilmeden istenilen özelliklerin objektif bir şekilde gözlemlenip yansıtılması şeklinde yapılan araştırma modelidir (Karasar, 1984: 168-171). Bu modelde araştırmaya konu olan grubun bütününe ulaşmak mümkün değilse, hedeflenen grubu temsil edecek örneklem grubu seçilir ve araştırma sonucunda elde edilen bilgiler tüm gruba genellenmeye çalışılır (Karasar, 2012; Balcı, 1995). Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin, değerlendirme deneyimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi tarama modeli kullanılarak gözlemlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma Zonguldak'ın Ereğli ve Alaplı ilçelerinde bulunan Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ve Endüstri Meslek Liselerinde, 2018/2019 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde öğrenim gören farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni Alaplı ve Ereğli ilçelerinde bulunan 23 okul ve 11,940 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.1: Araştırmanın Evren ve Örneklemine Oluşturan Öğrenci ve Okul Sayıları

Evrendeki Okul Sayısı	Evrendeki Öğrenci Sayısı	Tabakadaki (Örneklem)		Tabakadaki (Örneklem)	
		Okul Sayısı	Tabaka Ağırlığı %	Öğrenci Sayısı	Tabaka Ağırlığı %
23	11.940	8	34,7	1041	8,71

Araştırma kapsamında bu ilçelerde bulunan toplam 23 okuldan 8 tanesine; 11,940 öğrenciden 1041 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu şekilde 23 okulun %34,7'sine, 11,940 öğrencinin %8,71'ine ulaşılmıştır. Tablo 3.1 de araştırmanın evren ve örneklemine oluşturan öğrenci ve okul sayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Okul Türlerinin 2017/2018 Eğitim Öğretim Yılı TEOG Başarı Puanına Göre Gruplandırması.

Okul türü	Liseler	2017/2018 TEOG Başarı Puanı
İleri okul düzeyi (1. Okul Düzeyi)	B1 Lisesi	475 puan
	B2 Lisesi	442 puan
	B3 Lisesi	423 puan
Orta okul düzeyi (2. Okul Düzeyi)	B4 Lisesi	393 puan
	B5 Lisesi	363 puan
	B6 Lisesi	337 puan
Düşük okul düzeyi (3. Okul Düzeyi)	B7 Lisesi	143 puan
	B8 Lisesi	140 puan

Çalışmanın örneklem grubu için toplam 8 lise (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8) tabakalı örneklem türü yöntemi ile seçilmiştir. Bu liseler yapılmak istenilen çalışmaya göre “İleri okul düzeyi (birinci okul)”, Orta okul düzeyi (ikinci okul)”, “Düşük okul düzeyi (üçüncü okul)” olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma yapılırken öğrencilerin 2017/2018 Eğitim ve Öğretim Yılı TEOG başarı puanları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Okul Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

1.Okul Düzeyi		2.Okul Düzeyi		3.Okul Düzeyi		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%
452	43,4	363	34,9	226	21,7	1041	100

Araştırmaya 1. Okul düzeyinden toplam 452 öğrenci katılmış, bu sayı araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %43,4'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya 2. Okul düzeyinden 363 öğrenci katılmış, bu sayı araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %34,3'ünü oluşturmuş, 3.Okul düzeyinden ise araştırmaya 226 öğrenci katılmış, araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %21,3'ünü oluşturmuştur. Tablo 3.3'te araştırmaya katılan öğrenci sayılarının okul düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Araştırmaya Katılan Toplam Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Sayı ve Frekansı

Kız		Erkek		Toplam	
f	%	f	%	f	%
470	45,1	571	54,9	1041	100

Tablo 3.4'te gösterildiği gibi araştırmaya katılan 1041 öğrenciden 470'i kız olup araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %45,1'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı ise 571 olup toplam öğrenci sayısının %54,9'unu oluşturmaktadır. Tablo 3.4 'te araştırmaya katılan toplam öğrenci sayılarının cinsiyete göre sayı ve frekansları gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin sınıf Seviyesine Göre Sayı ve Frekansı

9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
269	25,8	280	26,9	250	24,0	242	23,2	1041	100,0

Tablo 3.5'te gösterildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerden 269 öğrenci 9. sınıf seviyesinde olup bu sayı araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %25,8'ini oluşturmaktadır, 280 öğrenci 10. sınıf seviyesinde olup bu sayı araştırmaya katılan öğrenci sayısının %26,9'unu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 250 öğrenci 11. sınıf düzeyinde olup bu sayı araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %24'ünü oluşturmaktadır, 242 öğrenci 12. sınıf seviyesinde olup bu sayı araştırmaya katılan öğrenci sayısının %23,2'sini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaöğretim öğrencilerine yönelik “Değerlendirme Deneyimi Ölçeği” ve “Geribildirim Deneyimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada ortaöğretim 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencilerinin değerlendirme ve geribildirim deneyimlerine yönelik eğilimlerini belirlemek için orijinali Gibbs ve Simpson (2003) tarafından geliştirilen Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (Assessment Experience Questionnaire –AEQ) temel alınmıştır. Ölçek; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı (6 madde), ödevler ve öğrenme (6 madde), geribildirim miktarı ve zamanlaması (6 madde), geribildirim niteliği (6 madde), geribildirim (6 madde), sınav ve öğrenme (6 madde) olmak üzere toplam altı boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li Likert derecelendirme tipinde olup, derecelendirmesi ‘hiç katılmıyorum’ (1), ‘katılmıyorum (2)’, ‘kararsızım (3)’, ‘katılıyorum (4)’ ve ‘kesinlikle katılıyorum (5)’ şeklindedir.

Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması yapılırken ölçek öncelikle İngilizce dil yeterliliği olan üç alan uzmanı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilerek ölçeğin Türkçe formları oluşturulmuştur. İngilizceden Türkçeye çevrilen formlar iki alan uzmanı tarafından karşılaştırılarak, ölçek, tek form halinde düzenlenmiştir. Oluşturulan son ölçek formu, iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Orijinal ölçekte yer alan altı faktörden üçü olan çalışma çabasının miktarı ve dağılımı, sınavlar ve öğrenme ile ödevler ve öğrenme faktörleri bu çalışma için değerlendirme deneyimi ölçeğini (DDÖ) oluşturmuştur. Geribildirimle ilgili diğer üç faktör; geribildirim, geribildirim niteliği, geribildirim miktarı ve zamanlaması ise Geribildirim Deneyimi Ölçeğinin (GDÖ) yapısını oluşturmaktadır. Orijinal ölçeğin iki alt ölçeğe indirgenmesinin gerekçesi; kavramsal yapıda geribildirimle ilgili maddelerin genel değerlendirme deneyimi ifadelerinden farklılaşmasıdır. Her iki ölçeğe içeriklerini oluşturan faktörlerle ilgili ek maddeler araştırmacılar tarafından uzman kanısı alınarak eklenmiş olup, bu çalışma için gerekli izinler alınarak ilgili okullarda iki ölçek şeklinde veriler toplanmıştır.

3.3.1. Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ortaöğretim öğrencilerine yönelik “Değerlendirme Deneyimi Ölçeği” nin orijinal ölçekteki hali otuz bir maddeden oluşmaktadır. Ölçek, çalışma çabasının miktarı ve dağılımı (7 madde), sınav ve öğrenme (12 madde), ödevler ve öğrenme (12 madde) olmak üzere üç faktörlü yapıdadır. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik incelemesi için 222 ortaöğretim öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Geliştirilen ölçme aracından; faktörleri oluşturan maddelerin birden fazla faktöre yüklenmesi, faktörlerin en az üç maddeden oluşmaması, faktör yük değerlerinin en az 30 değerinin altında olması ve istatistiksel olarak faktör oluşturan maddelerin teorik olarak da aynı faktör yapısında bulunmaması nedeniyle bazı maddeler çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı boyutundan 2 madde, sınav ve öğrenme boyutundan 8 madde, ödevler ve öğrenme boyutundan 8 madde olmak üzere toplam 18 maddedir. İlk ölçekte, 31 madde üzerinden yapılan analizler neticesinde ölçeğin son hali 13 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçekte, maddelerin boyutlara göre dağılımı; çalışma çabasının miktarı ve dağılımı 5 madde, sınav ve öğrenme 4 madde, ödevler ve öğrenme 4 madde olarak belirlenmiştir.

3.3.1.1. Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (DDÖ) Güvenirlik Çalışması

Ölçeğe ait iç tutarlılık Cronbach Alfa (α) güvenirliği 0,84 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık anlamında güvenirlik, bir ölçme aracının ölçek içinde yer alan maddelerin psikolojik olarak kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme düzeyinin belirlenmesi için hesaplanır. Katsayının yüksek düzeyde olması ölçme aracının güvenirliği ile birlikte yapı geçerliliğinin ortaya konmasında önemli bir faktördür (Baykul, 1979:258). Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinde yer alan maddelerin madde istatistiği olarak Madde-Toplam Korelasyonu belirlenmiştir. Bu değer her bir maddeden elde edilen puan ile toplam puan arasındaki ilişki anlamında kullanılmakta olup, her bir maddenin ölçeğin tamamı ile olan korelasyon katsayısı hesaplanarak Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6: Değerlendirme Deneyim Ölçeği Maddelerine Ait İstatistikler

No	Değerlendirme Deneyim Ölçeği Maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu
1	Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit miktarda çalışırım.	2,78	1,04	,34
2	Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir.	4,34	,94	,30
3	Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırırım.	4,30	,97	,35
4	Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırırım.	3,37	1,06	,42
5	Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırırım.	3,73	1,07	,48
6	Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim.	3,82	1,03	,35
7	Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir.	2,93	1,36	,60
8	Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir.	2,94	1,35	,44
9	Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir.	2,95	1,30	,52
10	Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder.	2,85	1,25	,63
11	Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur.	2,35	1,21	,53
12	Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir.	3,28	1,31	,60
13	Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm.	3,02	1,32	,68
Cronbach Alfa Katsayısı (α)= 0,84				

3.3.1.2. Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Geçerlik, bir testin ölçmek istenen bir değişkeni başka bir değişkenle karıştırmadan ölçebilmesi olarak ifade edilmektedir (Baykul, 2000:194). Ölçmede geçerlik öncelikle ölçeğin ölçülmek istenen özelliğe uygun olup olmaması için yapılır. Yapılan ölçümün kurallara uygun olarak yapılıp yapılmadığı ve ölçümlerin ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığı da ölçmede geçerliğin gerektirdiği diğer hususlardır (Şencan, 2005). Bu araştırmada geliştirilmek istenen Değerlendirme Deneyimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2018). Değerlendirme Deneyimi Ölçeği kapsamında elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının

belirlenmesi Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile ortaya konmuştur. KMO Testi, değeri 0-1 aralığında değişmekte olup, değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizi uygunluğunun belirlenmesi amacıyla kullanılır. KMO test değeri 1'e yaklaştıkça ölçek maddelerinin oluşturduğu korelasyon matrisine faktör analizinin uygulanabilirliği artmaktadır. Ölçeğin KMO test değeri, Tablo 3.6'ya göre 0,84 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçekten elde edilen ölçümlerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). Bartlett küresellik testi ise; m sayıda ölçek maddesinin oluşturduğu m x m korelasyon matrisinin birim matrisi olup olmadığını test eden bir hipotezdir. Eğer m x m korelasyon matrisi birim matris ise; m sayıdaki değişkenin oluşturduğu m x m korelasyon matrisinin faktör analizi yapabilmek için uygun bir çözüme sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Field, 2005). Tablo 3.6'ya göre, bu çalışma için Bartlett küresellik testi Ki-kare (Chi-Square) değeri anlamlı olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre göre “m x m yapıdaki korelasyon matrisi birim matrisi değildir” hipotezi kabul edilerek, veri setinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (BKTD=907,479; p<0,05). Faktör analiz sürecinde faktör çıkarım metodu olarak Temel eksen faktörleştirme ve ölçek maddelerinin faktörler altındaki dağılımını daha anlaşılır hale getirebilmek için varimax döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinin birinci faktörü olan ‘ödevler ve öğrenme’ de, 4 madde (d27, d26, d25, d22), ‘çalışma çabasının miktarı ve dağılımı’ faktöründe 6 madde (d5, d6, d7, d3, d9, d1), ‘sınav ve öğrenme’ faktöründe 3 madde (d13, d15, d17) olmak üzere ölçekte toplam 13 madde bulunmaktadır. Tablo 3.7’de değerlendirme Deneyimi Ölçeğinde yer alan maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri belirtilmektedir.

Tablo 3.7: Değerlendirme Deneyim Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett’s Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	,835
Bartlett’s Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	907,479
Serbestlik Derecesi (sd)	78
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Tablo 3.8: Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

No	Değerlendirme Deneyim Ölçeği Maddeleri	Faktörler		
		Ödevler ve Öğrenme	Çalışma Çabasının Miktarı ve Dağılımı	Sınavlar ve Öğrenme
d27	Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm.	,769		
d26	Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir.	,713		
d25	Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur.	,622		
d22	Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder.	,561		,355
d5	Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırıyorum.		,706	
d6	Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırıyorum.		,654	
d7	Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırıyorum.		,563	
d3	Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir.		,481	
d9	Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim.		,410	
d1	Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit miktarda çalışırım.		,308	
d13	Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir.			,824
d15	Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir.			,524
d17	Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir.			,513

* Faktör çıkarım metodu: Temel eksen faktörleştirme; Faktör döndürme metodu: Varimax

Tablo 3.8'e göre Değerlendirme Deneyimi Ölçeğine ait üç alt boyutun (faktörün) güvenilirlik katsayısı sırasıyla 0,832, 0,71 ve 0,74 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının birinci faktörü "ödevler ve öğrenme" şeklinde isimlendirilmiş olup, bu faktörün öz değeri 4,45'dir. Birinci faktöre ilişkin açıklanan varyans yüzdesi %34,27 olarak tespit edilmiştir. İkinci faktör "çalışma çabasının miktarı ve dağılımı" olarak isimlendirilmiş olup, bu faktörün öz değeri 1,82'dir. Birinci faktöre ilişkin açıklanan varyans yüzdesi %13,96 olarak tespit edilmiştir. Üçüncü faktör "sınavlar ve öğrenme" olarak isimlendirilmiş olup, bu faktörün öz değeri 1,02'dir. Birinci faktöre ilişkin açıklanan varyans yüzdesi %7,88 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.9: Değerlendirme Deneyim Ölçeğinin Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları

	Ödevler ve Öğrenme (1. Faktör)	Çalışma Çabasının Miktarı ve Dağılım (2. Faktör)	Sınavlar ve Öğrenme (3. Faktör)
Cronbach Alfa(α)	,83	0,71	0,74
Faktörlere Ait Özdeğerler	4,45	1,82	1,02
Açıklanan Varyans Yüzdesi	34,27	13,96	7,88
Açıklanan Yığılmalı Varyans Yüzdesi	34,27	48,23	56,11

Değerlendirme Deneyimi Ölçeğinin üç faktörlü yapısının değerlendirme deneyiminin Tablo 3.9'a göre %56,11'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Geribildirim Deneyimi Ölçeği (GDÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ortaöğretim öğrencilerine yönelik “Geribildirim Deneyimi ölçeği” nin ilk hali yirmi üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek, geribildirim (9 madde), geribildirim niteliği (7 madde), geribildirim miktarı ve zamanlaması (7 madde) olmak üzere üç faktörlü yapıdadır. Ölçek, geribildirim (9 madde), geribildirim niteliği (7 madde), geribildirim miktarı ve zamanlaması (7 madde) olmak üzere üç faktörlü yapıdadır. Geliştirilen ölçme aracından, faktörleri oluşturan maddelerin birden fazla faktöre yüklenmesi, faktörlerin en az üç maddeden oluşması, faktör yük değerlerinin en az 3 değerinin üzerinde olması ve istatistiksel olarak faktör oluşturan maddelerin teorik olarak da aynı faktör yapısında bulunması nedeniyle bazı maddeler çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler; geribildirim boyutundan 3 madde ve geribildirim miktarı ve zamanlaması boyutundan 3 madde olmak üzere, toplam 6 madde çıkarılmıştır. Geliştirilen ilk ölçekte 23 maddeden yapılan analizlerle ölçeğin son hali iki faktörden ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geribildirim boyutunda 14 madde ve geribildirim miktarı ve zamanlaması boyutunda 3 madde bulunmaktadır.

