



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSANS ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMINA
DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARI (RUBRİK) GELİŞTİRME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ

KARABÜK
2019

TEZ ONAYI

Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ' ın hazırladığı “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Dereceli Puanlama Yönergesi Geliştirme Becerilerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma 27/09/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİM DALI'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Üye

Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Üye

Bu tez Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay TEKİN

Enstitü Müdür V.

BEYAN

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içerisinde yer alan tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi ve sonuçları etik kurallara uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun şekilde atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum tüm eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan bilgi ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya farklı bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

27/10/2019

Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ

TEŞEKKÜR

Çalışmamda tüm içtenlik, samimiyet ve engin akademik bilgisiyle bana yol gösteren, çalışma esnasında bilmediğim onlarca bilgiyi öğrenmemi sağlayan, bilgi ve tecrübesi ile çalışmama ışık tutan, akademik bilgisinin yanında karakter ve onurlu duruşuna hayran olduğum, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ'a en samimi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince ilgisini, desteğini, anlayışını ve sevgisini benden esirgemeyen, çalışmalarım için ortak geçireceğimiz zamanlardan fedakarlık eden eşim Abdullah DANIŞMAZ'a ve küçük yaşına rağmen çalışmam gerektiği zamanlarda inanılmaz anlayış gösteren biricik yavrum Kerem İsmail DANIŞMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Üzerimde anlatılamayacak kadar çok maddi-manevi emeği olan, varlığına her an şükrettiğim, ailem olmasından onur duyduğum, karakterli duruşuna hayran olduğum, her yönünü kendime örnek edindiğim, dünyadaki kanatsız meleğim biricik ablam Melahat ŞENGÜL'e ve bir o kadar kıymetli ağabeyim İsmail KAYAKCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda bana yardımcı olan, kıymetli vakitlerini uygulama çalışmalarına ayıran Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	vii
EKLER DİZİNİ.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç ve Kapsam	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Değerlendirme Yöntem ve Araçları ...	4
2.1.1. Standart Testler	5
2.1.2. İlgi Envanterleri.....	5
2.1.3. Kişilik Testleri.....	6
2.1.4. Tutum Ölçekleri.....	6
2.1.5. Öğrenci Ürün Dosyası	6
2.1.6. Kontrol Listeleri.....	7
2.1.7. Dereceli Puanlama Yönergesi (Rubrik).....	7
2.2. İlgili Araştırmalar	15
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	15
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	20

3. GEREÇ ve YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli.....	23
3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi	23
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	23
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	24
3.4.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi	24
3.4.2. Dereceli Puanlama Yönergesinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamaların Planlanması	25
3.6. Verilerin Analizi/Çözümlemesi	30
3.8. Kapsam ve Sınırlılıklar	31
4. BULGULAR	33
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	33
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	33
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	34
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	35
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	36
4.6. Öğrencilerin Öz Değerlendirmeleri ile Uzman Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiler.....	39
4.7. Öğrencilerin Uygulamalara İlişkin Görüşleri	40
5. TARTIŞMA	47
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
7. KAYNAKLAR.....	50
8. EKLER.....	55
9. ÖZGEÇMİŞ.....	88

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Holistik Dereceli Puanlama Yönergesi Örneği	9
Tablo 2. Analitik Dereceli Puanlama Yönergesi Örneği.....	11
Tablo 3. Deneme Formunda Yer Alan Maddelerin Deneme Uygulaması Sonunda Elde Edilen Madde İstatistikleri.....	25
Tablo 4. Bilişsel Gelişim Alan Kazanımları ve Bu Kazanımlara İlişkin Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Ölçütler	26
Tablo 5. Dil Gelişim Alan Kazanımları ve Bu Kazanımlara İlişkin Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Ölçütler	27
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarının U-Testi Sonuçları.....	33
Tablo 7. Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	34
Tablo 8. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	35
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarının U-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 10. Öğrenci Öz Değerlendirmeleri ile Öğretmen Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkiler	40

EKLER DİZİNİ

Sayfa

EK 1. Etik Kurul İzni	55
EK 2. Öğrenci Uygulama Örnekleri.....	56
EK 3. Öğrenci Öz Değerlendirme Örnekleri.....	71
EK 4. Katılımcı Öz Değerlendirme Formu.....	81
EK 5. Lisans Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Dereceli Puanlama Yönergesi Geliştirmelerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Yönergesi.....	82
EK 6. Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Başarı Testi Soruları.....	83
EK 7. Uygulamaların SPSS Görüntüleri	85

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Yapılan İlk Dört Uygulamanın Değerlendirme Sonuçları37

Şekil 2. Yapılan Son Dört Uygulamanın Değerlendirme Sonuçları38

Şekil 3. 1, 3, 5 ve 8. Uygulamalara Ait Değerlendirme Sonuçları 39



ÖZET

Lisans Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programına Devam Eden Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Geliştirme Becerilerinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına devam eden öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi hazırlama becerilerindeki gelişimi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde eğitim gören 49 deney, 47 kontrol grubunda olmak üzere toplam 96 Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu araştırma deneme modeli bir çalışmadır. Araştırmada bilişsel gelişim alanından beş, dil gelişim alanından beş kazanım seçilerek öğrencilerden bu kazanımlara uygun dereceli puanlama yönergesi geliştirmeleri istenmiş ve öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi hazırlama konusundaki gelişimleri izlenmiştir. Ayrıca uygulama (müdahale) gerçekleştirilmeden önce deney ve kontrol grubuna dereceli puanlama yönergeleriyle ilgili ön test ve son test uygulanmış; böylece müdahalenin deney grubu üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubu ile beş haftalık bir uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerine dereceli puanlama anahtarı konusunda bilgilendirme yapılmış, dereceli puanlama anahtarı örnekleri gösterilmiş, uygulama sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Uygulamaların sonunda öğrencilere performanslarıyla ilgili dönüt verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu ile öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Uygulama sonunda öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi geliştirme konusunda ustalık kazandıkları belirlenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları son test lehine manidar düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun son test puanları deney grubu lehine manidar düzeyde farklılaşmıştır. Kendi çalışmalarına verdikleri puanlar ile araştırmacının aynı çalışmaya verdiği puanlar karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin değerlendirmeleri ile araştırmacının değerlendirmesi arasında manidar düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, dereceli puanlama yönergesi, otantik değerlendirme.