3.3.2.1. Geribildirim Ölçeği Güvenilirlik Çalışması

Ölçeğe ait iç tutarlılık Cronbach Alfa (α) güvenilirliği 0,906 olarak belirlenmiştir. GDÖ’nde yer alan maddelerin madde istatistiği olarak Madde Toplam Korelasyonu belirlenmiştir. Bu değer her bir maddeden elde edilen puan ile toplam puan arasındaki ilişki anlamında kullanılmakta olup, her bir maddenin korelasyon katsayısı hesaplanarak Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Geribildirim Ölçeği Maddelerine Ait İstatistikler

No	Geribildirim Ölçeği Maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu
1	Geribildirimini dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım.	3,84	,98	,59
2	Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur.	3,72	2,26	,42
3	Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir.	3,38	1,09	,54
4	Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım.	3,72	1,08	,60
5	Geribildirimler konu hakkında eksik bilgilerimin farkına varmamı sağlar.	3,91	1,03	,69
6	Geribildirimler öğrenme sürecinde yol göstericidir.	3,78	1,06	,68
7	Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar.	3,47	1,06	,59
8	Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder.	3,76	,97	,71
9	Geribildirimler çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir.	3,75	1,04	,74
10	Geribildirimini okuduğum zaman neden o puanı aldığımı anlarım.	3,78	1,11	,62
11	Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin artırılmasında etkilidir.	3,63	1,06	,73
12	Geribildirimler hatalarımın farkına varmamı sağlar.	3,92	1,04	,70
13	Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur.	3,61	1,13	,73
14	Birçok derste, başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım.	3,00	1,19	,49
15	Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır.	2,82	1,08	,43
16	Her dönem birçok derste geribildirim alırım.	3,04	1,20	,45
17	Sınav sonrasına geribildirim almam öğrenmemi sağlar.	3,69	1,16	,57

Cronbach Alfa Katsayısı (α) = 0,91

3.3.2.2. Geribildirim Deneyimi Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Bu araştırmada geliştirilmek istenen GDÖ için yapı geçerliğini ortaya koyma noktasında faktör analizi kullanılmıştır. Geribildirim Ölçeği kapsamında elde edilen verilerin Faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi Bartlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile ortaya konmuştur. Ölçeğin KMO test değeri, Tablo 3.10'a göre 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçekten elde edilen ölçümlerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). Tablo 3.10'a göre, bu çalışma için Bartlett küresellik testi Kikare (Chi-Square) değeri anlamlı olarak tespit edilmiştir (BKTD=181, 261; $p<0,05$).

Tablo 3.11: Geribildirim Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	,930
Bartlett's Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	1817,261
Serbestlik Derecesi (sd)	136
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Geribildirim Ölçeğinin birinci faktörü olan 'geribildirim' faktöründe 14 madde (g1, g3, g4, g5, g8, g9, g10, g11, g12, g13, g14, g15, g16, g17) bulunmakta ve 'geribildirim miktarı ve zamanlaması' faktöründe 3 madde (g18, g22, g23) olmak üzere ölçekte toplam 17 madde bulunmaktadır. Tablo 3.11'de Geribildirim Ölçeğinde yer alan maddelerin faktörlere göre istatistikleri ve faktör yükleri belirtilmektedir.

Tablo 3.12: Geribildirim Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

No	Geribildirim Ölçeği Maddeleri	Faktörler	
		Geribildirim	Geribildirim Miktarı ve Zamanlaması
g1	Geribildirimler konu hakkında eksik bilgilerimin farkına varmamı sağlar.	,765	
g3	Geribildirimler çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir.	,760	
g4	Geribildirimler hatalarımın farkına varmamı sağlar.	,756	
g5	Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder.	,746	
g8	Geribildirimler öğrenme sürecinde yol göstericidir.	,716	
g9	Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin arttırılmasında etkilidir.	,710	
g10	Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur.	,685	,334
g11	Geribildirimi okuduğum zaman neden o puanı aldığımı anlarım.	,604	
g12	Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar.	,592	
g13	Geribildirimi dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım	,590	
g14	Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım.	,579	
g15	Sınav sonrasına geribildirim almam öğrenmemi sağlar.	,537	
g16	Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir.	,483	
g17	Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur.	,439	
g18	Her dönem birçok derste geribildirim alırım.		,722
g22	Birçok derste, başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım.		,687
g23	Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır.		,641

* Faktör çıkarım metodu: Temel eksen faktörleştirme; Faktör döndürme metodu: Varimax

Tablo 3.12'ye göre; GDÖ'ne ait iki alt boyutun (faktörün) güvenilirlik katsayısı sırasıyla 0,885; 0,632 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının birinci faktörü “geribildirim” şeklinde isimlendirilmiş olup, bu faktörün öz değeri 7,65'dir. Birinci faktöre ilişkin açıklanan varyans yüzdesi %44,98 olarak tespit edilmiştir. İkinci faktör “geribildirim miktarı ve zamanlaması” olarak isimlendirilmiş olup, bu faktörün öz değeri 1,48'dir. Birinci faktöre ilişkin açıklanan varyans yüzdesi %8,72 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.13: Geribildirim Ölçeğinin Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları

	Geribildirim (1. Faktör)	Geribildirim Miktarı ve Zamanlaması (2. Faktör)
Cronbach Alfa(α)	0,89	0,63
Faktörlere Ait Özdeğerler	7,65	1,48
Açıklanan Varyans Yüzdesi	44,98	8,72
Açıklanan Yığılmalı Varyans Yüzdesi	44,98	53,70

Tablo 3.13'e göre GDÖ'nin iki faktörlü yapısının değerlendirme deneyiminin %53,69'unu açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde, ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin değerlendirme deneyimlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Zonguldak'ın Alaplı ve Ereğli İlçelerinde farklı okul düzeylerinde öğrenim gören 1041 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan “Değerlendirme Deneyimi Ölçeği” ile “Geribildirim Deneyimi Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için araştırmanın pilot uygulaması Zonguldak'ın Ereğli İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Anadolu Lisesinde yapılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile 222 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrenciler araştırmanın pilot uygulamasına katılmıştır. Pilot uygulama sonucu; DDÖ ve GDÖ ölçeklerinden elde edilen verilerin faktör analizi yapılarak ölçeklere son hali verilmiştir.

Elde edilen ölçeklerle araştırmanın asıl uygulaması Zonguldak'ın Alaplı ve Ereğli ilçelerinde bulunan ve farklı düzeylerde seçilen 8 okulda bir hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmaya konu olan sınıflar seçkisiz olarak atanmıştır. Öğrencilere yapılan araştırma ile ilgili kısaca bilgi verilmiştir. Gönüllülük esası göz önünde bulundurularak bir ders saati boyunca ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Belirtilen uygulamalar neticesinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak ulaşılan bulgular, amaçlar doğrultusunda yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 paket programlarından faydalanılmıştır. DDÖ ve GÖ ölçeklerinin araştırmada yapı geçerliliğini sağlamak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan veriler, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak çizelgeler haline getirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin değerlendirme ve geribildirim deneyimleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Örneklem grubundan bütün değişkenler için elde edilen veriler, normallik varsayımlarını sağlamamaktadır. Bu testlerin Kolmogorof-Simirnov testi analizi sonucunda hesaplanan p değerleri .05'ten küçük olarak belirlenmiştir ve bu anlamlılık düzeyinde testlere ait puanların normal dağılıma uygun olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda parametrik olmayan testlerden cinsiyet değişkeni açısından farklılık olup olmadığını araştırmak Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Sınıf ve okul düzeyi değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını araştırmak için ise; Kruskal Wallis H-testinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla araştırma sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya ait bulgular Tablolarla betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma alt problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

4.1. Araştırma Verilerine Ait Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri nasıldır? Şeklinde ifade edilen birinci alt problemi test etmek üzere DDÖ ortaöğretim öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1 de gösterilmiştir.

Tablo 4.1'e göre DDÖ'de birinci madde olan "Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit aralıklarla çalışırım" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %42,1'i, erkek öğrencilerin %35,4'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %29,8'i, erkek öğrencilerin %31'i "kararsızım"; kız öğrencilerin %28,1'i, erkek öğrencilerin %33,6'sı "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de ikinci madde olan "Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %3,8'i, erkek öğrencilerin %10,2'si "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %9,4'ü, erkek öğrencilerin %10,5'i "kararsızım"; kız öğrencilerin %86,8'i, erkek öğrencilerin %79,3'ü "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de üçüncü madde olan "Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırım" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %3,4'ü, erkek öğrencilerin %9,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %7,9'u, erkek öğrencilerin %16,3'ü "kararsızım"; kız öğrencilerin %88,7'si, erkek öğrencilerin %74,1'i "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ’de dördüncü madde olan “Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırıyorum” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %18,5’i, erkek öğrencilerin %19,3’ü “hiç katılmıyorum/ katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %24,7’si, erkek öğrencilerin %29,9’u “kararsızım”; kız öğrencilerin %56,8’i, erkek öğrencilerin %50,8’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ’de beşinci madde olan “Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırıyorum” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %6,8’i, erkek öğrencilerin %13,8’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %21,5’i, erkek öğrencilerin %29,1’i “kararsızım”; kız öğrencilerin %71,7’si, erkek öğrencilerin %57,1’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ’de altıncı madde olan “Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %8,3’ü, erkek öğrencilerin %18’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %18,1’i, erkek öğrencilerin %18,6’sı “kararsızım”; kız öğrencilerin %73,6’sı, erkek öğrencilerin %63,4’ü “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ’de yedinci madde olan “Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %33,4’ü, erkek öğrencilerin %33,5’i “hiç katılmıyorum/ katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %26,6’sı, erkek öğrencilerin %22,1’i “kararsızım”; kız öğrencilerin %40’ı, erkek öğrencilerin %44,5’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ’de sekizinci madde olan “Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %28,1’i erkek öğrencilerin %29,8’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %29,4’ü, erkek öğrencilerin %24,9’u “kararsızım”; kız öğrencilerin %42,6’sı, erkek öğrencilerin %45,4’ü “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ’de dokuzuncu madde olan “Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %34,9’u, erkek öğrencilerin %36,1’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin

%31,9'u, erkek öğrencilerin %26,8'i "kararsızım"; kız öğrencilerin %33,2'si, erkek öğrencilerin %37'si "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de onuncu madde olan "Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %42,1'i, erkek öğrencilerin %39,1'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %27'si, erkek öğrencilerin %26,8'i "kararsızım"; kız öğrencilerin %30'u, erkek öğrencilerin %34,2'si "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de on birinci madde olan "Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %23'u, erkek öğrencilerin %27,7'si "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %30,6'sı, erkek öğrencilerin %23,1'i "kararsızım"; kız öğrencilerin %46,4'ü, erkek öğrencilerin %49,2'si "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de on ikinci madde olan "Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %42,6'sı, erkek öğrencilerin %39,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %34,5'i, erkek öğrencilerin %28,9'u "kararsızım" kız öğrencilerin %23'u, erkek öğrencilerin %31,2'si "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de on üçüncü madde olan "Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %40'ı, erkek öğrencilerin %40,3'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %31,5'i, erkek öğrencilerin %23,6'sı "kararsızım"; kız öğrencilerin %28,5'i, erkek öğrencilerin %36,1'i "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

Tablo 4.1: Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin cinsiyet değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları

MADDE	KESİNLİKLE KATILMIYORUM						KATILMIYORUM						KARARSIZIM					
	KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	S%	f	S%	f	T%	f	S%	f	S%	f	T%	f	S%	f	S%	f	T%
1	70	14,9	83	14,5	153	14,7	128	27,2	119	20,8	247	23,7	140	29,8	177	31,0	317	30,5
2	8	1,7	23	4,0	31	2,978	10	2,1	35	6,1	45	4,3	44	9,4	60	10,5	104	10,0
3	5	1,1	21	3,7	26	2,498	11	2,3	34	6,0	45	4,3	37	7,9	93	16,3	130	12,5
4	26	5,5	38	6,7	64	6,148	61	13,0	72	12,6	133	12,8	116	24,7	171	29,9	287	27,6
5	13	2,8	27	4,7	40	3,842	19	4,0	52	9,1	71	6,8	101	21,5	166	29,1	267	25,6
6	18	3,8	48	8,4	66	6,34	21	4,5	55	9,6	76	7,3	85	18,1	106	18,6	191	18,3
7	100	21,3	126	22,1	226	21,71	57	12,1	65	11,4	122	11,7	125	26,6	126	22,1	251	24,1
8	56	11,9	96	16,8	152	14,6	76	16,2	74	13,0	150	14,4	138	29,4	142	24,9	280	26,9
9	80	17,0	106	18,6	186	17,88	84	17,9	100	17,5	184	17,7	150	31,9	153	26,8	303	29,1
10	94	20,0	114	20,0	208	19,98	104	22,1	109	19,1	213	20,5	127	27,0	153	26,8	280	26,9
11	37	7,9	67	11,7	104	9,99	71	15,1	91	15,9	162	15,6	144	30,6	132	23,1	276	26,5
12	70	14,9	100	17,5	170	16,33	130	27,7	128	22,4	258	24,8	162	34,5	165	28,9	327	31,4
13	74	15,7	104	18,2	178	17,1	114	24,3	126	22,1	240	23,1	148	31,5	135	23,6	283	27,2

Tablo 4.1: (devamı)

MADDE	KATILIYORUM						KESİNLİKLE KATILIYORUM						TOPLAM					
	KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	114	24,3	143	25,0	257	24,7	18	3,8	49	8,6	67	6,4	470	100	571	100	1041	100,0
2	187	39,8	223	39,1	410	39,4	221	47,0	230	40,3	451	43,3	470	100	571	100	1041	100,0
3	174	37,0	172	30,1	346	33,2	243	51,7	251	44,0	494	47,5	470	100	571	100	1041	100,0
4	197	41,9	187	32,7	384	36,9	70	14,9	103	18,0	173	16,6	470	100	571	100	1041	100,0
5	199	42,3	201	35,2	400	38,4	138	29,4	125	21,9	263	25,3	470	100	571	100	1041	100,0
6	210	44,7	223	39,1	433	41,6	136	28,9	139	24,3	275	26,4	470	100	571	100	1041	100,0
7	125	26,6	151	26,4	276	26,5	63	13,4	103	18,0	166	15,9	470	100	571	100	1041	100,0
8	78	16,6	100	17,5	178	17,1	122	26,0	159	27,8	281	27,0	470	100	571	100	1041	100,0
9	106	22,6	127	22,3	233	22,4	50	10,6	84	14,7	134	12,9	470	100	570	100	1040	100,0
10	102	21,7	126	22,1	228	21,9	43	9,1	69	12,1	112	10,8	470	100	571	100	1041	100,0
11	111	23,6	123	21,5	234	22,5	107	22,8	158	27,7	265	25,5	470	100	571	100	1041	100,0
12	55	11,7	81	14,2	136	13,1	53	11,3	97	17,0	150	14,4	470	100	571	100	1041	100,0
13	54	11,5	79	13,8	133	12,8	80	17,0	127	22,2	207	19,9	470	100	571	100	1041	100,0

4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar:

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri nasıldır? Şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi test etmek üzere DDÖ ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2 de gösterilmiştir.

Tablo 4.2'ye göre DDÖ'de birinci madde olan "Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit aralıklarla çalışırım" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %34,6'sı, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %44,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %40'ı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %34,3'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,5'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %34,6'sı, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %37,2'si, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de ikinci madde olan "Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %3,2'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,2'si "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,5'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,5'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %82,2'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %84,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %84,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %79,3'ü, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de üçüncü madde olan "Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırırım" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,6'ı, 10. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,6'sı,

11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14'ü, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,6'sı, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %89,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %81,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %74,4'ü, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ'de dördüncü madde olan “Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırırım” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %13,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %18,2'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22,7'si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31,8'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %21,5'i, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %58,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %50'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %50'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %55,8'i, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ'de beşinci madde olan “Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırırım” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,2'si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %21,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22,7'si, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %61'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %62,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66,1'i, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

DDÖ'de altıncı madde olan “Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %17,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14,9'u “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16'sı, 12. sınıf

düzeyindeki öğrencilerin %14,5'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %65,8'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %68,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %70,7'si, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de yedinci madde olan "Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,1'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %38'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24'ü, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %49,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %38,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %36'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %45,5'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de sekizinci madde olan "Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29,8'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,6'sı, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %45'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %38,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %48,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %44,6'sı, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de dokuzuncu madde olan "Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %41,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %34,4'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27,1'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32,8'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %42'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %34,3'ü, 11.

sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32,8'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de onuncu madde olan "Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %44,3'ü 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %42'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %45,5'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,2'si 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26,4'ü "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %43,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,1'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de on birinci madde olan "Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %23,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,1'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22,3'ü, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %45'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %46,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %51,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %49,6'sı, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de on ikinci madde olan "Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %47,6'sı, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %41,8'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %38,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %36'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %23,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,9'u, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %23,2'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,2'si, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

DDÖ'de on üçüncü madde olan “Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %49,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %41,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35,5'i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30'u, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29,3'ü, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31,2'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %36,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35,1'i, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.