ABSTRACT

Examination of Rubric Development Skills of Students who Continue to Undergraduate Child Development Program

The aim of this study is to examine the development of graded scoring key preparation skills after the studies that prepared for the students attending the undergraduate Child Development and Education program. The study group of the research is consisted of 96 students from Karabuk University Institute of Health Sciences in 2018-2019 academic years. The students are divided in two group; 49 students as experimental group and 47 students as control group.

This research is a experimental. In the research, five improvements from cognitive development area and five from language development area were selected and students were asked to develop a graded directive according to these gains and the students' progress in preparing graded directive was observed. In addition, the pre-test and post-test related to graded scoring instructions were applied to the experimental and control groups before the application (intervention) was performed. As a result, the effect of the intervention on the experimental group was defined. A five-week treatment was completed with the experimental group. Before the application, the students of the experimental group were informed about the graded scoring key, examples of graded scoring key were shown and what they had to pay attention during the application was explained. At the end of the practices, students were given feedback on their performance. The self-assessment form prepared by the researcher enabled students to evaluate their own studies.

At the end of the practice, it was determined that the students gained mastery in developing graded instruction. The pre-test and post-test scores of the experimental group differed significantly in favor of the post-test. In addition, the post-test scores of the experimental and control groups differed significantly in favor of the experimental group. The scores they gave to their studies were compared with those given by the researcher for the same study. There was no significant relationship between the students' evaluations and the researcher's evaluations.

Keywords: Rubric, Child Development and Education, Authentic Rating.

1. GİRİŞ

Giriş başlığı altında erken çocukluk döneminde değerlendirmenin önemi, problem durumu ve alt problemlere yer verilmiştir, çalışmanın gereklilik ve önemine dikkat çekilmiştir.

1.1. Amaç ve Kapsam

Erken çocukluk dönemi, yaşamın 0-8 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocukların bu dönemdeki deneyimleri tüm yaşamlarını etkilemektedir. Yapılan pek çok çalışma ile önemi vurgulanan bu evrede çocukların gelişimleri doğru şekilde desteklenmelidir. Değerlendirme yapılırken çocukların öğrenme düzeyleri ve öğrenme şekilleri arasındaki farklar, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin çocuk üzerindeki etkilerinin farklılığı gibi nedenler, değerlendirmenin çeşitliliğini zorunlu kılmaktadır. Yapılan değerlendirmelerin çocuğun gelişimini olumlu etkilemesi için bu dönem çocukların öğrenme ve öğrendiklerini ifade etme konusunda büyük çocuklardan farklı oldukları unutulmamalıdır. Bu dönem çocukları daha çok deneyimleyerek öğrenir. Dolayısıyla değerlendirme sürecinde de çocuklarla aktif etkileşim içinde olunmalıdır. Değerlendirme sürecinde çocukların dikkat sürelerinin kısalığına da dikkat edilmelidir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Erken çocukluk dönemi, temel becerilerin kazanılması bakımından kritik bir dönemdir. Özellikle bu dönemde iletişim becerilerinin doğru yönde gelişebilmesi doğru şekilde değerlendirilmesi ile mümkündür. Becerinin ölçülmesi de üründen ziyade sürecin doğru değerlendirilmesiyle olabilir. Bu nedenle geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışına çıkıp süreci değerlendirebilecek yöntemler üzerinde çalışılmalıdır (Sulak, Akyüz ve Ballı, 2016).

Günümüzde uygulanan yeni öğretim yaklaşımları ile amaç, öğrencilerin ezberden uzak, geliştirici, yaratıcı, eleştiren bireyler olarak gelişmesini sağlamak ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama aktarma ve bu bilgileri gerçek yaşamda kullanma becerilerini artırmaktır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları,

hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki fark, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da farklılığın oluşmasına sebep olmuştur (Güneş ve Kılıç, 2016). Alanyazın tarandığında tarama ve değerlendirmeyi amaçlayan pek çok ölçme aracı olduğu görülmektedir. Fakat her ölçme aracının kullanım amacı ve uygulama süresi birbirinden farklıdır. Bu sebepler göz önüne alınarak erken çocukluk dönemi için tek bir değerlendirme aracının uygun olduğunu söylemek doğru değildir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Değerlendirmelerin daha çok gelişimi tarama ya da tanılama amacı taşıması, standart testlerle ilgili çok sayıda değerlendirme aracının geliştirilmesine neden olmuştur. Standart olmayan yollarla değerlendirmelerin güvenilirliklerine ilişkin tartışmalar ise, diğer ölçme yöntemlerine ilişkin uygulamaların gelişimini kısıtlamıştır. Oysa çocukların gelişimsel özelliklerinin tüm yönüyle değerlendirilmesi, çeşitli ölçme yöntemlerini birlikte kullanmakla gerçekleşebilir. Değerlendirmelerin çok yönlü olarak gerçekleşebilmesi, bir bakıma farklı değerlendirme araçlarına ilişkin örneklerin artmasıyla sağlanabilir (Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2009).

Okul öncesi dönemde değerlendirme yapılırken “çocukların ne bildiği” ile “çocukların neler yapabildiği” sorularına cevap aranır. Hem değerlendirmenin amacı hem de çocukların okuma yazma becerilerinde olgunlaşmamış olmaları, geleneksel kağıt kalem testleri yerine performansa dayalı değerlendirmeleri zorunlu kılar. Bu dönemde yapılan değerlendirmenin amacı, çocuğu tanıyıp gelişimini desteklemek, çocuğun eğitiminde etkili olan kişileri (ebeveyn-öğretmen-idareciler vb.) bilgilendirmektir (Elibol ve Avcı, 2014).

Öğrencinin neyi ne derece bildiği, nerelerde eksiklerinin olduğu, öğrenmede hangi aşamalardan geçtiğini belirlemek ve öğrenciye bu konuda geribildirim vermek önemlidir. Ancak geleneksel değerlendirme yöntemleri, erken çocukluk evresinde bu konuda yetersiz kaldığı için tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır (Hızarcıoğlu, 2013).

Eğitim ve öğretimdeki gelişimlere paralel olarak değişen amaç ve kazanımlara rağmen, değerlendirme süreci eski anlayışlar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu durumda öğrenme süreci değil, sadece öğrenmelerin sonuçları değerlendirilmektedir.