Tablo 4.2: Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları

MADDE	KESİNLİKLE KATILMIYORUM										KATILMIYORUM									
	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF		TOPLAM		9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	38	14,1	45	16,1	38	15,2	32	13,2	153	14,7	55	20,4	79	28,2	62	24,8	51	21,1	247	23,7
2	7	2,6	4	1,4	7	2,8	13	5,4	31	3,0	17	6,3	5	1,8	9	3,6	14	5,8	45	4,3
3	8	3,0	1	0,4	7	2,8	10	4,1	26	2,5	15	5,6	2	0,7	10	4,0	18	7,4	45	4,3
4	14	5,2	13	4,6	22	8,8	15	6,2	64	6,1	22	8,2	38	13,6	33	13,2	40	16,5	133	12,8
5	9	3,3	4	1,4	10	4,0	17	7,0	40	3,8	22	8,2	18	6,4	21	8,4	10	4,1	71	6,8
6	18	6,7	16	5,7	16	6,4	16	6,6	66	6,3	14	5,2	15	5,4	27	10,8	20	8,3	76	7,3
7	55	20,4	62	22,1	65	26,0	44	18,2	226	21,7	26	9,7	36	12,9	30	12,0	30	12,4	122	11,7
8	47	17,5	43	15,4	31	12,4	31	12,8	152	14,6	33	12,3	45	16,1	31	12,4	41	16,9	150	14,4
9	41	15,2	47	16,8	59	23,6	39	16,2	186	17,9	42	15,6	53	18,9	45	18,0	44	18,3	184	17,7
10	45	16,7	56	20,0	54	21,6	53	21,9	208	20,0	37	13,8	68	24,3	51	20,4	57	23,6	213	20,5
11	30	11,2	24	8,6	23	9,2	27	11,2	104	10,0	52	19,3	34	12,1	35	14,0	41	16,9	162	15,6
12	55	20,4	39	13,9	34	13,6	42	17,4	170	16,3	73	27,1	78	27,9	62	24,8	45	18,6	258	24,8
13	69	25,7	42	15,0	36	14,4	31	12,8	178	17,1	64	23,8	73	26,1	48	19,2	55	22,7	240	23,1

Tablo 4.2: (devamı)

MADDE	KARARSIZIM										KATILYORUM									
	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF		TOPLAM		9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	83	30,9	83	29,6	82	32,8	69	28,5	317	30,5	69	25,7	66	23,6	52	20,8	70	28,9	257	24,7
2	24	8,9	35	12,5	22	8,8	23	9,5	104	10,0	100	37,2	120	42,9	101	40,4	89	36,8	410	39,4
3	40	14,9	27	9,6	29	11,6	34	14,0	130	12,5	85	31,6	101	36,1	79	31,6	81	33,5	346	33,2
4	76	28,3	89	31,8	70	28,0	52	21,5	287	27,6	110	40,9	102	36,4	85	34,0	87	36,0	384	36,9
5	74	27,5	84	30,0	54	21,6	55	22,7	267	25,6	101	37,5	109	38,9	105	42,0	85	35,1	400	38,4
6	60	22,3	56	20,0	40	16,0	35	14,5	191	18,3	102	37,9	127	45,4	109	43,6	95	39,3	433	41,6
7	55	20,4	73	26,1	65	26,0	58	24,0	251	24,1	76	28,3	73	26,1	59	23,6	68	28,1	276	26,5
8	68	25,3	83	29,6	67	26,8	62	25,6	280	26,9	52	19,3	38	13,6	47	18,8	41	16,9	178	17,1
9	73	27,1	84	30,0	67	26,8	79	32,8	303	29,1	67	24,9	56	20,0	54	21,6	56	23,2	233	22,4
10	69	25,7	84	30,0	63	25,2	64	26,4	280	26,9	73	27,1	58	20,7	57	22,8	40	16,5	228	21,9
11	66	24,5	92	32,9	64	25,6	54	22,3	276	26,5	55	20,4	65	23,2	59	23,6	55	22,7	234	22,5
12	63	23,4	98	35,0	84	33,6	82	33,9	327	31,4	38	14,1	36	12,9	30	12,0	32	13,2	136	13,1
13	52	19,3	85	30,4	75	30,0	71	29,3	283	27,2	34	12,6	31	11,1	33	13,2	35	14,5	133	12,8

Tablo 4.2: (devamı)

MADDE	KESİNLİKLE KATILYORUM										TOPLAM									
	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF		TOPLAM		9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	S%	f	%	f	%	f	%
1	24	8,9	7	2,5	16	6,4	20	8,3	67	6,4	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
2	121	45,0	116	41,4	111	44,4	103	42,6	451	43,3	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
3	121	45,0	149	53,2	125	50,0	99	40,9	494	47,5	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
4	47	17,5	38	13,6	40	16,0	48	19,8	173	16,6	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
5	63	23,4	65	23,2	60	24,0	75	31,0	263	25,3	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
6	75	27,9	66	23,6	58	23,2	76	31,4	275	26,4	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
7	57	21,2	36	12,9	31	12,4	42	17,4	166	15,9	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
8	69	25,7	71	25,4	74	29,6	67	27,7	281	27,0	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
9	46	17,1	40	14,3	25	10,0	23	9,5	134	12,9	269	100	280	100	250	100	241	100	1040	100,0
10	45	16,7	14	5,0	25	10,0	28	11,6	112	10,8	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
11	66	24,5	65	23,2	69	27,6	65	26,9	265	25,5	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
12	40	14,9	29	10,4	40	16,0	41	16,9	150	14,4	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
13	50	18,6	49	17,5	58	23,2	50	20,7	207	19,9	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri nasıldır? Şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemi test etmek üzere DDÖ ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3 de gösterilmiştir.

Tablo 4.3'e göre DDÖ'de birinci madde olan "Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit aralıklarla çalışırım" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %39,8'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %43,8'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %27'si, "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %28,4'ü üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %34,5'i, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %27,8'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %38,5'i, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de ikinci madde olan "Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %4,6'sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %7,7'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %11,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %11,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %8,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %10,2'si, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %84,3'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %83,7'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %77,9'u, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de üçüncü madde olan "Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırım" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %3,8'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %7,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %12,4'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %6,6'sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %11,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %26,1'i, "kararsızım" cevabını verdikleri

gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %89,6'sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %81,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %61,5'i, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de dördüncü madde olan "Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırıyorum" maddesinde birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %16,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %21,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %20,3'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %24,8'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %27,8'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %32,7'si, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %58,8'i ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %51'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %46,9'u, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de beşinci madde olan "Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırıyorum" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %5,3'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %11,6'sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %19,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %19,7'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %29,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %31,4'ü, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %75'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %59'u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %48,7'si, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de altıncı madde olan "Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %14,6'sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %19,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %19'u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %16,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %2,4'ü, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %71,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %69,1'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %59,7'si, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ’de yedinci madde olan “Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,2’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %39,4’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %20,4’ü “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %28,5’i ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %18,2’si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %24,8’i, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %36,3’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %42,4’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %54,9’u, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ’de sekizinci madde olan “Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %23,9’u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30,6’sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %36,7’si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %32,5’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %20,4’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %26,1’i, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %43,6’sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %49’u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %37,2’si, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ’de dokuzuncu madde olan “Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %41,2’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %36,7’si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %22,6’sı “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %31’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %27,6’sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %27,9’u, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %27,9’u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,6’sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %49,6’sı, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ’de onuncu madde olan “Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %42,3’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %44,4’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %30,5’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %27,2’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %25,1’i,

üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %29,2'si, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30,5'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30,6'sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %40,3'ü, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de on birinci madde olan “Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %21,7'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %27,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %30,5'i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %31,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %21,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %25,7'si, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %47,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %51,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %43,8'i, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de on ikinci madde olan “Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %41,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %40,8'i üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %41,2'si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %31,1'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %23,9'u, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %23,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %28,1'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %35'i, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

DDÖ'de on üçüncü madde olan “Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %39,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %38,8'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %43,8'i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %31,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %25,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %21,7'si, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %29,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,8'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %34,5'i, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4.3: Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin okul türü değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları

MADDE	HİÇ KATILMIYORUM								KATILMIYORUM							
	1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM		1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	49	10,8	74	20,4	30	13,3	153	14,7	131	29,0	85	23,4	31	13,7	247	23,7
2	8	1,8	13	3,6	10	4,4	31	3,0	13	2,9	15	4,1	17	7,5	45	4,3
3	3	0,7	9	2,5	14	6,2	26	2,5	14	3,1	17	4,7	14	6,2	45	4,3
4	10	2,2	32	8,8	22	9,7	64	6,1	64	14,2	45	12,4	24	10,6	133	12,8
5	9	2,0	12	3,3	19	8,4	40	3,8	15	3,3	30	8,3	26	11,5	71	6,8
6	18	4,0	26	7,2	22	9,7	66	6,3	26	5,8	27	7,4	23	10,2	76	7,3
7	97	21,5	102	28,1	27	11,9	226	21,7	62	13,7	41	11,3	19	8,4	122	11,7
8	41	9,1	57	15,7	54	23,9	152	14,6	67	14,8	54	14,9	29	12,8	150	14,4
9	78	17,3	80	22,1	28	12,4	186	17,9	108	23,9	53	14,6	23	10,2	184	17,7
10	83	18,4	88	24,2	37	16,4	208	20,0	108	23,9	73	20,1	32	14,2	213	20,5
11	27	6,0	41	11,3	36	15,9	104	10,0	71	15,7	58	16,0	33	14,6	162	15,6
12	52	11,5	68	18,7	50	22,1	170	16,3	135	29,9	80	22,0	43	19,0	258	24,8
13	61	13,5	66	18,2	51	22,6	178	17,1	117	25,9	75	20,7	48	21,2	240	23,1

Tablo 4.3: (devamı)

MADDE	KARARSIZIM								KATILIYORUM							
	1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM		1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	136	30,1	103	28,4	78	34,5	317	30,5	113	25,0	85	23,4	59	26,1	257	24,7
2	50	11,1	31	8,5	23	10,2	104	10,0	193	42,7	142	39,1	75	33,2	410	39,4
3	30	6,6	41	11,3	59	26,1	130	12,5	152	33,6	133	36,6	61	27,0	346	33,2
4	112	24,8	101	27,8	74	32,7	287	27,6	194	42,9	124	34,2	66	29,2	384	36,9
5	89	19,7	107	29,5	71	31,4	267	25,6	202	44,7	129	35,5	69	30,5	400	38,4
6	86	19,0	59	16,3	46	20,4	191	18,3	198	43,8	152	41,9	83	36,7	433	41,6
7	129	28,5	66	18,2	56	24,8	251	24,1	114	25,2	87	24,0	75	33,2	276	26,5
8	147	32,5	74	20,4	59	26,1	280	26,9	90	19,9	49	13,5	39	17,3	178	17,1
9	140	31,0	100	27,6	63	27,9	303	29,1	83	18,4	77	21,3	73	32,3	233	22,4
10	123	27,2	91	25,1	66	29,2	280	26,9	99	21,9	72	19,8	57	25,2	228	21,9
11	141	31,2	77	21,2	58	25,7	276	26,5	108	23,9	81	22,3	45	19,9	234	22,5
12	160	35,4	113	31,1	54	23,9	327	31,4	56	12,4	43	11,8	37	16,4	136	13,1
13	142	31,4	92	25,3	49	21,7	283	27,2	64	14,2	39	10,7	30	13,3	133	12,8

Tablo 4.3: (devamı)

MADDE	KESİNLİKLE KATILYORUM								TOPLAM							
	1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM		1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	23	5,1	16	4,4	28	12,4	67	6,4	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
2	188	41,6	162	44,6	101	44,7	451	43,3	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
3	253	56,0	163	44,9	78	34,5	494	47,5	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
4	72	15,9	61	16,8	40	17,7	173	16,6	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
5	137	30,3	85	23,4	41	18,1	263	25,3	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
6	124	27,4	99	27,3	52	23,0	275	26,4	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
7	50	11,1	67	18,5	49	21,7	166	15,9	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
8	107	23,7	129	35,5	45	19,9	281	27,0	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
9	43	9,5	52	14,4	39	17,3	134	12,9	452	100	362	100	226	100	1040	100,0
10	39	8,6	39	10,7	34	15,0	112	10,8	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
11	105	23,2	106	29,2	54	23,9	265	25,5	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
12	49	10,8	59	16,3	42	18,6	150	14,4	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
13	68	15,0	91	25,1	48	21,2	207	19,9	452	100	363	100	226	100	1041	100,0

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından geribildirim deneyimleri nasıldır? Şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemi test etmek üzere GÖ ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4 de gösterilmiştir.

Tablo 4.4'e göre GDÖ'de birinci madde olan "Geribildirimi dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %3,8'i, erkek öğrencilerin %6,5'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %10,9'u, erkek öğrencilerin %14,4'ü "kararsızım"; kız öğrencilerin %85,3'ü, erkek öğrencilerin %79,2'si "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de ikinci madde olan "Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %6,6'sı, erkek öğrencilerin %14,7'si "hiç katılmıyorum/ katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %19,6'sı, erkek öğrencilerin %20,7'si "kararsızım"; kız öğrencilerin %73,8'i, erkek öğrencilerin %64,6'sı "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de üçüncü madde olan "Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %10,2'si, erkek öğrencilerin %14,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %21,9'u, erkek öğrencilerin %25,7'si "kararsızım"; kız öğrencilerin %67,9'u, erkek öğrencilerin %59,4'ü "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de dördüncü madde olan "Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım" maddesine cevap veren kız öğrencilerin %6,4'ü, erkek öğrencilerin %15,1'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiş; kız öğrencilerin %21,5'i, erkek öğrencilerin %21,4'ü "kararsızım"; kız öğrencilerin %72,1'i, erkek öğrencilerin %63,6'sı "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de beşinci madde olan “Geribildirimler, konu hakkında eksik bilgilerimi farkına varmamı sağlar” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %2,6’sı, erkek öğrencilerin %7,9’u “hiç katılmıyorum/ katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %13’ü, erkek öğrencilerin %17,3’ü “kararsızım”; kız öğrencilerin %84,5’i, erkek öğrencilerin %74,8’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ'de altıncı madde olan “Geribildirimler, öğrenme sürecinde yol göstericidir” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %3,2’si, erkek öğrencilerin %8,1’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %14,7’si, erkek öğrencilerin %18,2’si “kararsızım”; kız öğrencilerin %82,1’i, erkek öğrencilerin %73,7’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ'de yedinci madde olan “Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %7,4’ü, erkek öğrencilerin %11,8’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %28,1’i, erkek öğrencilerin %29,6’sı “kararsızım”; kız öğrencilerin %64,5’i, erkek öğrencilerin %58,7’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ'de sekizinci madde olan “Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %5,1’i, erkek öğrencilerin %9,3’ü “hiç katılmıyorum/ katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %14,7’si, erkek öğrencilerin %18,2’si “kararsızım”; kız öğrencilerin %80,2’si, erkek öğrencilerin %72,5’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ'de dokuzuncu madde olan “Geribildirimler, çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %4,7’si, erkek öğrencilerin %12,4’ü “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %16,6’sı, erkek öğrencilerin %17,3’ü “kararsızım”; kız öğrencilerin %78,7’si, erkek öğrencilerin %70,2’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de onuncu madde olan “Geribildirimini okuduğumda neden o puanı aldığımı anlarım” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %4,9’u erkek öğrencilerin %14,7’si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %16,6’sı, erkek öğrencilerin %18,7’si “kararsızım”; kız öğrencilerin %78,5’i, erkek öğrencilerin %66,5’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on birinci madde olan “Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin artırılmasında etkilidir” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %6,8’i, erkek öğrencilerin %12,6’s “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %21,1’i, erkek öğrencilerin %20,3’ü “kararsızım” ; kız öğrencilerin %72,1’i, erkek öğrencilerin %67,1’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on ikinci madde olan “Geribildirimler hatalarımı farkına varmamı sağlar” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %3’ü, erkek öğrencilerin %8,1’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %11,9’u, erkek öğrencilerin %17,3’ü “kararsızım”; kız öğrencilerin %85,1’i, erkek öğrencilerin %74,6’sı “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on üçüncü madde olan “Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %6’sı, erkek öğrencilerin %13,7’si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %18,3’ü erkek öğrencilerin %20,1’i “kararsızım”; kız öğrencilerin %75,7’si, erkek öğrencilerin %66,2’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on dördüncü madde olan “Birçok derste başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %24,5’i, erkek öğrencilerin %28,5’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %4,5’i, erkek öğrencilerin %28,7’si “kararsızım”; kız öğrencilerin %41,1’i, erkek öğrencilerin %42,7’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on beşinci madde olan “Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %27,4’ü, erkek öğrencilerin %35’i

“hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %43,4’ü, erkek öğrencilerinin %31,7’si “kararsızım”; kız öğrencilerin %29,1’i, erkek öğrencilerin %33,3’ü “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on altıncı madde olan “Her dönem birçok derste geribildirim alırım” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %25,1’i, erkek öğrencilerin %35,5’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %36,6’sı, erkek öğrencilerin %29,8’i “kararsızım”; kız öğrencilerin %38,3’ü, erkek öğrencilerin %36,8’i’si “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on yedinci madde olan “Sınav sonrasında geribildirim almam öğrenmemi sağlar” maddesine cevap veren kız öğrencilerin %6’sı, erkek öğrencilerin %11,4’ü “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiş; kız öğrencilerin %14,7’si, erkek öğrencilerin %15,8’i “kararsızım”; kız öğrencilerin %73,3’ü, erkek öğrencilerin %72,9’u “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

Tablo 4.4: Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin cinsiyet değişkeni açısından frekans ve yüzde sonuçları

MADDE	HİÇ KATILMIYORUM						KATILMIYORUM						KARARSIZIM					
	KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	6	1,3	17	3,0	23	2,2	12	2,6	20	3,5	32	3,1	51	10,9	82	14,4	133	12,8
2	10	2,1	20	3,5	30	2,9	21	4,5	64	11,2	85	8,2	92	19,6	118	20,7	210	20,2
3	13	2,8	30	5,3	43	4,1	35	7,4	55	9,6	90	8,6	103	21,9	147	25,7	250	24,0
4	11	2,3	29	5,1	40	3,8	19	4,0	57	10,0	76	7,3	101	21,5	122	21,4	223	21,4
5	6	1,3	20	3,5	26	2,5	6	1,3	25	4,4	31	3,0	61	13,0	99	17,3	160	15,4
6	9	1,9	21	3,7	30	2,9	6	1,3	25	4,4	31	3,0	69	14,7	104	18,2	173	16,6
7	10	2,1	25	4,4	35	3,4	25	5,3	42	7,4	67	6,4	132	28,1	169	29,6	301	28,9
8	11	2,3	18	3,2	29	2,8	13	2,8	35	6,1	48	4,6	69	14,7	104	18,2	173	16,6
9	8	1,7	20	3,5	28	2,7	14	3,0	51	8,9	65	6,2	78	16,6	99	17,3	177	17,0
10	7	1,5	34	6,0	41	3,9	16	3,4	50	8,8	66	6,3	78	16,6	107	18,7	185	17,8
11	10	2,1	25	4,4	35	3,4	22	4,7	47	8,2	69	6,6	99	21,1	116	20,3	215	20,7
12	6	1,3	16	2,8	22	2,1	8	1,7	30	5,3	38	3,7	56	11,9	99	17,3	155	14,9
13	13	2,8	33	5,8	46	4,4	15	3,2	45	7,9	60	5,8	86	18,3	115	20,1	201	19,3
14	30	6,4	56	9,8	86	8,3	85	18,1	107	18,7	192	18,4	162	34,5	164	28,7	326	31,3
15	45	9,6	90	15,8	135	13,0	84	17,9	110	19,3	194	18,6	204	43,4	181	31,7	385	37,0
16	38	8,1	73	12,8	111	10,7	80	17,0	118	20,7	198	19,0	172	36,6	170	29,8	342	32,9
17	11	2,3	31	5,4	42	4,0	17	3,6	34	6,0	51	4,9	69	14,7	90	15,8	159	15,3