Yeni eğitim ve öğretim programına eklenen üst düzey bilgi ve becerilerin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için farklı değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç vardır (Ev Çimen, 2012).

Çocukların hazırbulunuşlukları, öğrenme biçimlerinin farklılığı ve öğrendiklerini aktarma becerileri birbirinden farklıdır. Bu farklılık, değerlendirme yöntemlerinde çeşitliliği zorunlu kılmaktadır. Bu çeşitlilik öğrencilerin doğru şekilde değerlendirilip eksik yönlerinin daha net ortaya konmasını sağlamaktadır (Aytaç, 2006).

Problem Cümlesi

Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına devam eden öğrencilere verilen dereceli puanlama yönergesi hazırlama eğitimi ile öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi hazırlama becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

Alt Problemler

Araştırmanın deneysel tasarımıyla gerçekleştirilmiş olması nedeniyle araştırmada araştırma soruları yerine denenceler oluşturulmuştur. Aşağıda araştırmanın denenceleri verilmiştir.

Denence 1: Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar bir fark yoktur.

Denence 2: Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine manidar bir fark vardır.

Denence 3: Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark yoktur.

Denence 4: Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark vardır.

Denence 5: Deney grubu öğrencileri süreç içinde dereceli puanlama yönergesi hazırlama konusunda beceri kazanmıştır.

Denence 6: Deney grubu öğrencilerinin kendi performanslarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler ile araştırmacının yaptığı değerlendirmeler arasında pozitif ilişki vardır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırmanın önemini açıklayan ve araştırmaya temel oluşturacak genel bilgiler verilmiştir. Verilen bu bilgilerle araştırmanın daha anlaşılır olması amaçlanmıştır.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Değerlendirme Yöntem ve Araçları

Okulöncesi eğitime başlamadan önce çocuklar, farklı hazır bulunuşluk düzeyine sahiptir. Çocukların gelişimleri her ne kadar birbirine benzese de yetenek, ilgi ve yaşantıları birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların, çocukların istedik davranışlara ulaşmasını engellememesi için öğrenciler kendilerine özgü özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir (MEB, 2006). Öğretmenin, çocuğu diğer çocuklardan ayıran özelliklerin farkında olması, çocuğa sunulan eğitimin etkili bir şekilde yapılandırabilmesi açısından önemlidir (McAfee and Leong, 2007).

Öğretmenler çocukların seviyelerini belirlemek, en uygun ve faydalı değerlendirmeyi yapabilmek için pek çok öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanabilmektedir. Çocuklardaki psikolojik, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi kayıt altına almak ve değerlendirme için veri toplanmasını sağlayan kazanım değerlendirme formları, anektod kayıtları vd. çocukların öğrenme düzeyinin belirlenmesi ve uygulanan değerlendirme yönteminin verilen eğitimle eşgüdümü açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi yaş grubundaki çocukları değerlendirmek için kullanılan ev ziyaretleri, ebeveyn görüşme formu vb. ise verilen eğitim ve öğretimin etkililiği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Topuz ve Kaya, 2016). Öğretmenler ne kadar farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilirler ve bunları öğrencilerinde uygularlarsa, yapılan değerlendirme o kadar etkili olacaktır. Ayrıca değerlendirmeler sonunda öğrenciye verilen geri dönütler de eğitimin verimliliği için bir o kadar önemlidir. Aşağıda değerlendirmelerde kullanılacak yöntemlerle ilgili açıklamalar verilmiştir.

2.1.1. Standart Testler

Standart testler, yetenek ve başarı testleri gibi performansa yönelik testler ile kişilik testleri, tutum ölçekleri, ilgi envanterleri gibi davranışı ölçmeye yönelik testler olmak üzere iki türdür. Standart testlerin biçim ve içerik özellikleri testin uygulandığı herkes için aynıdır, kişi ya da duruma göre değişiklik göstermez.

Öğrencilerin zihinsel veya akademik becerileri hakkında bilgi sahibi olmak ve öğrencilerin gelecekteki başarılarını tahmin etmek için yetenek testleri kullanılır. Yaş grubu değiştikçe bu testin hazırlanma şekli de değişiklik gösterir. Yetenek testleri, üç çeşittir. Öğrencinin sahip olduğu farklı zihin yeteneklerini (dil yeteneği, mekanik kavrama yeteneği vb.) ölçmek için hazırlanan teste “farklı yetenek testi” denir. Genel yetenek testleri, öğrencinin zihinsel becerilerini hangi alanlarda kullandığını, özel yetenek testleri ise öğrencinin hangi sanat dalına ait yeteneği olduğunu ölçmek için kullanılır.

Aşağıdaki iki soru standart testlerin içindeki test ve envanterin hazırlanmasında kullanılır;

1. Sorunun cevabını soruyu soran bilir, karşıdaki kişinin doğru cevabı bilip bilmediğini anlamak ve ne derece bildiğini ölçmek için kullanılan sorulardır. Yetenek ve başarı testleri bu gruba girer.

2. Cevabı soruyu soran kişi bilmez. Cevapları bilen soruyu sorduğu kişi olduğuna ve seçeneklerden kendine en uygun cevabı verdiğine inanır. Kişilik, ilgi ve tutum testlerinin hazırlanmasında kullanılır (MEB, 2013).

2.1.2. İlgi Envanterleri

İlgi envanterleri öğrencilerin hangi alanlara ilgisi olduğunu ölçmek için geliştirilmiş ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları sayesinde öğrencilerin hangi alan, meslek vb. alanda ilgisi olduğu belirlenir ve öğrenci bu alana yönlendirilir (MEB, 2003).

2.1.3. Kişilik Testleri

Kişilik testleri, öğrencilerin kişilik özellikleri ile öğrencinin çevresindekilerle uyum düzeyi hakkında bilgi toplamak, herhangi bir sorunu için başvuran öğrenciye doğru tanı koyabilmek, ruhsal sorunları olan ve psikolojik danışmaya ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek için kullanılır. Ülkemizde kullanılan kişilik testleri Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri ve Hacettepe Kişilik Envanterleridir (MEB, 2003).