Tablo 4.4: (devamı)

MADDE	KATILİYORUM						KESİNLİKLE KATILİYORUM						TOPLAM					
	KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM		KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	254	54,0	284	49,7	538	51,7	147	31,3	168	29,4	315	30,3	470	100	571	100	1041	100,0
2	235	50,0	242	42,4	477	45,8	112	23,8	127	22,2	239	23,0	470	100	571	100	1041	100,0
3	244	51,9	241	42,2	485	46,6	75	16,0	98	17,2	173	16,6	470	100	571	100	1041	100,0
4	223	47,4	228	39,9	451	43,3	116	24,7	135	23,6	251	24,1	470	100	571	100	1041	100,0
5	201	42,8	235	41,2	436	41,9	196	41,7	192	33,6	388	37,3	470	100	571	100	1041	100,0
6	248	52,8	272	47,6	520	50,0	138	29,4	149	26,1	287	27,6	470	100	571	100	1041	100,0
7	206	43,8	230	40,3	436	41,9	97	20,6	105	18,4	202	19,4	470	100	571	100	1041	100,0
8	250	53,2	260	45,5	510	49,0	127	27,0	154	27,0	281	27,0	470	100	571	100	1041	100,0
9	237	50,4	236	41,3	473	45,4	133	28,3	165	28,9	298	28,6	470	100	571	100	1041	100,0
10	199	42,3	230	40,3	429	41,2	170	36,2	150	26,3	320	30,7	470	100	571	100	1041	100,0
11	222	47,2	236	41,3	458	44,0	117	24,9	147	25,7	264	25,4	470	100	571	100	1041	100,0
12	212	45,1	238	41,7	450	43,2	188	40,0	188	32,9	376	36,1	470	100	571	100	1041	100,0
13	237	50,4	250	43,8	487	46,8	119	25,3	128	22,4	247	23,7	470	100	571	100	1041	100,0
14	138	29,4	169	29,6	307	29,5	55	11,7	75	13,1	130	12,5	470	100	571	100	1041	100,0
15	106	22,6	127	22,2	233	22,4	31	6,6	63	11,0	94	9,0	470	100	571	100	1041	100,0
16	147	31,3	145	25,4	292	28,0	33	7,0	65	11,4	98	9,4	470	100	571	100	1041	100,0
17	233	49,7	247	43,3	480	46,2	139	29,6	169	29,6	308	29,6	469	100	571	100	1040	100,0

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından geribildirim deneyimleri nasıldır? Şeklinde ifade edilen beşinci alt problemi test etmek üzere GÖ ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5 de gösterilmiştir.

Tablo 4.5'e göre GDÖ'de birinci madde olan "Geribildirimi dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım" maddesine 9. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %5,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %3,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %4,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,4'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,8'i, 10. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,6'sı, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %83,3'ü, 10. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %84,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %78,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %81'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de ikinci madde olan "Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %13,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %17,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %23,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19'u, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %72,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %69,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66,1'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de üçüncü madde olan "Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,8'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %13,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki

öğrencilerin %22,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24,8'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %68'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %63,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %62,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %58,3'ü, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de dördüncü madde olan "Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,8'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %15,3'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %21,1'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %69,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %67,1'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %68,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %63,6'sı, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de beşinci madde olan "Geribildirimler, konu hakkında eksik bilgilerimi farkına varmamı sağlar" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %5,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %3,2'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %4,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,7'si "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %17,4'ü, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %81,8'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %83,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %76'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %74'ü, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de altıncı madde olan "Geribildirimler, öğrenme sürecinde yol göstericidir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %3,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,1'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını

vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14,1'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %15,7'si, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %79,2'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %79,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75,2'si, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de yedinci madde olan "Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,3'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10'u, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %1,3'ü "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %23,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,9'u, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %55,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %62,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %60,7'si, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de sekizinci madde olan "Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %4,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,8'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16'sı, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %17,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %18,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14'ü, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %77,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %77,5'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %73,1'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de dokuzuncu madde olan "Geribildirimler, çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,7'si "hiç

katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14,9’u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19,4’ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %15,2’si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %18,2’si, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75,5’i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %72,8’i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %77,2’si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %71,1’i, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de onuncu madde olan “Geribildirim okuduğumda neden o puanı aldığımı anlarım” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,7’si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,3’ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10’u, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,4’ü “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16,4’ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %17,9’u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,8’i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16,1’i, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %74’ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %72,9’u, düzeyindeki öğrencilerin %69,2’si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %71,5’i, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on birinci madde olan “Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin artırılmasında etkilidir” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,2’si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,6’sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,4’ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %13,2’si, “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19,7’si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %21,4’ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22’si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19,4’ü, “kararsızım” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %72,1’i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %70’i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %67,6’sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %67,4’ü, “katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir.

GDÖ’de on ikinci madde olan “Geribildirimler hatalarımı farkına varmamı sağlar” maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %5,2’si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %2,1’i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %7,2’si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,1’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %14,1’i, 10. sınıf düzeyindeki

öğrencilerin %16,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %12,8'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de on üçüncü madde olan "Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8,6'sı, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %11,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,7'si "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %16,7'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %19,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %20,2'si "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %73,2'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %70,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %68,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %69'u, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiş

GDÖ'de on dördüncü madde olan "Birçok derste başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24.'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %26,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %37,5'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24,4'ü, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %45,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %36,8'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %41,2'si, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %45'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de on beşinci madde olan "Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %34'ü, 12. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,1'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %42,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %36'sı, 12. sınıf

düzeyindeki öğrencilerin %33,1'i, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %36,4'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30'u, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,9'u, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de on altıncı madde olan "Her dönem birçok derste geribildirim alırım" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27,9'u, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,5'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30,5'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %32,8'i, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,1'i, "kararsızım cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %41,6'sı, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35'i, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %39,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %33,5'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

GDÖ'de on yedinci madde olan "Sınav sonrasında geribildirim almam öğrenmemi sağlar" maddesine 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9,3'ü, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %5,7'si, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,4'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %10,8'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %13,8'i, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %17,9'u, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %15,6'sı, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %13,7'si, "kararsızım" cevabını vermiştir. 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %77'si, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %76,4'ü, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %74'ü, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75,5'i, "katılıyorum/ kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir.

Tablo 4.5: Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından yüzde ve frekans sonuçları

MADDE	HİÇ KATILMIYORUM										KATILMIYORUM									
	9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		12. SINIF		TOPLAM		9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		12. SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	6	2,2	3	1,1	3	1,2	11	4,5	23	2,2	10	3,7	7	2,5	8	3,2	7	2,9	32	3,1
2	5	1,9	2	0,7	11	4,4	12	5,0	30	2,9	21	7,8	18	6,4	22	8,8	24	9,9	85	8,2
3	10	3,7	9	3,2	10	4,0	14	5,8	43	4,1	16	5,9	24	8,6	23	9,2	27	11,2	90	8,6
4	9	3,3	6	2,1	11	4,4	14	5,8	40	3,8	12	4,5	24	8,6	17	6,8	23	9,5	76	7,3
5	6	2,2	4	1,4	5	2,0	11	4,5	26	2,5	10	3,7	5	1,8	6	2,4	10	4,1	31	3,0
6	9	3,3	4	1,4	4	1,6	13	5,4	30	2,9	9	3,3	7	2,5	6	2,4	9	3,7	31	3,0
7	10	3,7	10	3,6	5	2,0	10	4,1	35	3,4	16	5,9	16	5,7	20	8,0	15	6,2	67	6,4
8	9	3,3	4	1,4	4	1,6	12	5,0	29	2,8	8	3,0	9	3,2	12	4,8	19	7,9	48	4,6
9	7	2,6	7	2,5	4	1,6	10	4,1	28	2,7	19	7,1	15	5,4	15	6,0	16	6,6	65	6,3
10	10	3,7	8	2,9	10	4,0	13	5,4	41	3,9	16	5,9	18	6,4	15	6,0	17	7,0	66	6,3
11	9	3,3	7	2,5	4	1,6	15	6,2	35	3,4	13	4,8	17	6,1	22	8,8	17	7,0	69	6,6
12	2	0,7	2	0,7	7	2,8	11	4,5	22	2,1	12	4,5	4	1,4	11	4,4	11	4,5	38	3,7
13	10	3,7	8	2,9	14	5,6	14	5,8	46	4,4	17	6,3	16	5,7	15	6,0	12	5,0	60	5,8
14	22	8,2	19	6,8	21	8,4	24	9,9	86	8,3	43	16,0	53	18,9	46	18,4	50	20,7	192	18,4
15	36	13,4	36	12,9	24	9,6	39	16,1	135	13,0	40	14,9	52	18,6	61	24,4	41	16,9	194	18,6
16	26	9,7	27	9,6	27	10,8	31	12,8	111	10,7	49	18,2	57	20,4	42	16,8	50	20,7	198	19,0
17	11	4,1	8	2,9	11	4,4	12	5,0	42	4,0	14	5,2	8	2,9	15	6,0	14	5,8	51	4,9

Tablo 4.5: (devamı)

MADDE	KARARSIZIM										KATILİYORUM									
	9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		12. SINIF		TOPLAM		9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		12. SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	29	10,8	34	12,1	42	16,8	28	11,6	133	12,8	135	50,2	162	57,9	120	48,0	121	50,0	538	51,7
2	47	17,5	66	23,6	51	20,4	46	19,0	210	20,2	121	45,0	134	47,9	111	44,4	111	45,9	477	45,8
3	60	22,3	69	24,6	61	24,4	60	24,8	250	24,0	123	45,7	135	48,2	127	50,8	100	41,3	485	46,6
4	60	22,3	62	22,1	50	20,0	51	21,1	223	21,4	112	41,6	132	47,1	114	45,6	93	38,4	451	43,3
5	33	12,3	36	12,9	49	19,6	42	17,4	160	15,4	104	38,7	134	47,9	116	46,4	82	33,9	436	41,9
6	38	14,1	46	16,4	51	20,4	38	15,7	173	16,6	137	50,9	154	55,0	125	50,0	104	43,0	520	50,0
7	63	23,4	99	35,4	69	27,6	70	28,9	301	28,9	118	43,9	121	43,2	108	43,2	89	36,8	436	41,9
8	43	16,0	50	17,9	46	18,4	34	14,0	173	16,6	131	48,7	154	55,0	132	52,8	93	38,4	510	49,0
9	40	14,9	54	19,4	38	15,2	44	18,2	176	16,9	119	44,2	125	44,8	125	50,0	104	43,0	473	45,5
10	44	16,4	50	17,9	52	20,8	39	16,1	185	17,8	109	40,5	116	41,4	99	39,6	105	43,4	429	41,2
11	53	19,7	60	21,4	55	22,0	47	19,4	215	20,7	121	45,0	137	48,9	110	44,0	90	37,2	458	44,0
12	38	14,1	46	16,4	40	16,0	31	12,8	155	14,9	110	40,9	125	44,6	108	43,2	107	44,2	450	43,2
13	45	16,7	58	20,7	49	19,6	49	20,2	201	19,3	123	45,7	141	50,4	114	45,6	109	45,0	487	46,8
14	82	30,5	105	37,5	80	32,0	59	24,4	326	31,3	85	31,6	77	27,5	72	28,8	73	30,2	307	29,5
15	95	35,3	120	42,9	90	36,0	80	33,1	385	37,0	69	25,7	56	20,0	55	22,0	53	21,9	233	22,4
16	82	30,5	98	35,0	82	32,8	80	33,1	342	32,9	87	32,3	73	26,1	76	30,4	56	23,1	292	28,0
17	37	13,8	50	17,9	39	15,6	33	13,7	159	15,3	107	39,8	143	51,1	118	47,2	112	46,5	480	46,2

Tablo 4.5: (devamı)

MADDE	KESİNLİKLE KATILIYORUM										TOPLAM									
	9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		12. SINIF		TOPLAM		9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		12. SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	89	33,1	74	26,4	77	30,8	75	31,0	315	30,3	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
2	75	27,9	60	21,4	55	22,0	49	20,2	239	23,0	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
3	60	22,3	43	15,4	29	11,6	41	16,9	173	16,6	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
4	76	28,3	56	20,0	58	23,2	61	25,2	251	24,1	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
5	116	43,1	101	36,1	74	29,6	97	40,1	388	37,3	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
6	76	28,3	69	24,6	64	25,6	78	32,2	287	27,6	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
7	62	23,0	34	12,1	48	19,2	58	24,0	202	19,4	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
8	78	29,0	63	22,5	56	22,4	84	34,7	281	27,0	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
9	84	31,2	78	28,0	68	27,2	68	28,1	298	28,7	269	100	279	100	250	100	242	100	1040	100,0
10	90	33,5	88	31,4	74	29,6	68	28,1	320	30,7	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
11	73	27,1	59	21,1	59	23,6	73	30,2	264	25,4	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
12	107	39,8	103	36,8	84	33,6	82	33,9	376	36,1	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
13	74	27,5	57	20,4	58	23,2	58	24,0	247	23,7	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
14	37	13,8	26	9,3	31	12,4	36	14,9	130	12,5	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
15	29	10,8	16	5,7	20	8,0	29	12,0	94	9,0	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
16	25	9,3	25	8,9	23	9,2	25	10,3	98	9,4	269	100	280	100	250	100	242	100	1041	100,0
17	100	37,2	71	25,4	67	26,8	70	29,0	308	29,6	269	100	280	100	250	100	241	100	1040	100,0

4.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından geribildirim deneyimleri nasıldır? Şeklinde ifade edilen altıncı alt problemi test etmek üzere GÖ ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6 da gösterilmiştir.

Tablo 4.6'ya göre GDÖ'de birinci madde olan "Geribildirimi dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %3,8'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %6,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %6,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %11,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %12,4'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %16,8'i, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %85,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %81,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %76,5'i, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de ikinci madde olan "Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %7,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %12,9'u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %19'u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %20,7'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %21,7'si, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %75,9'u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %66,4'u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %62,4'ü, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de üçüncü madde olan "Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %15,4'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %14,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %22,6'sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %24,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %26,1'i, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul

düzeyindeki öğrencilerin %67,7'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %60,1'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %59,3'ü, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de dördüncü madde olan "Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %7,3'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %13,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %19,5'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %22,6'sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %23,5'i, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %73,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %63,9'u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %61,5'i, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de beşinci madde olan "Geribildirimler, konu hakkında eksik bilgilerimi farkına varmamı sağlar" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %2,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %6,1'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %10,6'sı "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %13,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %13,8'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %22,6'sı, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %84,5'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %80,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %66,8'i, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de altıncı madde olan Geribildirimler, öğrenme sürecinde yol göstericidir" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %3,3'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %8,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %7,1'i, "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %12,6'sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %18,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %22,1'i, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %84,1'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %73,6'sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %70,8'i, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ’de yedinci madde olan “Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %9,3’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %10,5’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %9,7’si “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %31,9’u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %24,2’si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %30,5’i, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %58,8’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %65,3’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %59,7’si, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ’de sekizinci madde olan “Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %4’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %8,8’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %11,9’u “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %16,2’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %16’sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %18,6’sı, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %79,9’u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %75,2’si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %69,5’i, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ’de dokuzuncu madde olan “Geribildirimler, çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %3,8’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %11’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15,9’u, “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %15,7’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %19’u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %16,4’ü, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %80,5’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %70’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %67,7’si, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ’de onuncu madde olan “Geribildirimi okuduğumda neden o puanı aldığımı anlarım” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %5,5’i, ikinci

okul düzeyindeki öğrencilerin %10,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %19,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %15'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %17,4'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %23,9'u, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %79,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %72,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %56,2'si, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de on birinci madde olan "Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin artırılmasında etkilidir" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %4,9'u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %12,9'u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15,5'i "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %18,4'u, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %22,6'sı, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %22,1'i, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %76,8'i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %64,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %62,4'ü, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de on ikinci madde olan "Geribildirimler hatalarımı farkına varmamı sağlar" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %2,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %6,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %11,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %12,6'sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %15,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %19'u, "kararsızım" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %85,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %78,5'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %69'u, "katılıyorum/kesinlikle katılıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ'de on üçüncü madde olan "Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur" maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %6,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %11,3'ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15,9'u "hiç katılmıyorum/katılmıyorum" cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %16,2'si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %20,9'u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %23'ü,

“kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %77,4’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %67,8’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %61,1’i “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.