2.1.4. Tutum Ölçekleri

Öğrencinin bir olaya karşı geliştirdiği duygusal ve davranışsal durumlarını belirlemek için kullanılan ölçeklere tutum ölçekleri denir. Özellikle Likert Tipi derecelendirme ölçekleri şeklinde hazırlanmıştır. Tutum ölçeklerinin geliştirilmesi ve elde edilen verilerin değerlendirilerek sonuçlarından bir kanıya varmak uzmanlık gerektirir (MEB, 2003).

2.1.5. Öğrenci Ürün Dosyası

Portfolyo da denilen öğrenci ürün dosyası, çocukların/öğrencilerin çabasını ve başarısını gösteren çalışma örneklerinin belirli bir amaca yönelik olarak toplanmasıdır (Baki ve Birgin, 2004). Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin öğrenme sürecindeki değişim ve gelişimini aşama aşama gösteren bir fotoğraf albümü gibidir (Wiggins,1993). Öğrenci ürün dosyası değerlendirmesi, genel olarak ilk ve orta öğretim öğrencileri için kullanılır ve öğrencinin zaman içindeki gelişimini ve başarısını gösteren bir bireysel çalışma koleksiyonudur.

Öğrenci ürün dosyasında amaç, takip edilen sürede öğrencilerin/çocukların kazandırılmak istenen davranışlara hangi düzeyde ulaştıklarını belirlemektir (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Öğrenci ürün dosyası öğrencinin derste oluşturduğu pek çok ürünü kapsadığı için, öğretmene öğrencisinin ihtiyaçlarını belirleme konusunda yol gösterici özellik taşır. Bu sayede öğretmen, öğrencileri hakkında pek çok bilgiye sahip olur. Bu durum da öğretmenin verdiği eğitimin kalitesini artırır (Mills, 1994). Öğrenci ürün dosyası, uzun bir zamanı kapsayan ürünlerin bir araya gelmesiyle

oluştugu için, öğretmen ve öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. Ayrıca, veli ve öğretmenin, öğrencinin zaman içerisindeki gelişimini görmesini sağlar (MEB, 2004).

2.1.6. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, gözlemler sonucu oluşturulan, öğrenciyi gözlemleyen uzman ya da öğretmenin öğrenciden beklenen davranışın öğrencide olup olmadığı hakkında bilgi veren ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri bir iş yaparken nelerin, nasıl, hangi sırayla yapılacağını, performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını, öğrencinin kendinden beklenen davranışın ne kadarına sahip olduğunu, beklenen davranışın öğrencide olup olmadığını gösterir (Taylor, 2003).

2.1.7. Dereceli Puanlama Yönergesi (Rubrik)

Öğrencilerin performansları farklı durum ve zamanlarda değişiklik gösterebilir. Bu nedenle geleneksel değerlendirme yöntemleri, sürecin değerlendirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Eğitimde amaç öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak, böylece bilgiye ulaşmayı ve edindiği bilgiyi kullanmayı bilen öğrenciler yetiştirmektir. Uygulanan öğretim programlarında amaçlanan, öğrenciyi sadece sınavla değil öğrenme süreci içinde değerlendirerek öğrencinin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Yani, ürünün yanında sürecin değerlendirilmesi esastır. Öğretim yöntemlerindeki bu farklılık, yeni değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulmasına sebep olmuştur (Parlak ve Doğan, 2014).

Günümüz ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrenci performansını gösterirken öğrencinin hangi seviyede olduğunu da tespit eder. Öğrenci performansının seviyesi, dereceli puanlama yönergesi olarak adlandırılan rubriklerle belirlenebilir (Minez, 2012). Performansa dayalı pek çok duruma ve eğitim hedeflerine göre çok farklı şekillerde oluşturulan ve kolayca uyarlanan dereceli puanlama yönergelerinin kullanımı, son yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Kan, 2007). Dereceli puanlama yönergesinin orijinal anlamı başlangıçta öğrenci performansının değerlendirilmesiyle ilgili değildi. 15. yüzyılda Oxford İngilizce Sözlüğü'ne göre rubrik, "bir kitabın farklı bölümlerinin başlıkları" demektir. Bu kitabı inceleyen Hristiyan keşişler

kopyaladıkları kitabın her bölümünü büyük kırmızı harfle başlatırdı. “Kırmızı” Latince’de ruber olduğu için rubrik, bir kitabın büyük bölüm başlıkları anlamına gelmekteydi (Popham,1979). Performansa dayalı değerlendirmede en önemli araçlardan biri olan dereceli puanlama yönergeleri, 1990’dan günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır (Tierney ve Simon, 2004).

Dereceli puanlama yönergesi tipik olarak, öğrenci performansını ya da performans ödevinin sonucunda ortaya çıkan ürünü değerlendirmede kullanılan puanlama aracıdır (Mertler, 2001). Öğretmenler, bir öğrencinin önemli bir becerideki seviyesini belirlemek istediklerinde performans testlerini kullanırlar. Performans testlerinin kullanımının artması, dereceli puanlama yönergelerinin popüler olmasını sağlamıştır. Dereceli puanlama yönergesi sayesinde öğrenci yanıtları da kolaylıkla puanlanabilir. Dereceli puanlama yönergesi kaliteli öğretimi destek niteliktedir (Popham, 1997).

Dereceli puanlama yönergesi üç bölümden oluşur. Değerlendirme ölçütleri, öğrenci performansının niteliğini değerlendirirken dikkate alınan kriterlerdir. Bu kriterler, öğrenci performansının başarılı olması için yapması gereken durumlardır. Değerlendirme ölçütleri, öğrencinin verdiği yanıtları kritere uygun olanlar ve kritere uygun olmayanlar olarak ayırır (Popham, 1997). Ölçüt tanımları, öğrenciden beklenen performans düzeyleri hakkındaki detaylı tanımları verir. Puanlama stratejileri, puanlamanın süreç odaklı mı ürün odaklı mı yapılacağını belirler (Güneş ve Kılıç 2016). Belirlenen ölçütler, dikkat edilecek beceriye bağlı olarak rubriktan rubriğe değişebilir. Puanlama stratejisi, bütünsel ve analitik olabilir. Puanlayıcı, bütünsel stratejiyi kullanıyorsa değerlendirme ölçütlerinin tümünü dikkate alır ve genel bir değerlendirme yapar. Analitik stratejide ise; toplam puanı oluşturacak puanları vermesi gerekir (Popham, 1997).