GDÖ’de on dördüncü madde olan “Birçok derste başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %23,2’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %28,7’si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %30,5’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,4’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30’u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %25,2’si “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %41,4’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %41,3’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %44,2’si, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir

GDÖ’de on beşinci madde olan “Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %25’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %38,3’ü, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %34,1’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %43,6’sı, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,8’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %25,7’si “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %31,4’ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %25,9’u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %40,3’u, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir

GDÖ’de on altıncı madde olan “Her dönem birçok derste geribildirim alırım” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %26,1’i, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %30,9’u, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %35’i “hiç katılmıyorum/katılmıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,2’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %33,3’ü üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %27,4’ü, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %38,7’si, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %35,8’i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %37,6’sı, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir

GDÖ'de on yedinci madde olan “Sınav sonrasında geribildirim almam öğrenmemi sağlar” maddesine birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %5,3'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %9,7'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15'i cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %16,4'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %14,1'i, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %15'i, “kararsızım” cevabını verdikleri gözlenmiştir. Birinci okul düzeyindeki öğrencilerin %78,3'ü, ikinci okul düzeyindeki öğrencilerin %76,2'si, üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin %69,9'u, “katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri gözlenmiştir.



Tablo 4.6: Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin okul türü değişkeni açısından yüzde ve frekans sonuçları

MADDE	HİÇ KATILMIYORUM								KATILMIYORUM							
	1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM		1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	4	0,9	11	3,0	8	3,5	23	2,2	13	2,9	12	3,3	7	3,1	32	3,1
2	9	2,0	16	4,4	5	2,2	30	2,9	23	5,1	31	8,5	31	13,7	85	8,2
3	13	2,9	19	5,2	11	4,9	43	4,1	31	6,9	37	10,2	22	9,7	90	8,6
4	10	2,2	18	5,0	12	5,3	40	3,8	23	5,1	31	8,5	22	9,7	76	7,3
5	5	1,1	11	3,0	10	4,4	26	2,5	6	1,3	11	3,0	14	6,2	31	3,0
6	7	1,5	15	4,1	8	3,5	30	2,9	8	1,8	15	4,1	8	3,5	31	3,0
7	13	2,9	14	3,9	8	3,5	35	3,4	29	6,4	24	6,6	14	6,2	67	6,4
8	4	0,9	12	3,3	13	5,8	29	2,8	14	3,1	20	5,5	14	6,2	48	4,6
9	2	0,4	14	3,9	12	5,3	28	2,7	15	3,3	26	7,2	24	10,6	65	6,2
10	8	1,8	16	4,4	17	7,5	41	3,9	17	3,8	21	5,8	28	12,4	66	6,3
11	5	1,1	15	4,1	15	6,6	35	3,4	17	3,8	32	8,8	20	8,8	69	6,6
12	6	1,3	7	1,9	9	4,0	22	2,1	4	0,9	16	4,4	18	8,0	38	3,7
13	12	2,7	19	5,2	15	6,6	46	4,4	17	3,8	22	6,1	21	9,3	60	5,8
14	22	4,9	40	11,0	24	10,6	86	8,3	83	18,4	64	17,6	45	19,9	192	18,4
15	33	7,3	69	19,0	33	14,6	135	13,0	80	17,7	70	19,3	44	19,5	194	18,6
16	34	7,5	42	11,6	35	15,5	111	10,7	84	18,6	70	19,3	44	19,5	198	19,0
17	11	2,4	16	4,4	15	6,6	42	4,0	13	2,9	19	5,2	19	8,4	51	4,9

Tablo 4.6: (devamı)

MADDE	KARARSIZIM								KATILYORUM							
	1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM		1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	50	11,1	45	12,4	38	16,8	133	12,8	236	52,2	192	52,9	110	48,7	538	51,7
2	86	19,0	75	20,7	49	21,7	210	20,2	229	50,7	153	42,1	95	42,0	477	45,8
3	102	22,6	89	24,5	59	26,1	250	24,0	234	51,8	152	41,9	99	43,8	485	46,6
4	88	19,5	82	22,6	53	23,5	223	21,4	217	48,0	148	40,8	86	38,1	451	43,3
5	59	13,1	50	13,8	51	22,6	160	15,4	207	45,8	142	39,1	87	38,5	436	41,9
6	57	12,6	66	18,2	50	22,1	173	16,6	254	56,2	161	44,4	105	46,5	520	50,0
7	144	31,9	88	24,2	69	30,5	301	28,9	186	41,2	160	44,1	90	39,8	436	41,9
8	73	16,2	58	16,0	42	18,6	173	16,6	243	53,8	171	47,1	96	42,5	510	49,0
9	71	15,7	69	19,0	37	16,4	177	17,0	232	51,3	154	42,4	87	38,5	473	45,4
10	68	15,0	63	17,4	54	23,9	185	17,8	217	48,0	138	38,0	74	32,7	429	41,2
11	83	18,4	82	22,6	50	22,1	215	20,7	229	50,7	139	38,3	90	39,8	458	44,0
12	57	12,6	55	15,2	43	19,0	155	14,9	222	49,1	145	39,9	83	36,7	450	43,2
13	73	16,2	76	20,9	52	23,0	201	19,3	241	53,3	158	43,5	88	38,9	487	46,8
14	160	35,4	109	30,0	57	25,2	326	31,3	135	29,9	99	27,3	73	32,3	307	29,5
15	197	43,6	130	35,8	58	25,7	385	37,0	111	24,6	64	17,6	58	25,7	233	22,4
16	159	35,2	121	33,3	62	27,4	342	32,9	140	31,0	94	25,9	58	25,7	292	28,0
17	74	16,4	51	14,1	34	15,0	159	15,3	236	52,2	162	44,8	82	36,3	480	46,2

Tablo 4.6: (devamı)

MADDE	KESİNLİKLE KATILYORUM								TOPLAM							
	1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM		1. DÜZEY		2. DÜZEY		3. DÜZEY		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	149	33,0	103	28,4	63	27,9	315	30,3	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
2	105	23,2	88	24,2	46	20,4	239	23,0	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
3	72	15,9	66	18,2	35	15,5	173	16,6	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
4	114	25,2	84	23,1	53	23,5	251	24,1	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
5	175	38,7	149	41,0	64	28,3	388	37,3	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
6	126	27,9	106	29,2	55	24,3	287	27,6	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
7	80	17,7	77	21,2	45	19,9	202	19,4	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
8	118	26,1	102	28,1	61	27,0	281	27,0	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
9	132	29,2	100	27,5	66	29,2	298	28,6	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
10	142	31,4	125	34,4	53	23,5	320	30,7	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
11	118	26,1	95	26,2	51	22,6	264	25,4	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
12	163	36,1	140	38,6	73	32,3	376	36,1	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
13	109	24,1	88	24,2	50	22,1	247	23,7	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
14	52	11,5	51	14,0	27	11,9	130	12,5	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
15	31	6,9	30	8,3	33	14,6	94	9,0	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
16	35	7,7	36	9,9	27	11,9	98	9,4	452	100	363	100	226	100	1041	100,0
17	118	26,1	114	31,5	76	33,6	308	29,6	452	100	362	100	226	100	1040	100,0

4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimi cinsiyet türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır? şeklinde ifade edilen yedinci alt problemi test etmek üzere DDÖ örneklem grubundaki ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7 de gösterilmiştir

Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	470	540,69	254122,5	124932,5	0,05
Erkek	571	504,80	288238,5		

Tablo 4.7 'e göre ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır: $U=124932,5$, $p=.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin değerlendirme deneyimi puanlarının (540,69), erkek öğrencilerin puanlarından (504,8) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimi sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır? şeklinde ifade edilen sekizinci alt problemi test etmek üzere, DDÖ örneklem grubundaki ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8 de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin sınıf düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
9.sınıf	269	558,90	3	7,39	0,06
10.sınıf	280	518,87			
11.sınıf	250	487,98			
12.sınıf	242	515,45			

Tablo 4.8'e göre ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir, X^2 ($sd=3$, $n=1041$)= $7,39$, $p>.05$. Bu bulgu, sınıf düzeyleri açısından, öğrencilerin değerlendirme deneyimleri arasında farklılık olmadığını ifade etmektedir. Her bir

sınıf düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 9.sınıf ların değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğu, bu sınıf düzeyini sırasıyla 10.,12. ve 11. sınıfların izlediği belirlenmiştir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri okul düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır? Şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt problemi test etmek üzere DDÖ örneklem grubundaki ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9 da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1.Düzye	452	565,68	2	23,44	0,00
2.Düzye	363	510,19			
3.Düzye	226	449,00			

Tablo 4.9'a göre; ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri, okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir, X^2 (sd=3, n=1041) =23,44, $p<.01$. Bu bulgu, okul düzeyi değişkeni açısından, öğrencilerin değerlendirme deneyimleri arasında farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Kruskal Wallis H testi sonrası parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testine göre; bütün okul türleri arasındaki farklılık anlamlıdır. Yani 1. ve 2., 2. ve 3. tür okullar arasındaki farklılık $p<.05$ düzeyinde, 1. ve 3. tür okul arasındaki farklılık ise; $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır. Her bir okul düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 1. düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğu, sırasıyla 2. ve 3. düzey okullarda öğrenim görenlerin ise daha düşük düzeyde oldukları söylenebilir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimleri cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır? şeklinde ifade edilen onuncu alt problemi test etmek üzere GÖ örneklem grubundaki ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10 da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	470	569,62	267720,5	111334,5	0,00
Erkek	571	480,98	274640,5		

Tablo 4.10'a göre; ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır: $U=111334,5$, $p<.01$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin geribildirim deneyimi puanlarının (569,62), erkek öğrencilerin puanlarından (480,98) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.11. On birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimi sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır? Şeklinde ifade edilen on birinci alt problemi test etmek üzere GÖ örneklem grubundaki ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11 de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerinin sınıf düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
9.sınıf	269	558,71	3	6,32	0,09
10.sınıf	280	508,73			
11.sınıf	250	496,96			
12.sınıf	242	518,11			

Tablo 4.11'e göre; ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir, X^2 ($sd=3$, $n=1041$)= $6,32$, $p>.05$. Bu bulgu, sınıf düzeyleri açısından, öğrencilerin geribildirim deneyimleri arasında farklılık olmadığını ifade etmektedir. Her bir sınıf düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 9.sınıfların geribildirim deneyimlerinin en yüksek olduğu, bunu sırasıyla 12.,10. ve 11. sınıfların izlediği görülmektedir.

4.1.12. On ikinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimi okul düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır? şeklinde ifade edilen on ikinci alt problemi test etmek üzere GÖ örneklem grubundaki ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12 de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerinin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1.Düzye	452	528,06	2	4,59	0,101
2.Düzye	363	495,69			
3.Düzye	226	547,54			

Tablo 4.12'e göre; ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimleri, okul düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir, X² (sd=3, n=1041)=4,59, p>.05. Bu bulgu, okul düzeyi değişkeni açısından, öğrencilerin geribildirim deneyimleri arasında farklılık olmadığını ifade etmektedir. Her bir okul düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 3. düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerin geribildirim deneyimlerinin en yüksek olduğu, sırasıyla 1. ve 2. düzey okullarda öğrenim görenlerin ise daha düşük düzeyde oldukları söylenebilir.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlara ve tartışmalar ışığında ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, araştırma bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir.

“Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri” ile ilgili olan görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin her iki cinsiyet bazında da yeterli düzeyde ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin başarılı olmak için düzenli ders çalışmaları gerektiğine inandıkları ancak sadece sınav haftalarında ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir.

Kız öğrencilerin özellikle zorlandıkları konuları anlama ve daha fazla çaba gösterme konusunda erkek öğrencilere oranla daha sabırlı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sınavlara hazırlanırken ya da ödev yaparken yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişler, bu anlamda ödev ve sınavları gerekli görmüşlerdir. Aynı zamanda ödevleri sıkıcı ve yorucu bulan öğrencilerin birçoğu, değerlendirme sürecinin bir parçası olan sınavları öğrenmenin önündeki engel olarak görmektedir. Öğrencilerin ifade ettikleri bu çelişkili ifadeler öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşük olduğunu, değerlendirme sürecini öğrenme sürecine katkı sunan bir süreç olarak görmekten çok, sonuçta alacakları nota odaklandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin iyi not almak veya kötü notun getireceği sonuçlardan kaçınmak için ders çalıştıkları düşünülebilir.

“Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri” incelendiğinde 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ödevler ve sınavlara olan bakış açıları birbirine benzer düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre

ödevlere karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. 9. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler gibi ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görmekle birlikte 10, 11, ve 12. sınıf öğrencilerine göre ödevlere daha fazla zaman ayırmaktadır. Bu durumun sebebi daha üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşlarının artması ile birlikte ilgilerinin farklı alanlara kaymaya başlaması olabilir.

Hemen hemen tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarının artması için çalışmaya ayrılan zamanın, ödevlerin kendi öğrenmeleri için yararlı olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Buna rağmen tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler ödevlerinin olduğu haftalarda, hatta daha çok sınavlarının olduğu haftalarda daha fazla çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bir yandan da tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler sınavların düzenli çalışmaları için gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Çıkan bu sonuç gösteriyor ki tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler öğrenme eğiliminden ziyade sınav haftalarında ders çalışmayı bir zorunluluk olarak görmektedir.

“Ortaöğretim öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından değerlendirme deneyimleri” değerlendirildiğinde üç okul düzeyinde de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları birbirine benzer ve düşük düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte yüksek düzeyde katıldıkları ifadeler de rastlamak mümkündür. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri konuları öğrenebilmek için harcadıkları çaba dikkate alındığında, sırayla birinci okul düzeyi, ikinci okul düzeyi ve üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin bu konuları anlayabilmek için daha fazla çalıştıkları gözlenmektedir.

Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrendiklerini büyük oranda ifade eden öğrencilerin okul düzeylerine bakıldığında okul düzeyleri arttıkça öğrencilerin bu bakış açılarının zayıfladığı gözlenmektedir. Ancak öğrencilerin bir anlamda kendi özdeğerlendirmelerini yapmalarını sağlayacak olan “Ne öğrendiğimizin farkına varmak için sınav gereklidir”, düşüncesine okul düzeyleri arttıkça daha fazla katılım gösterildiği belirlenmiştir. Aynı şekilde “Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir” düşüncesine de okul düzeyleri arttıkça katılım düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir. Yine okul düzeyleri arttıkça öğrencilerin ödevleri kendi

öğrenmelerini sağlaması açısından gereksiz buldukları, ödevleri sıkıcı ve zaman kaybı olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile değerlendirme deneyimleri arasındaki ilişki incelendiğinde araştırmamıza benzer şekillerde sonuçlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Arslanhan (2013) yapmış olduğu çalışmada; öğrencilerin ödev algıları ile ödevde gösterilen özen, ödev başarı düzeyleri, ödev stilleri alt boyutlarından düzen, yer, içsel motivasyon, aile kaynaklı motivasyon, öğretmen kaynaklı motivasyon açısından orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine, çalışırken atıştırma, ödevde konsantre olamama boyutları açısından başarı düzeyi düşük öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Hong ve Lee (2000)'nin yapmış oldukları araştırmada; ödev stilleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüksek ödev başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük ödev başarı düzeyindeki öğrencilere göre öğretmen ve aileleri tarafından daha çok motive edilmeyi bekledikleri belirlenmiştir.

Kuzgun (1981) yaptığı araştırmasında öğrencilerin çalışmaya çok zaman ayırdıkları halde, başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin ders çalışma miktar ve süresini, dinlenmeye ayıracakları zamanı planlayamadıklarını, öğrendikleri konuların kalıcılığını sağlayacak yöntemleri bilmedikleri için başarısız duygusunu tadamadıkları bu nedenle bir süre sonra derslere karşı ilgilerinin azaldığını ve yılgınlık hissine kapıldıklarını tespit etmiştir. Yapılmış birçok araştırma; öğrencilere etkili ve verimli ders çalışma becerilerinin kazandırılmasına yönelik verilen eğitimlerin, seminer ve rehberlik çalışmalarının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını geliştirdiği, ders çalışmaya olan isteklerini artırdığını ortaya koymuştur (Uluğ, 1981; Can, 1992; Subaşı, 2000; Kaya, 2001). Yapılan araştırmalar başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin dahi etkili ders çalışma tekniklerini iyi bilmediklerini, verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmadıklarını göstermiştir. Akademik başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin çoğunun hatalı ders çalışma teknik, alışkanlık ve tutumlarına sahip olmasıdır (Türkoğlu vd., 2006:86-95). Öğrenci başarısızlığının nedenleri arasında yanlış ders çalışma alışkanlıkları, kitap okuma alışkanlığının yeterince

kazanılmamış olması, zamanı etkin şekilde kullanabilme becerisinin gelişmemiş olması gösterilmektedir (Türkoğlu vd., 2006:86-95).

Can (1992), yaptığı araştırmasında üniversite ve lise öğrencilerinde görülen akademik başarısızlığın asıl nedeninin öğrencilerin nasıl ders çalışacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Genel olarak başarısızlığın sebebi öğrencilerin yeterli düzeyde ders çalışmamaları olarak gösterilmektedir. Bu nedenle öğrencilere sık sık çalışmaları gerektiği söylenmektedir. Ancak öğrenmenin etkili olabilmesi öğrenmeyi sağlayan süreç ve yolların bilinmesi ve etkin şekilde kullanılması ile gerçekleşebilir (Uluğ, 1989; Özer, 1993). Akademik başarının çok çalışma ile değil, bilinçli ve verimli çalışmayla kazanılabileceği gerçeği kabul edildiğinde öğrencilerin etkili çalışma becerilerine sahip olmaları zorunluluğu belirlemektedir (Küçükahmet, 2004:160-171). Etkili ders çalışma alışkanlığı kazanamamış öğrenciler, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için bir süre sonra bıkkınlık hissine kapılacak hem okulda hem de meslek yaşamlarında istenilen düzeyde başarı sağlayamayacaktır (Yılmaz, 2004; Teker, 2002).

Ortaöğretim Öğrencilerinin Geribildirim Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

“Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından geribildirim deneyimleri” ile ilgili görüşleri incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olan geribildirimlerin önemini daha iyi algılamış olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler geribildirimi öğrenme sürecinde kullandıklarını büyük oranda ifade etmişlerdir. Öğrenciler, geribildirimleri ödevlerinde düzeltme yaparken, ödevlerini nasıl daha iyi geliştireceklerini anlamaları konusunda, sonradan yapacakları ödevlere yardımcı olması bakımından, derste kullandıkları materyallere karar vermek açısından kullandıklarını belirtmişler, bu konularda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha anlamlı düzeyde olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Öğrenciler, öğrenme sürecinde konu hakkında eksik bilgilerini fark etme açısından geribildirimlerin kendilerini sonraki çalışmalarını planlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenmelerinde geribildirim bir şeyleri daha

iyi anlama konusunda yararlı olduğunu, kaliteli öğrenmeler için geribildirimleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin geribildirim konusundaki bu ifadeleri cinsiyet bazında değerlendirildiğinde yine kız öğrenciler lehine daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Öğrenciler, öğrenme sürecinde konu hakkında eksik bilgilerini fark etme açısından geribildirimlerin kendilerini sonraki çalışmalarını planlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenmelerinde geribildirim bir şeyleri daha iyi anlama konusunda yararlı olduğunu, kaliteli öğrenmeler için geribildirimleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin geribildirim konusundaki bu ifadeleri cinsiyet bazında değerlendirildiğinde yine kız öğrenciler lehine daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

“Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından geribildirim deneyimleri” incelendiğinde hemen hemen tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin değerlendirme sürecinde geribildirim almanın önemini farkında oldukları görülmüştür. Ancak ödevleri için aldıkları geribildirimlerin kendilerine yardımcı olduğuna olan inançları, ödevlerini yaparlarken geribildirimlerden yararlanmaları ve ders araç gereçlerinin seçiminde geribildirimleri kullanma konularında geribildirimlerden yararlanma düzeyleri sınıf düzeyleri yükseldikçe azalmaktadır.

9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin geribildirim yoluyla bir konu hakkındaki eksik bilgilerini fark etmeleri, aldıkları geribildirimleri öğrenmenin kalitesini artırma özelliği öğrenme sürecinde kendileri için yol gösterici olduğunu düşünme oranları yüksek düzeyde bulunmuştur, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin aynı düşünceyi paylaşıyor olmalarına rağmen geribildirim etkinliğine olan inançları 9. ve 10.sınıf öğrenci düzeylerine göre daha düşük seviyede olduğu gözlenmiştir.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin geneli sınav sonrasında aldıkları geribildirimlerin öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Ancak öğrenciler, birçok derste başarı düzeyleri ile ilgili alınan geribildirimlerin miktarının az ve geribildirimlerin kendilerine dönüş süresinin uzun olduğunu yönünde görüşlerini de ifade etmişlerdir.

“Ortaöğretim öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından geribildirim deneyimleri” incelendiğinde başarılı bir öğretme-öğrenme aktivitesinin en önemli

parçası olan geribildirim üç okul düzeyindeki öğrenciler açısından da bilindiği ve kullanıldığı ancak birinci okul düzeyinden üçüncü okul düzeyine doğru gidildikçe bu farkındalığın nispeten azaldığı tespit edilmiştir.

Birinci okul düzeyindeki öğrenciler geribildirimleri ödevlerindeki hataları düzeltmek amacıyla, ödevlerini düzenlerken kullanacakları kaynaklara ulaşırken yönlendirme amacıyla, bir konudaki eksik ve hataları tespit etmek amacıyla yoğun şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. İkinci ve üçüncü okul düzeyindeki öğrencilerin geribildirimleri kullanma sıklığının birinci okul düzeyindeki öğrencilere oranla giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların geribildirim anlaşırlığı ile ilgili inanışları incelendiğinde geribildirim ölçeğinden elde edilen sonuç ile, literatürdeki çalışmaların sonuçları birlikte düşünüldüğünde katılımcıların, öğrencileri bilgilendirmek için kullanılan geribildirimlerin önemli bir kısmının öğrencilerin performanslarını geliştirebilecek nitelikte olmadığı ortaya çıkmaktadır.

7. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre kız öğrencilerin değerlendirme deneyimi puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin düzenli olarak ders çalışma, ödev yapmaktan hoşlanma, zorlandıkları konularda çalışmaya daha fazla zaman zaman ayırma, sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrendiklerine inanma konularında erkek öğrencilere oranla daha olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuç literatür incelendiğinde yapılmış olan birçok çalışmayı destekler niteliktedir. Kayacık (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin ders çalışma çabalarını, ödev yapma motivasyonlarını ve ödev yapma stratejilerini incelemiş ve kız öğrencilerin lehine olumlu yönde fark gözlemlemiştir. Şentürk (2013) araştırmasında yaptığı gözlemlere dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla ödevlerini daha özenli, eksiksiz ve hatasız yaptıklarını belirlemiştir.

Hurlburt ve diğerleri (1985) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı ve tutumlarının sınıf başarısı ve sınıf içi davranışlarla ilişkisi

araştırılmıştır. Araştırmalarında cinsiyet ve başarı faktörleri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ders çalışma alışkanlığı ve ders çalışmaya karşı tutumları düşük seviyede olan özellikle erkek öğrencilerin akademik başarılarının düşük, daha az yardımlaşma davranışına sahip olduklarını ve etkili ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencilerin etki ve verimli ders çalışma konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini hem ebeveynler hem de öğretmenlerin bu becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda rol model olmaları gerektiğini göstermiştir. Ancak Öcal (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin ödevlere yönelik düşüncelerinin olumlu yönde olduğunu tespit etmiş, öğrencilerin cinsiyetleri ile ev ödevlerine yönelik tutumları arasında anlamlı fark gözlemlememiştir.

Sırmacı (2003) yaptığı çalışmada öğrencilerin çalışma ortamlarının özellikleri, ders öncesi yapılması gereken hazırlıklar, ders sonunda yapılması gereken çalışmalar ve öğrencilerin derslere olan motivasyon düzeyleri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını gözlemlemiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin konuları sınıf ortamında tam olarak öğrenemediklerini konuları kavrayabilmek için ayrıca ders dışında çalışmalarını gerektiğini bu nedenle öğrencilere etkili ve verimli ders çalışma konularında rehberlik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öncelikle öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda öğrenci motivasyonunu artırarak, etkili ders çalışma yöntemlerinin seçilerek, zamanı verimli kullanma konusunda yeterli beceriler kazandırılarak ders dışındaki faaliyetlere yön verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

8. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Her bir sınıf düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 9.sınıfların değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğu, bu sınıf düzeyini sırasıyla 10.,12. ve 11. sınıfların izlediği belirlenmiştir. 9. sınıfların daha üst düzeydeki öğrencilere oranla ödevlerin ve sınavların olduğu haftalarda çalışmaya daha fazla zaman ayırıyor olmaları, ne öğrendiklerinin farkına varmaları için sınavları gerekli bulmaları, ödevlerin onları daha fazla çalışmaya teşvik etmesinin nedeni yaş itibari ile öğretmeni, kendilerine otorite figürü olarak

benimsemiş olmaları, öğretmen ve okul kurallarının sorgulanmadan kabul edilmiş olması olabilir. Uçar (2018)'ın yaptığı çalışma bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin ödev yapma stratejileri ve motivasyonlarının 5. ve 6. sınıfların, 7.ve 8. sınıflar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

9. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimlerinin okul düzeyi değişkeni açısından Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme deneyimleri, okul düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Her bir okul düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, başarı düzeyleri daha yüksek olan 1. düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerin değerlendirme deneyimlerinin en yüksek olduğu, sırasıyla 2. ve 3. düzey okullarda öğrenim görenlerin ise daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum başarı düzeyi daha yüksek olan okullardaki öğrencilerin düzenli ders çalışma ve ödev yapma alışkanlıklarının, akademik başarı için sınavların olup olmamasına bakmaksızın her hafta eşit aralıklarla çalışmalarına gerektiğine olan inançlarının, kendi öğrenmelerini sınamak için ödev ve sınavların olması gerektiğine olan inançlarının başarı düzeyi daha düşük olan okullardaki öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

İlgili literatür tarandığında araştırma sonuçları ile yapılan araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. (Atılğan vd., 2009: 88-92) yapmış olduğu çalışmada, derste öğrenilen konuların evde tekrar edilmesi, ödev yaparken ödevin amacını ve kendisinden ne istenildiğini düşünme, ödevi hazırlarken ödev sıkıcı da olsa gereken özeni gösterme ve ödevi zamanında teslim etme, bilinçli çalışma ve zamanı etkili kullanma, sadece sınıf geçmeye yönelik değil öğrenme için çalışma alışkanlığı konularında başarılı öğrenciler lehine başarısız öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir. Bu çalışma yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak yapılan çalışmanın diğer sonuçları incelendiğinde yeterince sevilmeyen öğretmenlerin derslerine çalışmayı ihmal etme, yüksek not alma kaygısıyla sevilmeyen derslere dahi çalışma, sevilen derslerden geçebilecek kadar not almanın yeterli görülmesi, ders çalışmak yerine daha eğlenceli buldukları faaliyetlere zaman harcama konularında başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Uçar (2018) yapmış olduğu araştırmasında ders notları yüksek

olan öğrencilerin ders notları düşük olan öğrencilere kıyasla ödevlerine daha fazla özen gösterdiklerini, ödev yapma stratejilerini uygun biçimde uyguladıklarını ve ödevlerine gereken zamanı harcadıklarını belirlemiştir.

Benjamin (1991) sınavlarda başarılı olan öğrencilerin başarısız olan öğrencilerden nitelik olarak farklı olup olmadıklarını belirlemek için yaptığı araştırmasında öğrencilerin çalışma stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları başarılı öğrencilerin çalışma stratejilerini kullanmada kendilerine özgü, bir amaca yönelik, daha aktif ve ulaştıkları başarıdan daha tatminkar olduklarını göstermiştir.

Kasatura (1991) öğrencilerin akademik başarıları ile hayat başarıları ile ilgili yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin başarısının temelde iki faktörden etkilendiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin düzenli ve verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olması, ikincisi ise öğrencinin sahip olduğu aile ortamının özellikleridir. Aileler çocuklarının başarısızlığını ders çalışmamlarına bağlarken öğretmenler ise ders çalışma alışkanlığının küçük yaşlarda aile ortamında kazandırılmaması ve öğrencilerin yeterince disiplinli yetiştirilmemelerine bağlamaktadır. Araştırmamızda aile faktörünü sürece dahil edilmediği için bu faktörünün, öğrencilerin akademik gelişimine ne gibi bir etkisi olduğuna dair fikrimiz bulunmamaktadır.

Şemin (1975) çalışmasında verimli ders çalışma alışkanlığı kazanamamış öğrencilerin okulu sevmedikleri, okula karşı olumsuz duygular beslediklerini ve okuldan uzaklaştıklarını belirlemiştir.

10. Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin cinsiyet değişkeni açısından Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

11. Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Her bir sınıf düzeyinin sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 9.sınıfların geribildirim deneyimlerinin en yüksek olduğu, bunu sırasıyla 12.,10. ve 11. sınıfların izlediği görülmektedir.

12. Ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimlerinin okul türü değişkeni açısından Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin geribildirim deneyimleri, okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Her bir okul türünün sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, 3. tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin geribildirim deneyimlerinin en yüksek olduğu, sırasıyla 1. ve 2. tür okullarda öğrenim görenlerin ise daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Sunulan Öneriler

1- Yapılan çalışmada öğrencilerin geribildirimini kendi öğrenmeleri ve performanslarını geliştirebilmeleri için yararlı buldukları sonucuna varılmıştır. Ancak öğrenciler birçok derste yeterli miktarda geribildirim almadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler geribildirimden kendilerine geri dönüşünün geç olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında kullanılan geribildirimlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerine katkısı ve kullanılan geribildirim türleri, geribildirim miktarı, veriliş tarzı gibi stratejiler konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyini artıracak nitelikte hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

2- Öğrencilerin özellikle yazılı geribildirimleri okuduklarında ne ifade ettiğini anlayabilmeleri geribildirimleri kullanabilmeleri açısından önemlidir. Geribildirimde söylenen ya da yazılan şeylerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir nitelikte, onların bilgi ve gelişim seviyelerine uygun olarak açık ve yalın bir dille ifade edilmesi önerilmektedir.

3- Yapılan çalışmada anketlerin uygulaması sürecinde öğrencilerin geribildirim kavramına uzak olduğu, geribildirimden ne anlama geldiğini bilmedikleri görülmüştür. Verilerin analizinde pek çoğunun aslında geribildirimleri ödev yaparken, ödevlerin ve sınavların değerlendirme aşamalarında ve sınıf ortamında bir konuyla ilgili olarak performanslarını sergilerken kullandıkları ancak bu kavramın ne ifade ettiğini anlamadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencileri geribildirim kavramı hakkında bilgilendirerek geribildirimlerin kendi öğrenmelerinde etkili olan değerlendirme sürecinin bir parçası olduğu anlatılmalıdır.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Sunulan Öneriler

1- Yapılan bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ödevlere bakış açısı, ödevlerin çalışma süreleri üzerindeki etkileri, ödev yapmaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaöğretimde ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarısının artırılması üzerine etkisinin araştırıldığı öğrenci ve öğretmenlere yönelik inanç ve tutumlarının belirleneceği yeni araştırmalar yapılabilir.

2- Akademik başarının artırılmasında öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığının erken yaşlarda aile ortamında kazandırılması gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük öğrenciler üzerinde aile faktörünün etkisi incelenebilir.

3- Verilen ödevlerin akademik başarıyı artırdığı inancından yola çıkılarak ülkemizdeki eğitim kurumlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin ev ödevlerine yönelik sorun, görüş ve önerilerinin baz alındığı öğretmen, öğrenci ve velileri kapsayan geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.

4- Bu araştırmada ortaöğretim düzeyindeki mevcut öğrencilerin değerlendirme deneyimleri çeşitli faktörler açısından incelenmiş, öğrencilerin eğitim sürecinde çalışma süre ve çabaları belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde farklı branş ve sınıf seviyelerinde verimli ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarı üzerine etkisinin araştırıldığı yeni çalışmalar yapılabilir.

5- Bu çalışmada öğrencilerin eğitim sürecinde almış oldukları geribildirimlerin anlaşılabilirliği, miktarı, niteliği, zamanlaması ve geribildirim kendi öğrenmeleri üzerindeki etkisine olan inançlarına odaklanılmıştır. Ancak, öğretmenlerin kullandıkları geribildirim türleri, geribildirim verme sıklığı, kullandıkları geribildirimlerin niteliği, veriliş zamanı gibi öğretmen stratejileri araştırılmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda öğretmen odaklı çalışmaların da yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, Ayşe Nur (2015); “Ortaokullarda Fen ve Teknoloji Ders ve Çalışma Kitaplarında Kullanılan Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Değerlendirilmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslanhan, Şehide (2013); “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ödev Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Askew, Susan ve Lodge, C. Gifts (2000); “Gifts, Ping-Pong And Loops-Linking Feedback And Learning,” *Feedback for Learning*, (Ed.: Susan Askew), Routledge, London, s.1-17.
- Atılğan, Hakan (2017); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayınları, Ankara.
- Atılğan, Hakan, Adnan Kan ve Nuri Doğan (2009); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Atılğan, Mehmet (1998); “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atik, Ali Derya (2015); “Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının Farklı Değişkenler Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azar, Ali ve Melek Okur (2011); “Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 19, Sayı 4, s. 387-400.
- Bacanak, Ahmet, Salih Değirmenci, Yusuf Kayıkçı ve Şafak Uluçınar (2014); “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Proje Görevleri ile İlgili Görüşleri,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 419-428.
- Badger, Elizabeth ve Thomas Brenda (1992); “Open-Ended Questions in Reading,” *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Cilt 3, Sayı 4, s. 3.
- Bağdatlı, Aylin (2005); “Değişen İlköğretim Programlarındaki 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Taslak Öğretim Programının, Öğrenci Başarısına Etkisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bahar, Mehmet, Bayram Bıçak ve Zekeriya Nartgün (2006); *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Bahar, Mehmet, Bayram Bıçak, Soner Durmuş ve Zekeriya Nartgün (2014); *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Bahar, Mehmet, Emel Öztürk ve Salih Ateş (2002); “Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton’un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti” 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara, s.156-158
- Baker, R. Dale ve Michael D. Piburn (1997); *Constructing Science in Middle and Secondaryschool Classrooms*, Allyn-Bacon, USA.
- Baki, Adnan (2008); *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, Harf Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Barton, James ve Angela Collins (1997); *Portfolio Assessment: A Handbook for Educators*, Dale Seymour Publications, New York.
- Başol, Gülşah (2015); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Baykul, Yaşar (1979); “Örtük Özellikler ve Klasik Test Kuramları Üzerine Bir Karşılaştırma,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Baykul, Yaşar (2000); *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM yayınları, Ankara.
- Bayrak, Beyza ve Münire Erden (2007); “Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 137-154. Cilt 15, Sayı 1, s. 137-154.
- Bayrak, Naci (2016); “Biyoloji Öğretiminde Akıllı Değerlendirme Sisteminin Tasarlanması ve Uygulanması,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bekar Kebapçı, Çiğdem (2016); “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ben-Hur, Meir (2006); *Concept-Rich Mathematics Instruction: Building A Strong Foundation for Reasoning and Problem Solving*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), USA.
- Benjamin, M. Naveh (1991); “A Comparison of Training Programs Intended for Different Types of Test-Anxious Students: Further Support for an Information Processing Model,” *Journal of Educational Psychology*, Cilt 83, Sayı 9, s.134-139.