Dereceli puanlama yönergeleri;

- Sözlü sunumların
- Yazılı sunumların
- Poster çalışmalarının
- Projelerin

- Sınıf içi grup çalışmalarının
- Laboratuvar etkinliklerinin
- Ünite ve ders kazanımlarının değerlendirilmesi gibi pek çok farklı alanda kullanılmaktadır (Adanalı, 2008).

Dereceli puanlama yönergesi, holistik (bütünleyici, bütünsel) ve analitik (çözümleyici) dereceli puanlama yönergesi olmak üzere iki türdür. Holistik dereceli puanlama yönergesi, öğrenci performansının özelliklerini bütün olarak dikkate alır. Ölçüt sayısı 3-6 arasında değişiklik gösterirken ölçüt sıralaması mükemmelden kötüye şeklindedir. Bütüncül dereceli puanlama yönergesinde, performans ya da ürünün tamamına tek bir puan verilir. Holistik dereceli puanlama yönergesinin en çok eleştirilen özelliği, performans ya da sürecin bazı özelliklerinin etkisinde kalarak eksik yönlerin göz ardı edilmesidir. Hazırlanması daha kolaydır ve daha az zaman alır (Aslan ve Bayraktar, 2017).

Genel olarak kaliteli bir ürün ortaya konduğunda, sürecin bazı kısımlarındaki eksikliklerin görmezden gelinilebileceği durumlarda holistik dereceli puanlama yönergesi kullanılır. Holistik dereceli puanlama yönergesiyle, analitik dereceli puanlama yönergesine göre daha hızlı puanlama yapılır. Ancak holistik dereceli puanlama yönergesi performans veya ürünü genel hatlarıyla incelediği için öğrenciye sınırlı geri bildirim verilmesine sebep olur (Mertler, 2001).

Tablo 1’de holistik dereceli puanlama yönergesi örneği verilmiştir.

Tablo 1. Holistik Dereceli Puanlama Yönergesi Örneği

PUAN	AÇIKLAMA
5	Sorunun bütünüyle anlaşılmasını sağlar. Tüm görev gereksinimleri yanıt olarak dahil edilir.
4	Sorunun önemli ölçüde anlaşıldığını gösterir. Tüm görev gereksinimleri dahil edilmiştir.
3	Sorunun kısmen anlaşıldığını gösterir. En çok görev gereksinimleri dahil edilmiştir.
2	Sorunun çok az anlaşıldığını gösterir. Birçok görev gereksinimleri eksik.
1	Sorunu anlamadığını gösterir.
0	Yanıt denenmedi.

Holistik dereceli puanlama anahtarı ile elde edilen puan bize, belli bir alandaki beceri veya uzmanlığa ilişkin genel bir değerlendirmeyi ifade eder. Holistik dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirme tek boyutlu ve ürün odaklıdır. Kullanımı ve anlaşılması kolay ve pratik olduğu için alt eğitim kademelerinde de kullanılır. Öğretmenlerin holistik dereceli puanlama anahtarını tercih etmelerinin temel sebebi, puanlamanın hızlı yapılmasını sağlaması ve öğretmenlerin öğrenci ürünlerini ayrıntılı incelemekten kaçınmalarıdır (Mertler, 2001)

Analitik dereceli puanlama yönergelerinde farklı ölçütlerle performans düzeyleri tanımlanır. Bu durum öğretmenin değerlendirmesini çok yönlü yapmasına olanak sağlar ve öğrencinin çalışmasında hangi ölçütlere dikkat etmesi konusunda ona ipuçları verir. Analitik dereceli puanlama yönergesinde her bir ölçüte ayrı puan verildiği için değerlendirme oldukça zaman alır (Aslan ve Bayraktar, 2017).

Analitik dereceli puanlama yönergesi, öğretmenin öğrenci performans ya da ürününü birkaç kez incelemesini gerektirir. Bu nedenle oldukça zaman almasının yanı sıra öğretmen ve öğrencilere sağladığı geribildirim açısından önemlidir. Analitik dereceli puanlama yönergesi, biçimlendirici geribildirim sağlaması açısından çok önemlidir. Tablo 2’de analitik dereceli puanlama yönergesi örneği verilmiştir (Mertler, 2001).

Tablo 2. Analitik Dereceli Puanlama Yönergesi Örneği

	Başlangıç	Gelişmeye açık	Başarılı	Örnek	Sonuç
Ölçüt 1	Performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyinde kısmen doğru davranışı yansıtan açıklama	Performansta ustalık düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan örnek	
Ölçüt 2	Performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyinde kısmen doğru davranışı yansıtan açıklama	Performansta ustalık düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan örnek	
Ölçüt 3	Performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyinde kısmen doğru davranışı yansıtan açıklama	Performansta ustalık düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan örnek	
Ölçüt 4	Performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyinde kısmen doğru davranışı yansıtan açıklama	Performansta ustalık düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan örnek	

Önceden belirlenen kriterler doğrultusunda, ürün ya da performansı oluşturan her bir parçanın ayrı ayrı puanlanması analitik dereceli puanlama anahtarı ile yapılabilir. Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirme çok boyutlu yapılır. Kullanılması ve hazırlanması zor ve zaman alıcı olduğu için öğretmenler tarafından pek tercih edilmez. Ancak, analitik dereceli puanlama anahtarı öğretmen ve öğrenciye ortaya çıkan ürün veya performans hakkında ayrıntılı geribildirimler verir (Mertler, 2001).

Kullanım amacına göre çok farklı şekillerde hazırlanan dereceli puanlama yönergeleri, üç ana ortak özellik taşır;

- Dereceli puanlama yönergesi, hangi amaçla hazırlanmışsa (performans, ürün gibi) o hedefi ölçmeye odaklıdır.
- Performans belirlenirken bir derecelendirme aralığı kullanılır.
- Dereceyi belirleyen düzeyler, özel performans ölçütlerini içerir (Genç, 2008).

Tüm dereceli puanlama yönergelerinin ortak iki özelliği vardır;

- Bir proje, ödev veya performans için neyin önemli olduğunu gösteren bir ölçüttür.
- Öğrenci çalışmalarının kalitelerini güçlü, orta halli veya sorunlu olarak derecelendirir (Andrade, 2000).

Dereceli puanlama yönergelerinin temel özellikleri şunlardır:

- Davranış, ürün ya da performans için belirlenen hedefi ölçer.
- Değerlendirme ölçütü öğrencinin yanıtlarından hangilerinin ölçüte uygun hangilerinin ölçütle ilgisiz olduğunu ayırt eder.
- Derecelendirme aralığı (kötü ...mükemmel) kullanılır.
- Öğrencinin düzeyini belirleyen özel performans özellikleri içerir.
- Kullanılan dereceli puanlama yönergelerinin türüne göre puanlama stratejisi kullanılır.
- Öğrenci performansını sınıflayan bir derece kullanılır (Korkmaz, 2009).
- Öğrenci çalışmalarını hızlı ve etkili değerlendirir.
- Öğretmenin verdiği notu, öğrenciye ve veliye açıklamasına yardım eder (Andrade,20009).

Dereceli puanlama yönergesi kullanmanın faydaları, dezavantajları ve dereceli puanlama yönergelerinin sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir.

Dereceli puanlama yönergesi kullanmanın faydaları;

- Değerlendirmenin daha nesnel ve tutarlı olmasını sağlar.
- Öğretmenler belirli zamanlarda değerlendirme ölçütlerini açıklayabilir.
- Öğrenci kendinden ne beklediğini açıkça görür.
- Öğrenci değerlendirme ölçütlerini bildiğinden çalışmasına istenilen şekilde yön verebilir.
- Eğitim kalitesini yükseltmek için ihtiyaç duyulan geribildirimleri verir.
- Öğrenci gelişimini ölçen ve belgeleyen ölçütler sağlar (Gönül, 2010).
- Öğrenci performans ya da ürününün kalitesinin derecelendirilmesi, öğrencilerin zayıf yönlerini tespit etmelerini sağlar ve eksiklikleri gidermek için onlara somut örnek gösterir.

- Kullanımı ve açıklaması kolaydır.
- Öğretmenlerin öğrenciden beklentilerini netleştirir.
- Öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları konusunda daha bilgilendirici geribildirim sağlar.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını dürüst ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar.

Öğrenmeyi ve becerilerin gelişimini destekler (Andrade, 2000).

Dereceli puanlama yönergesi kullanım alanı son derece geniştir. Okul öncesi eğitiminden üniversite eğitimine kadar eğitim ve öğretimin her kademesinde rahatlıkla kullanılabilir. Dereceli puanlama yönergesi kullanılarak verilen eğitim-öğretim çalışmaları, kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır. Öğrenciler seviyelerine uygun hazırlanan dereceli puanlama yönergeleri sayesinde kendilerinden beklenen performans görevlerini açıkça görebilecek ve bu performansı yerine getirebilecektir. Dereceli puanlama yönergesi her branş dersinde rahatlıkla kullanılabilir. Dereceli puanlama yönergesi ile yapılacak uygulamalı eğitimler, öğrencilerin derslerden daha keyif alarak öğrenmelerini sağlayacaktır. Dereceli puanlama yönergesi ile yapılacak çalışmaların etkili ve faydalı olabilmesi için, uygulayıcıların uzmanlar tarafından eğitilmesi gerekmektedir. Dereceli puanlama yönergesi eğitim kurumlarında sadece öğretmenler tarafından değil idareciler tarafından da kullanılabilir.

Dereceli puanlama yönergesi kullanmanın dezavantajları;

- Dereceli puanlama yönergesi hazırlamak ve geliştirmek çok fazla zaman ve enerji gerektirir (Andrade, 2000).
- Öğrencilere, dereceli puanlama yönergesini nasıl anlayıp kullanacakları konusunda açıklama yapmak gerekebilir.
- Performans değerlendirme, doğası gereği öznelidir. Bu nedenle değerlendirmenin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları çok iyi yapılmalıdır.
- Öğrenciler değerlendirmeleri dereceli puanlama yönergesiyle yapsalar bile bazen arkadaşlarını değerlendirirken eksik puan verirken kendilerine yüksek puanlar verebilirler. Bu yüzden değerlendirmeler tekrar öğretmenler tarafından kontrol edilmelidir (Tuncel, 2011).

Dereceli puanlama yönergelerinin sınırlılıkları aşağıda özetlenmiştir.

Sınırlılık 1. Göreve özgü değerlendirme ölçütü, sadece belirlenen görevi dikkate alarak öğrenciyi değerlendirir. Belirlenen görev öncesi ve sonrasında öğrencinin çalışmaları, yaratıcılığı vd. dikkate alınmaz.

Sınırlılık 2. Öğretmenlere ve öğrencilere, öğrencinin verdiği cevap ya da performansındaki gerçekten önemli olan durum hakkında hiçbir ipucu vermez. Öğretmenlere ise düzeyi bilinmek istenen beceri hakkında hiçbir rehberlik hizmeti sunmamaktadır.

Sınırlılık 3. Dereceli puanlama yönergeleri aşırı uzundurlar. Bu nedenle meşgul olan öğretmenler aşırı uzun dereceli puanlama yönergeleriyle hiç ilgilenmeyecektir. Genelde uzun ve aşırı ayrıntılı dereceli puanlama yönergeleri, öğrenciyi zorlamak isteyen öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrenci performanslarını veya yazılı cevaplarını değerlendirmek için gerekli olan temel değerlendirme kriterlerini içeren ancak kısa olan dereceli puanlama yönergesi oluşturulabilir.

Sınırlılık 4. Bazen uygulanan bir beceri testi, beceriyi tam olarak yansıtamayabilir. Öğretmenler aynı beceriyle ilgili performansı birden fazla değerlendirdiklerinde, sonuç beceri düzeyini daha doğru bir şekilde yansıtacaktır (Popham, 1997).

Dereceli puanlama yönergesi oluştururken sorulması gereken bazı sorular vardır. Dereceli puanlama yönergesi hazırlayan kişi, bu soruları sorarak çalışmasını yönlendirmelidir. Dereceli puanlama yönergesi hazırlarken sorulması gereken sorular aşağıda verilmiştir.