- Bennett, R. Elliot ve Drew H. Gitomer (2009); *Transforming K–12 Assessment: Integrating Accountability Testing, Formative Assessment and Professional Support*, In Wyatt-Smith, USA.
- Berberoğlu, Giray (2006); *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Bilen, Mürüvvet (2002); *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bilgeç, İlknur (2016); “Açık Uçlu Soruların Kullanıldığı Matematik Sınavlarının Ölçme ve Değerlendirme Perspektifinden İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1983); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Birgin, Osman (2008); “Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 1–24.
- Birgin, Osman ve Adnan Baki (2012); “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulama Amaçlarının Yeni Matematik Öğretimi Programı Kapsamında İncelenmesi,” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 37, Sayı 16, s. 152-167.
- Black, Paul ve William Dlyan (1998); “Assesment and Classroom Learning,” *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Cilt 5, Sayı 1, s.7-73.
- Bora, Ahmet (2018); “Çevrimiçi Ödev Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bose, Jayakumar ve Zed Rengel (2009); “A Model Formative Assessment Strategy to Promote Student-Centered Self-Regulated Learning İn Higher Education,” *US-China Education Review*, Cilt 6, Sayı 12, s. 29-35.
- Brookhart, Susan M. (2008); *How to Give Effective Feedback to Your Students*, ASCD, Alexandria.
- Brown, Evelyn ve Chris Glower (2006); “Evaluating Written Feedback,” *Innovative Assessment in Higher Education*, (Ed.: Cordelia Bryan ve Karen Clegg), Routledge, London, s.81–91.
- Brown, Sally (2004); “Assessment for Learning,” *Learning and Teaching in Higher Education*, Cilt 1, Sayı 1, s. 81-89.
- Burnett, Paul C. ve Valerie Mandel (2010); “Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers’ and Students’ Perspectives,” *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Cilt10, Sayı 10, s. 145-154.

- Butler, Deborah ve Philip Winne (1995); "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis," *Review of Educational Research*, Cilt 65, Sayı 3, s. 245-281.
- Büyükkaragöz, Savaş (1997); *Program Geliştirme-Kaynak ve Metinler*, Kuzucular Ofset, Konya.
- Büyüköztürk, Şener (2018); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, Ankara.
- Carless, Dick (2006); "Differing Perceptions in the Feedback Process," *Studies in Higher Education*, Cilt 31, Sayı 2, s. 219-233.
- Cemiloğlu, Mustafa (2001); "Anadilimiz Türkçe," *Türk Yurdu Türkçeye Saygı Dergisi*, Cilt 2, Özel Sayı, s.162-163
- Cengiz, Merve (2017); "Fizik Dersi Ölçme Değerlendirme Araçlarının Öğrencilerin Performanslarına Uygunluğunun Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Champagne, B. Audrey ve Newell T. Sigrin (1992); "Directions for Research and Development: Alternative Methods of Assessing Scientific Literacy," *Journal of Research in Science Teaching*, Cilt 29, Sayı 8, s. 841-860.
- Chase, A. Jared ve Romano Humanas (2009); "The Differential Effects of Elaborate Feedback and Basic Feedback on Student Performance in A Modified, Personalized System of Instruction Course," *Journal of Behavioral Education*, Cilt18, Sayı 5, s. 245-265.
- Chen, Yih-Fen ve Michael A. Martin (2000); "Using Performance Assessment and Portfolio Assessment Together in Elementary Classroom," *Reading Improvement*, Cilt 37, Sayı 1, s. 32-38.
- Cohen, K. Michael (1995); "Achieving Positive Attitudes Toward Science Through Alternative Assessments," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newport University, USA.
- Corconan, A. Coral, Lovejoy E. Dersime ve Tichenor S. Mercedes (2004); "A Teacher's Guide to Alternative Assessment, Taking the First Steps," *The Clearing House*, Cilt 55, Sayı 5, s. 213-216.
- Coronado-Aliegro, Javier Dejesus (2000); "Students' Perception of Performance Through Selfassessment," *West Virginia University*, <https://researchrepository.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1738&context=etd>, (Erişim Tarihi: 03.05.2019).
- Coştu, Bayram (2012); "Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar (Ed.: M. Küçük ve Y. Geçit), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara, s. 1-16.

- Curtis, j. Michael, Hunley A. Sawyer ve Elizabeth J. Grier (2002); "Relationships Among the Professional Practices and Demographic Characteristics of School Psychologists," *School Psychology Review*, Cilt 31, Sayı 1, s.30-42.
- Çalışkan, Hüseyin ve Süleyman Yiğittir (2015); "Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme," *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed.: B. Tay ve A. Öcal), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, s. 223-290.
- Çepni, Salih ve Hakan Ş. Ayvacı (2007); "Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif (Performans) Değerlendirme Yaklaşımları," *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (Ed.: Salih Çepni), Pegem A Yayıncılık, Ankara s.270-284.
- Çetin, Bayram (2016); "Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi," *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed.: Mehmet Geçit), Nobel Yayıncılık, Ankara, s. 71-141.
- Demirkol, Mehmet (2018); "*Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanmalarına Yönelik Web Tabanlı Modül Tasarımı ve Değerlendirilmesi*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, Nuri (2013); "Davranışların Ölçülmesi," *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (Ed.: Hakan Atılgan), Anı Yayıncılık, Ankara, s. 81-118.
- Duman, Bilal (2008); *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Earl, M. Lorna (1999); "Assessment and Accountability in Education," *Education Canada*, Cilt 39, Sayı 3, s.4-6.
- Ellington, Henry (1997); "Making effective use of self assessment," *Innovations in Education and Training International*, Cilt 32, s. 175-178.
- Enger, K. Sandra ve Robert E. Yager (1998); "The Iowa Assessment Handbook," <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424286.pdf>, (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Erdal, Hüsnüye (2007); "2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erden, Münire (1998); *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, Alaattin ve Tan Şeref (2004); *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1993); *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara.

- Fautley, Martin ve Jonathan Savage (2008); *Assessment for Learning and Teaching in Secondary Schools*, Learning Matters Ltd, British.
- Fidan, Nurettin (1996); *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkim Yayınevi, İstanbul.
- Flowers, Claudia, Lynn A. Delzell, Diane Browder ve Fred Spooner (2005); "Teachers' Perceptions of Alternate Assessments," *The University of North Carolina at Charlotte*, Cilt 30, Sayı 2, s. 81-92.
- Fraenkel, R. Jack ve Norman E. Wallen (2009); *How To Design And Evaluate Research In Education*, Mc Graw-Hill, San Francisco.
- Friborg, Oddgeir ve John H. Rosenvinge (2013); "A Comparison of Open-Ended and Closed Questions in The Prediction of Mental Health," *Quality & Quantity*, Cilt 47, Sayı 3, s. 1397-1411.
- Galo, Engül (2017); "Lise Düzeyinde Aktif Öğrenme Yaklaşımları ile İşlenen Matematik Dersinin Alternatif Ölçme Teknikleriyle Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Geçit, Mehmet (2012); "Geleneksel Ölçme Araçları ve Özellikleri," *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed.: M. Küçük ve Y. Geçit), Nobel, Ankara, s.107-152.
- Gelbal, Selahattin (2013); *Ölçme ve Değerlendirme*, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2845, Eskişehir.
- Gelbal, Selahattin ve Hülya Kellecioğlu (2007); "Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 33, Sayı 4, s. 135-145.
- Gibbs, Graham ve Claire Simpson (2003); "Measuring the Response of Students to Assessment: the Assessment Experience Questionnaire" *11th Improving Student Learning Symposium*, 26-30 Ağustos, Padova, s.3-31.
- Gill, Brian ve Steven Schlossman (2003); "A Nation at Rest the American Way of Homework," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Cilt 25, Sayı 3, s. 319-337.
- Gipps, Caroline (1998); "Student Assessment and Learning for A Changing Society," *Prospects*, Cilt 28, Sayı 1, s. 31-44.
- Glower, Chris ve Brown Eveleyn (2006); "Written Feedback for Students: Too Much, Too Detailed or Too Incomprehensible to Be Effective?," *Bioscience Education*, Cilt 7, Sayı 1, s.1-16.
- Graue, M. Elizabeth (1993); "Integrating Theory and Practice Through Instructional Assessment," *Educational Assessment*, Cilt 1, Sayı 4, s. 283-309.

- Güler, Neşe (2015); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Gümüş, Burhan (1977); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Kalite Matbaası, Ankara.
- Gündoğdu, Faruk (2012); *8. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Altın Kitaplar Yayınevi, Ankara.
- Güngör, Seda (2005); “Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hadenfeldt, C. Jan, Sascha Bernholt, Xiufeng Liu, Neumann Knut ve Ilka Parchmann (2013); “Using Ordered Multiple-Choice Items to Assess Students’ Understanding of the Structure and Composition of Matter,” *Leibniz Institute for Science and Mathematics Education, Journal of Chemical Education*, Cilt 90, Sayı12, s. 545-563.
- Haney, Walter ve George Madaus (1989); “Searching For Alternatives to Standardized Tests: Whys, Whats, and Whithers,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 70, Sayı 9, s. 683-687.
- Harlen, Wynne (2006); “Assessment for Learning and Assessment of Learning,” *ASE Guide to Primary Science*, (Ed.: Wynne Harlen), Association for Science Education, Hatfield, s. 95-110.
- Hattie, John ve Helen Timperley (2007); “The Power of Feedback,” *Review of Educational Research*, Cilt 77, Sayı 1, s. 81-112.
- Heritage, Margaret (2007); “Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 89, Sayı 2, s. 140-149.
- Herman, L. John (1992); “What Research Tells us About Good Assessment,” *Educational Leadership*, Cilt 42, Sayı 8, s. 74-78.
- Hong, Eunsook, Yun Peng ve Lonnie Rowell (2009); “Homework Self-Regulation: Grade, Gender, and Achievement-Level Differences,” *Learning and Individual Differences*, Cilt 19, Sayı 2, s. 269– 276.
- Hounsell, Dai (2007); “Towards More Sustainable Feedback to Students,” *Rethinking Assessment in Higher Education*, (Ed.: D. Boud ve N. Falchikov), Routledge, London, s. 101–113.
- Ilgen, R. Daniel, Cynhia D. Fisher ve Susan M. Taylor (1979); “Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organization,” *Journal of Applied Psychology*, Cilt 64, Sayı 4, s. 349-371.
- Irons, Alastair (2008); *Enhancing Learning Through Formative Assessment and Feedback*, Routledge, Canada.

- Irons, Alastair (2008); *Enhancing Learning Through Formative Assessment and Feedback*, Routledge, Canada.
- İşman, Aytekin (1998); *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model*, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- Jonsson, Anders (2012); "Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education," *Active Learning in Higher Education*, Cilt 14, Sayı 3, s. 63-76.
- Kahveci, Ajda ve Selahattin Ay (2008); "Farklı Yaklaşımlar–Ortak Çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model Işığında Beyin Temelli ve Oluşturmacı Öğrenme," *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, s. 108- 123.
- Kanatlı, Fikriye (2008); "*Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaptan, Fitnat (1998); "Fen Öğretimde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, Sayı 3, s. 95-96.
- Kaptan, Fitnat (1998); *Fen Bilgisi Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kaptan, Fitnat ve Hünkar Korkmaz (2001); "Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 101-106.
- Karaca, Erol (2008); "Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar," *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed.: M. Gömleksiz ve S. Erkan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Karaman, Pınar (2014); "*Öğretmen Adaylarının Ölçme- Değerlendirme Okuryazarlığının Belirlenmesi ve Mikroöğretim Yoluyla Geliştirilmesi*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Karasar, Niyazi (1984); *Bilimsel Araştırma Metodu*, Taş Kitapçılık, Ankara.
- Karbeyez, Pervin (2018); "*İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kasatura, İlkay (1991); *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

- Kaya, Mesude (2001); *“Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi,”* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kayacık, Elif (2013); *“Öğrencilerin KOLB Öğrenme Stillere Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma,”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kemertaş, İsmet (2003); *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Birsen Yayınevi, İstanbul.
- Kıdır Deral, Kezban (2016); *“Sosyal Bilgilerde Ölçme Değerlendirme,” Sosyal Bilgiler Eğitimi*, (Ed.: Dursun Dilek), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, s. 745-800
- Kılıç İlknur (2017); *“Sakarya TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İyilik ve Hal Eklerini Öğrenmelerinde Dolaylı ve Doğrudan Geribildirim Etkisi,”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kızıllıboğa, Mahmut (2017); *“7. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının Akademik Başarı ile İlişkisi,”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kızıllıoluk, Hakkı (2007); *Toplum Bilim Yazıları*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kilmen, Sevilay (2017); *“Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar,” Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed.: Nühket Demirtaşlı) Anı Yayıncılık, Ankara, s.25-55.
- Kirman, Arzu (2008); *“İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde, Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinin Başarı Testleri Yapılarak Karşılaştırılması,”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Kluger, N. Avraham ve Ancelo DeNisi (1998); *“Feedback Interventions: Toward the Understanding of A Double-Edged Sword,” Current Directions in Psychological Science*, Cilt 7, Sayı 3, s. 67–72.
- Koray, Özlem (2016); *“Pre-Service Science Teachers’ Opinions About Using the Feedback Process in the Preparation of Teaching Materials,” Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Cilt17, Sayı 1, s.1-20.
- Korkmaz, Hünkar (2004); *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*, Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
- Kulm, Gerald (1994); *“Mathematics Assessment: What Works in the Classroom,” Journal of Educational Measurement*, Cilt 33, Sayı 1, s.120-123.

- Kutlu, Ömer (2006); “Performans Sorularının Yaşam Becerileri ile İlişkisi. Eğitimde Çağdaş Yönelimler” *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, 29 Nisan, İzmir s.120-128
- Kutlu, Ömer, İsmail Karakaya ve Deha Doğan (2008); *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Küçük, Mehmet ve Yılmaz Geçit (2012); *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Küçükahmet, Leyla (1997); *Eğitim Programları ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Küçükahmet, Leyla (2004); *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Law, Barbara ve Mary Eckes (1995); *Assessment and ESL*, Peguis Publishers: Manitoba, Canada.
- Lawrenz, Frances, Douglas Huffman ve Wayne Welch (2001); “The Science Achievement of Various Subgroups on Alternative Assessment Formats,” *Science Education*, Cilt 85, Sayı 3, s. 279-290.
- Lee, Icy (2008); “Understanding Teachers’ Written Feedback Practices in Hong Kong Secondary Classrooms,” *Journal of Second Language Writing*, Cilt 17, Sayı 7, s. 69–85.
- Lee, Icy (2017); *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*, Springer, Singapore.
- Lewkowicz, Josephine David ve Jayne Moon (1985); “Evaluation: a Way of Involving the Learner,” *Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education*, (Ed.: Charles J. Alderson), Oxford Pergamon Press, Oxford, s.45-80.
- Linn, Robert ve Gronlund Norman (1995); *Measurement and Assessment in Teaching*, Printice-Hall Inc, Upper Saddle River.
- MacLellan, Effie (2001); “Assessment for Learning: The Differing Perceptions of Tutors and Students,” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Cilt 26, Sayı 4, s. 307-318.
- MEB (2005); *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*, MEB Yayınevi, Ankara.
- MEB, (2013); *6. Sınıf İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı*, MEB Yayıncılık, Ankara.
- Mialaret, Gaston (2001); *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*, (Çev.: H. Izgar ve M. Gürsel), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Micheels, J. William ve Karnes, M. Ray (1968); *Eğitimde Başarının Ölçülmesi*, (Çev.: İbrahim Yurt), Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Ankara.
- Micklo, J. Stephen (1997); "Math Porffolio in The Primary Grades," *Childhood Education*, Cilt 73, Sayı 4, s. 194-199.
- Morgil, İnci ve Ayhan Yılmaz (2001); "Kimya Eğitiminde Farklı Madde Türlerinin Psikometrik Özellikleri ve Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 20, s. 111-116.
- Morgil, İnci, Nuray Cingör, Seçil Erökten, Soner Yavuz ve Özge Özyalçın Oskay (2004); "Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları," *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Cilt 3, Sayı 2, s. 15.
- Moss, Connie ve Susan M. Brookhart (2009); *Advancing Formative Assessment in Every Classroom*, ASCD, Virginia.
- Murat, Aysel (2018); "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Epistemolojik İnançlarının Kullandıkları Yöntemler ve Ölçme Araçlarına Etkisi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Mutch, Alistair (2003); "Exploring the Practice of Feedback to Student," *Active Learning in Higher Education*, Cilt 4, Sayı 1, s. 24-38
- Nalçacı, Ahmet (2006); "İköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Konularının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Nazirio, M. Liovani (2005); "The Use of Alternative Assessments in Physical Education: Why Some Do But Many More Don't," Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Florida State University, Tallahassee, U.S.A.
- Neukom, J. Raphael (2000); "Alternatif Assessment: Rubrics-Srudents' Self Assessment Process," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pacific Lutheran University, USA.
- Nicol, David. ve Debra Macfarlane (2007); "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice," *Studies in Higher Education*, Cilt 31, Sayı 2, s. 199-218.
- Noor, M. Noorizah, Idris Aman, Mustaffa Rosniah ve Seong, T. Kok (2010); "Teacher's Verbal Feedback on Students' Response: A Malaysian ESL Classroom Discourse Analysis," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Cilt 7, Sayı 1, s. 398-405.