- Tüm performans kriterleri açıkça belirtilmiş mi? Performans ölçütleri, belirtilen değerlendirme tablosunda mevcut mu?

- Nitelikler her performans kriteri için açıkça belirtilmiş midir? Performans

kriterlerinin altında yatan özellikler biliniyor mu? Bu özellikler dereceli puanlama yönergesi içinde açıkça belirtilmiş mi?

- Özellikler sürekli olarak ilerleme düzeyindeki bir seviyeden diğerine mi geçiyor? (Simon ve Tierney, 2004).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmayla ilgili araştırmalara, araştırmanın gerçekleştirildiği yıla göre sırasıyla yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aslanoğlu ve Kutlu (2003), öğrencilerin sunu yapma becerilerini değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama yönergesi kullandıkları araştırmalarını 24 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilere üç performans ödevi, çalışmalarında yardımcı olacak açıklamalar ve çalışmanın değerlendirme kriterini gösteren dereceli puanlama yönergesi verilmiştir. Sunuları, sınıftaki öğrenciler ve okulun Fen Bilgisi öğretmenleri değerlendirmiştir. Yapılan analizler sonucunda, verilen puanların birbiriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Sunu yapan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden aldıkları puanlarla 1. dönem fen bilgisi dersinden aldıkları notlar arasında 0,72, izleyici öğrencilerin verdikleri puanlarla sunu yapan öğrencilerin 1.dönem Fen Bilgisi notları arasında 0,49 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan anket sonuçları da öğretmen ve öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi kullanmanın, eğitim ve öğretime katkı sağladığına inandıklarını göstermiştir.

Aytaç (2006), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasalarını kavrama becerilerinin ölçülmesinde dereceli puanlama yönergesinin kullanımının etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2. Sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencilerinden oluşan 73 kişi ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz açık uçlu soru, araştırmanın ön test-son test kısmında kullanılmıştır. Öğrenciler dereceli puanlama

yönergesi hakkında bilgilendirilmiş, öğrencilerden grup çalışması ile kendi dereceli puanlama yönergelerini oluşturmaları ve sunmaları istenmiştir. Sunumlar sonunda oluşturulan en verimli, en pratik dereceli puanlama yönergesi, ortak kararlar seçilmiştir. Sonuç olarak dereceli puanlama yönergesinin öğrencilerin konuyu anlama ve konu ile ilgili soruları çözme becerilerini desteklediği, öğrenci başarısını artıran bir değerlendirme aracı olduğu ve ortaya çıkan sonuçların güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Korkmaz (2009), iki aşamada gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlere verilecek dereceli puanlama yönergesi kullanma eğitiminin öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarına bakış açısı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Konya Seydişehir ilçesindeki yedi ilköğretim okulundaki 10 fen ve teknoloji alan öğretmeni oluşturmuştur. İlk kısımda verilen eğitimin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubuna ön test – son test uygulanmıştır, araştırmanın ikinci aşamasında uygulamaya katılan ve katılmayan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenler tek bir değerlendirme aracı kullanmanın doğru olmadığını, uygulama aşamasında yaşadıkları sıkıntıların sebeplerinin fiziksel ve teknik yetersizlikler olduğunu belirtmişlerdir.

Kutlu, Yıldırım ve Bilican (2009), tarafından 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın altı ilçesinde bulunan 17 ilköğretim bünyesinde çalışan 342 öğretmen ile yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin dereceli puanlama yönergesine yaklaşımlarını ölçmek için kullanılacak bir araç geliştirmek amaçlanmıştır. İlköğretimde görev yapan 12 öğretmene dereceli puanlama yönergesinin öğretimde kullanımına yönelik yazdırılan kompozisyon ve alan yazından ortaya çıkan bilgiler doğrultusunda 52 adet tutum ifadesi oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 43 maddelik tutum ölçeği uygulamaya uygun hale getirilmiştir. Bu maddelerin 16'sı negatif, 27'si pozitif düşünceyi içermektedir. Toplam 39 maddelik ölçeğin analiz sonucunda ölçek tek faktörlü yapıda olduğu bulunmuştur. Madde test korelasyonları 0,32 ile 0,74 arası değerlerde çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0,95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin asıl hali 25 negatif, 14 pozitif olmak üzere toplam 39 maddeden oluşmuştur. Uygulamadan alınabilecek puan 195 ile 39 arasındadır.

Geliştirilen dereceli puanlama yönergesinin ilgili araştırmacılar ve kurumlar tarafından kolaylıkla kullanılabileceği sonucuna varmışlardır.

Ev Çimen (2012), dereceli puanlama yönergesi kullanarak matematiksel güç düzeylerini ölçmede kullanılan problem çözümlerinin sayısal verilere dönüştürülmesini araştırdığı ve örnekleme yaptığı çalışmada, probleme uygun dereceli puanlama yönergesi ile yapılan değerlendirmenin daha sağlıklı olduğu, puanlamanın daha objektif olduğu, değerlendirme sürecinde öğretmene yardımcı olduğu, hata payının çok az olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Minez (2012), piyano sınavlarını değerlendirmede dereceli puanlama yönergelerinin kullanılmasının mümkün olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenimine İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde devam eden öğrencilerle gerçeleştirilmiştir. Dereceli puanlama yönergesi ile yapılan piyano performansını ölçme işleminde, sekiz öğretim görevlisi puanlayıcı olmuştur. Toplamda 32 öğrencinin piyano performansı, her öğrencinin dört öğretim elemanı tarafından dereceli puanlama yönergesi ile ölçülmüştür. Piyano performansını belirlemede 26 boyuttan oluşan dereceli puanlama yönergesi oluşturulmuştur. Dereceli puanlama yönergesinin ana boyutuna eklenen alt boyutlar, kaynak incelemesi ve alınan uzman görüşleri sonucu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda komisyon tarafından geleneksel yollarla verilen puanların dereceli puanlama yönergesi ile verilen puanlardan aşırı derece farklılaşmadığı görülmüştür.