- Okur, Melek (2008); “4. ve 5. sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Orhan, Ahmet Turan (2007); “Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, Sabahattin (2009); “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında Ailelerin ve Öğretmenlerin Rolü,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Önal, İlke (2005); “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Performans Dayanaklı Durum Belirleme Uygulaması Üzerine Bir Çalışma,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, Hüseyin (1999); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yaysan A.Ş., Ankara.
- Öncü, Hüseyin (2009); “Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme,” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, s. 104-129.
- Ören, Fatma Şaşmaz (2005); “İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının, Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Üzerine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, Ayhan (2011); “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıkları ve Karşılaştıkları Sorunlar,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özçelik, Durmuş Ali (1987); *Ölçme ve Değerlendirme*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Özçelik, Durmuş Ali (2010); *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Özen, Yener (2014); *Eğitimde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*, Gece Kitaplığı, Ankara.
- Özer, Bekir (1993); *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışmadaki Yeterliliği*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Panasuk, M. Regina ve John Lebaron (1999); “Student Feedback: A Tool for Improving Instruction in Graduate Education,” *Education*, Cilt 120, Sayı 2, s. 356-368.

- Patrick, G. Patrica ve Sue D. Tunnicliffe (2010); "Science Teachers' Drawings of What is Inside The Human Body," *Journal of Biological Education*, Cilt 44, Sayı 2, s. 81-87.
- Perlman, Cartney C. (2002); "Performans Assessment: Designing Appropriate Performans Task and Scoring Rubrics," *Clearinghouse on Assessment and Evaluation*, (Ed.: Carol Boston), University of Maryland, MD.
- Pesen, Ata (2014); "*Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Phillips, R. Kendall (1995); "*A Rhetoric Of Assessment, An Assessment of Rhetoric: the Controversies Surrounding Performance-Based Assessment*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvani State University, USA.
- Pierce, Robyn, Kaye Stacey ve Anastasios Barkatsas (2007); "A Scale for Monitoring Students Attitudes to Learning Mathematics with Technology," *Computers & Education*, Cilt 48, Sayı 2, s. 285-300.
- Popham, W. James (2000); "The Mismeasurement of Educational Quality," *School Administrator*, Cilt 57, Sayı 11, s. 12-15.
- Posnanski, T. John (2002); "Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis Of Teacher Self-Efficacy Beliefs and A Professional Development Model," *Journal Of Science Teacher Education*, Cilt 13, Sayı 2, s. 189-220.
- Poulos, Ann ve Mary J. Mahony (2008); "Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Cilt 33, Sayı 2, s. 143-154.
- Prokop, Pavol ve Jana Fančovičová (2006); "Student's Ideas About the Human Body: Do They Really Draw What They Know?," *Journal of Baltic Science Education*, Cilt 2, Sayı 10, s. 86-95.
- Ryan, Patrick James (1998); "*Teacher Development and Use of Porffolio Assessment Strategies and the Impact on Instruction in Mathematics*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Stanford University School of Educational, Stanford.
- Sadler, D. Royce (2010); "Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Cilt 35, Sayı 5, s. 535-550.
- Sağlam, Mustafa ve İsmail Yüksel (2014); *Eğitimde Program Değerlendirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Sax, Gilbert (1989); *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, Wadsworth, USA.

- Schappe, F. Julie (2005); "Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions," *Early Childhood Education Journal*, Cilt 33, Sayı 3, s. 187-193.
- Semerci, Çetin (2008); "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme," *Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed.: Emin Karip), Pegem Akademi, Ankara s. 1-15.
- Senemoğlu, Nuray (1997); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ertem Kitapevi, Burdur.
- Shepard, Lorrie (2000); "The Role of Assessment in A Learning Culture," *Educational Researcher*, Cilt 20, Sayı 7 s. 2-16.
- Shepard, Lorrie A. (1989); "Why We Need Better Assessment?," *Educational Leadership*, Cilt 46, Sayı 6, s. 4-9.
- Shepard, Lorrie. A. (2000); "The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning," *CSE Technical Report*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443880.pdf>, (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Shephard, A. Lorrie ve Bliem L. Carribeth (1995); "Parents' Thinking About Standardized Tests and Performance Assessments," *Educational Researcher*, Cilt 24, Sayı 4, s. 25-32.
- Sırmacı, Nur (2003); "Matematik Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, s. 359-366.
- Sönmez, Veysel (2007); *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Štěpánková, Bronislava ve Petr Emanovsky (2011); "On Open-Ended and Closed-Ended Questions in Didactic Tests of Mathematics," *Problems Of Education In The 21stcentury*, Cilt 28, Sayı 9, s. 114-122.
- Stiggins, Richard John (1999); "Assessment, Student Confidence and School Success," *Phi Delta Kappan*, Cilt 81, Sayı 3, s. 191-198.
- Stiggins, Richard John (2002); "Assessment Crisis: The Absence Of Assessment For Learning," *The Phi Delta Kappan*, Cilt 83, Sayı 10, s. 758 – 765.
- Subaşı, Güzin (2000); "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 25, Sayı 117, s. 50-56.
- Şahin, Ali Ekber (2010); *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şemin, Refia (1975); *Okulda Başarısızlık: Sosyo Kültürel Açidan Şanssız Çocuklar*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

- Şentürk, Aysun (2013); “*Ev Ödevlerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Nihat (2015); “Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme,” *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Editör.: Mustafa Safran), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, s. 613-666.
- Tan, Şeref (2005); *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Tanuğur, Bekir (2017); “*Fizik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Zorluklar,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, Özgür, Zeki Apaydın, Hasan Aydın, Yılmaz Çakıcı, Ömer Gemici, Serhat İrez, Sacit Köse, Fatih Maytar, Tuncay Özseygeç, Deniz Peker, Zeki Erol Taş ve Halil Turgut (2012); *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Pegem Akademi, Ankara.
- Teker, Necmettin (2002); “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması,” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt 1, Sayı 1, s. 49-66.
- Tekindal, Satılmış (2009); *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Temel, Abidin (2010); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Tezci, Erdoğan (2016); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Tok, Şükran (2007); *Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Topaloğlu, Şenay Boyraz (2012); *7. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı*, EkoYAY Yayınları, Ankara.
- Tuncay, Tuncel (2015); “*Lise Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme-Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tunstall, Pat ve Caroline Gipps (1996); “Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology,” *British Educational Research Journal*, Cilt 22, Sayı 4, s. 389-404.
- Turgut, M. Fuat ve Baykul Yaşar (2015); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, PegemA Yayınevi, Ankara.

- Tümkiye, Songül (2011); “Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi,” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, s. 215-234.
- Tünkler, Vural (2017); “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türkoğlu, Adil, Ahmet Doğanay ve Ali Yıldırım (2006); *Ders Çalışma Becerileri*, Baki Kitapevi, Adana.
- Tüysüz, Cengiz (2014); “Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar ve Eğitim Sistemindeki Uygulamaları,” *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde*, (Ed.: Savaş Baştürk), Nobel, Ankara, s. 3-20.
- Uçar, Gökhan (2018); “*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Ödev Vermeye Yönelik Algılarının İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uluğ, Fevzi (1981); “Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluğ, Fevzi (1989); *Okulda Başarı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Varış, Fatma (1985); *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Vollmeyer, Regina ve Falko Rheinberg (2005); “A Surprising Effect of Feedback on Learning,” *Learning and Instruction*, Cilt 15, Sayı 6, s. 589-602.
- Von Glasersfeld, Ernst (1989); “Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching,” *Synthese*, Cilt 5, Sayı 80, s. 121-140.
- Walker, Mirabelle (2009); “An Investigation into Written Comments on Assignments: Do Students Find Them Usable?,” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Cilt 34, Sayı 1, s. 167–78.
- Weaver, John (2006); “Do Students Value Feedback? Students Perceptions of Tutors' written Responses,” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Cilt 31, Sayı 3, s. 379-394.
- Wolf, M. Richard (1995); “The Role of Performance Assessment in Studies of Educational Achievement,” *Reflections on Educational Achievement*, (Ed.: Wilfried Bos ve Rainer H. Lehmann), Waxmann Publishing, New York.
- Wu, Hungsi (1994); “The Role of Open-ended Problems in Mathematics Education,” *The Journal of Mathematical Behaviour*, Cilt 13, Sayı 1, s. 115-128.

- Yalçinkaya, Elvan (2009); “*İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi (Erzurum Örneği)*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yapalak, Suat (2009); “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Tespiti ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Metin (2014); “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi,” *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 259-279.
- Yavuzer, Haluk (1994); *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitapevi. Ankara.
- Yee, Foong Pui (2000); “Using Short Open-ended Mathematics Questions to Promote Thinking and Understanding,” *Tersedia di*, <http://math.math.unipa.it/~grim/SiFoong.PDF>, (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Yıldız, Selim (2014); “*İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı ile Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişki*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, Hasan (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Öz Eğitim Basım Yayınevi, Konya.
- Yılmaz, Hasan (2004); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Çizgi Kitapevi Yayınları, Konya.
- Yiğit, Bilgin (2014); “Sözlü Sınavlar,” *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed.: Savaş Baştürk), Nobel, Ankara, s. 85-96.
- Yiğit, Bilgin. (2014). “*Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Zhang, Zhenghe (2000); “*Performance Assessment and English Skill*,” Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, Louisiana.
- Zimbicki, Dana (2007); “*Examining the Effects Of Alternative Assessment on Student Motivation and Self Efficiency*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Walden University, Minnesota.

EKLER

EK 1: Pilot Çalışma Değerlendirme Deneyimi Ölçeği

DEĞERLENDİRME DENEYİM ANKETİ

Önermeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çalışma Çabasının Miktarı Ve Dağılımı					
Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit miktarda çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sadece verilen ödevin kapsamındaki konulara çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Birçok derste, çok çalışmadan başarılı olmak mümkündür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirim Miktarı Ve Zamanlaması					
Birçok derste, başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevlerim bana geri verildiğinde üzerinde çok az geribildirim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bir şeyleri yanlış yaptığımda ya da anladığımda, bu konularda yapmam gerekenler hakkında yeterli rehberlik alamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Her ne şekilde olursa olsun geç gelen geribildirimler faydasızdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Her dönem birçok derste geribildirim alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav sonrasına geribildirim almam öğrenmemi sağlar.					
Geribildirim Niteliği					
Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimi okuduğum zaman neden o puanı aldığımı anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin artırılmasında etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler hatalarımın farkına varmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Geribildirim					
Geribildirimini dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimini, ödevde neler yaptığımı tekrar üstünden geçmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimlerden çok aldığım puanı dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler sadece puanımın yükselmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler konu hakkında eksik bilgilerimin farkına varmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geribildirimler öğrenme sürecinde yol göstericidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav ve Öğrenme					
Sınava hazırlanmak için ezber yapmak gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav öncesi ezber yaparak sınavdan yüksek puan alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınavlarda öğrendiklerimi net olarak yansıtabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Farklı sınav teknikleri kullanılsa da aynı puanı alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav anında da yeni bir şeyler öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınavlardan sonra geribildirim almam öğrenmemi sağlar.					
Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir.					
Sınavlar üzerimde gerginlik ve endişe yaratır.					
Öğrendiklerimi sınavlarda yansıtmaya fırsatı bulacağım için heyecanlanırım.					
Ödevler ve Öğrenme					
Derslerde verilen ödevler öğrenmemizi artıracak niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevler öğrendiğimiz konuları pekiştirmemizi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevlerin nasıl üstesinden geleceğim beni gerçekten düşündürür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevleri hiç bir şey anlamadan yapsam bile, yüksek puanlar alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur.					
Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir.					
Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm.					
Ödevler eğlenceli ve hoş vakit geçirmemi sağlar.					
Ödevlerimi yaparken genellikle ailemden yardım alırım.					
Ödevlerimin nasıl yapılacağı konusunda sıklıkla öğretmenime danışırım.					
Ödevlerimi yaparken kaynaklara ulaşma konusunda zorluk yaşarım.					

EK 2: Değerlendirme Deneyimi Ölçeği

DEĞERLENDİRME DENEYİM ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ölçekte değerlendirme deneyimlerinizi belirlemek amacıyla çalışma miktarınıza, ödevlerinize ve sınavlarınıza yönelik olarak maddeler bulunmaktadır. Bu kapsamda değerlendirme süreçleriyle ilgili maddeler halinde ifade edilen görüşlere katılma derecenize uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Ölçekte 1 'hiç katılmıyorum', 5 'kesinlikle katılıyorum' anlamındadır. Önemelere katılma ölçünüzü belirten puanı daire içine alarak yanıt veriniz. İlginiz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Yük. Lisans Öğr. Seçil TURAN

Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir ödevimin olup olmamasına bakmaksızın, her hafta eşit miktarda çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bir derste başarılı olmak istiyorsam düzenli bir şekilde çalışmam gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Sınav haftalarında çalışmaya daha fazla zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Ödevlerin olduğu haftalarda çalışmaya daha çok vakit ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Zorlandığım konuları öğrenmek için çalışmaya daha fazla zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Sınavlara hazırlanırken yeni şeyler öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Ne öğrendiğimizin farkına varmamız için sınav gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sınavlar bana göre öğrenmenin önündeki en büyük engeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sınavlar düzenli çalışabilmem için gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Ödevler beni daha çok çalışmaya teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Ödevler benim için sıkıcı ve yorucudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Ödevler öğrenmem konusunda etkili değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ödevleri gereksiz ve zaman kaybı olarak görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3: Geribildirim Deneyimi Ölçeği

GERİBİLDİRİM ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ölçekte derslerde aldığınız geribildirim deneyimlerinizi belirlemek amacıyla geribildirim niteliğine, miktarına ve zamanlamasına yönelik olarak maddeler bulunmaktadır. Bu kapsamda geribildirim deneyimleriyle ilgili maddeler halinde ifade edilen görüşlere katılma derecenize uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Ölçekte 1 ‘hiç katılmıyorum’, 5 ‘kesinlikle katılıyorum’ anlamındadır. Önermelere katılma ölçünüzü belirten puanı daire içine alarak yanıt veriniz. İlginiz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Yük. Lisans Öğr. Seçil TURAN

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

sınıf Düzeyi:

Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Geribildirimimi dikkatlice okur ve ne söylediğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Geribildirimler sonradan verilen ödevlerde bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Geribildirim, derste kullanmış olduğum materyallere tekrar göz atmam için beni yönlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Ödevimde düzeltme yaparken geribildirimleri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Geribildirimler konu hakkında eksik bilgilerimin farkına varmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Geribildirimler öğrenme sürecinde yol göstericidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Geribildirimler, temelde diğerlerine göre ne kadar iyi yaptığımı anlamamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Geribildirimler bana bir şeyleri daha iyi anlamam konusunda yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Geribildirimler çalışmamın bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğimi gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Geribildirimimi okuduğum zaman neden o puanı aldığımı anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Geribildirimler öğrenmenin kalitesinin artırılmasında etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Geribildirimler hatalarımın farkına varmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Bir çalışmada (ödevde) neyi geliştirmem konusunda geribildirimler bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Birçok derste, başarı düzeyim konusunda geribildirim alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Geribildirimlerin bana dönüşü oldukça hızlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Her dönem birçok derste geribildirim alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Sınav sonrasına geribildirim almam öğrenmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Kayıt Tarihi: 22.02.2019

Protokol No: 540

29/03/2019



T.C

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket, Deneysel
BAŞLIK:	Lise Öğrencilerinin Değerlendirme Deneyimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Özlem KORAY
KARAR:	Uygun

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA

1- Prof. Dr. Hamza ÇEŞTEPE (Başkan)

2- Doç. Dr. Ayça DEMİR (Başkan Yrd.)

İZİMLİ

3- Doç. Dr. Ali ARSLAN (Başkan Yrd.)

4- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER

5- Doç. Dr. Hasan MEYDAN

6- Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

7- Dr. Öğr. Üyesi Elif KARAHAN

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Seçil TURAN 1976 yılında Ankara'da doğdu. İlköğrenimini Alaplı Atatürk İlkokulu, Orta öğrenimini Alaplı Atalay Lisesi ve Lise öğrenimini Kdz. Ereğli Lisesi'nde tamamladı. 1995 yılında giriş yaptığı 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümünden 1999 yılında mezun oldu. 2000-2010 yılları arasında çeşitli özel eğitim kurumlarında biyoloji öğretmeni olarak görev yaptı. 2010 yılında Hendek Ticaret Meslek Lisesine Biyoloji Öğretmeni olarak atandı. 2012 yılında il dışı atamasıyla İstanbul Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne atandı. 2016 yılında tekrar il dışı ataması ile Kdz Ereğli Mehmet Ali ve Kadri Yılmaz Anadolu Lisesi'ne atandı. Halen aynı okulda Biyoloji Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.