Öztürk ve Güdek (2012), yaptıkları araştırmada viyolonsel performansını ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla aynı üniversitede viyolonsel dersi alan 20 öğrenci ve farklı üniversitelerde viyolonsel eğitimi veren sekiz öğretim elemanı ile çalışılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,95 sınıf içi korelasyon katsayısı 0,95 olan dereceli puanlama yönergesinin güvenilirliği yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci başarılarını belli ölçütlere dayanarak nesnel bir şekilde ölçebilen bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu değerlendirme aracı sayesinde, değerlendirmelerin öznel yargılardan uzak bir şekilde yapılabildiği belirtilmiştir.

Ömür ve Erkuş (2013), puanlama ve değerlendirmesi farklı değerlendirme yöntemleriyle (ikili karşılaştırma, genel izlenim, dereceli puanlama yönergesi) kompozisyonların sıralamalarının karşılaştırılmasını inceledikleri araştırmada, değerlendirme yöntemlerinden biri olan dereceli puanlama yönergesi ölçütleri 36 uzman değerlendirici ile yapılmıştır. Araştırma grubunu Mersin ilinde halen çalışan 194 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın güvenilirlik çalışması 21 öğretmen ile yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları analiz edildiğinde, kompozisyonların sıralamalarında fark olmadığı görülmüştür.

Birel ve Albuz (2014), 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 20 viyolonsel öğrencisi ve bu alanda eğitim veren altı viyolonsel eğitim elemanı ile bireysel çalgı (viyolonsel) eğitimi dönem sonu performans sınavı değerlendirmesindeki genel durumu ölçmeye çalışmış, bu amaçla geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş standart bir ölçme aracı oluşturmayı amaçlamışlardır. Uygulanacak dereceli puanlama yönergesi oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu, uygulanacak dereceli puanlama yönergesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geleneksel yöntem ile verilen puanlar ile geliştirilen dereceli puanlama aracıyla verilen puanlar arasındaki ilişki test tekrar test yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen dereceli puanlama yönergesiyle yapılan değerlendirmenin, geleneksel yöntemle yapılan puanlamaya göre geçerlilik ve güvenilirliğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Parlak ve Doğan (2014), dereceli puanlama yönergesi ve puanlama yönergelerinden elde edilen puanların uyum düzeylerini inceledikleri araştırmayı, Ankara'nın merkez ilçesinde bulunan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Elektrik Bölümü 11.sınıf öğrencileri gerçekleştirilmişlerdir. Araştırmaya üç sınıftan toplam 70 öğrenci katılmış ve her sınıf kendi içinde iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bireysel değerlendirildiği analitik dereceli puanlama yönergesi ve öğrencilerin sınıf listeleri üzerinden değerlendirildiği puanlama yönergeleri kullanılmıştır. Çalışmaya puanlayıcı olarak altı öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, belirlenen performans görevini değerlendirmek için aynı

derse giren iki öğretmenin hazırladığı analitik dereceli puanlama yönergesi, aynı uygulamanın değerlendirileceği dereceli puanlama yönergesi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini uygulamalardan elde edilen puanlar ile öğrencinin belirlenen performans dersinden aldığı 1. dönem notu oluşturmaktadır. Araştırmada değerlendirme araçları ile elde edilen puanların ilişkisine bakılmıştır. Öğrenciler, puanlama yönergesi ile yapılan değerlendirmeden düşük puan alırken dereceli puanlama yönergesi ile yapılan değerlendirmeden daha yüksek puan almışlardır. Bu durumda dereceli puanlama yönergesi ile değerlendirmenin alt düzeydeki öğrenci notlarını olumlu etkilediği, yüksek puan alan öğrencilerin başarılarını çok etkilemediği kanısına varılmıştır. İki farklı değerlendirme ile ulaşılan değerler ile öğretmenlerin öğrencilere verdikleri notlar arasındaki ilişkide, dereceli puanlama yönergesi ile verilen puanlar lehine bir sonuca varılmıştır.

Bayraktar ve Aslan (2016), tarafından yapılan çalışma Türkçe performans ödevlerini hazırlarken dereceli puanlama yönergesinden yardım alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin başarı düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma 44 kişiden oluşan 6.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin ödevlerini yaparken kullanacakları analitik dereceli puanlama yönergesi uzman görüşlerinden sonra dokuz boyut içerecek şekilde hazırlanmıştır. Uygulama ödevleri bu boyutlar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. İki grubun değerlendirme sonucundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu öğrenciler, dil ve anlatım bakımından kontrol grubundan daha yüksek puanlar almıştır.

Sulak, Akyüz ve Ballı (2016), değerlendirmede analitik ve bütüncül dereceli puanlama yönergelerini kullandıkları çalışmada, çocukların iletişim becerileri incelenmiş ve hangi ölçme aracının daha güvenilir olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple Bartın'da çalışan üç anaokulu öğretmeni, öğrencilerini analitik ve bütüncül dereceli puanlama yönergesini kullanarak değerlendirmiştir. Değerlendirme puanları arasındaki fark Wilcoxon testi ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışması test tekrar test yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, analitik dereceli puanlama yönergesinin daha güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Anadol ve Doğan (2018), dereceli puanlama yönergelerinin güvenilirliğini farklı deneyim yıllarına sahip puanlayıcılara göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Bu amaçla, dereceli puanlama yönergesi kullanmaya ilişkin farklı deneyim yılına sahip üç grup puanlayıcının bulunduğu durumlarda elde edilen G ve Phi katsayıları karşılaştırılmıştır. Birinci grupta dereceli puanlama yönergesi kullanmaya ilişkin deneyimi az olan (1 yıl ve daha az), ikinci grupta dereceli puanlama yönergesi kullanmaya ilişkin deneyimi çok olan (5 yıl ve daha fazla) puanlayıcılar yer almaktadır. Üçüncü grupta ise deneyimi az ve çok olan puanlayıcılar bir arada yer almışlardır. Araştırmada üç farklı grupta yer alan puanlayıcılar, İngilizce yazma becerisini ölçmeye yönelik geliştirilmiş açık uçlu bir başarı testini aynı dereceli puanlama yönergesini kullanarak puanlamışlardır. Çalışmaya özel bir üniversitede hazırlık eğitimi alan 120 öğrenci ve aynı okulda çalışan 12 okutman dâhil edilmiştir. Araştırmada, birey ve puanlayıcıların maddeler ile çaprazlandığı, ancak bireylerin puanlayıcılara yuvalandığı desenden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda nitelikli bir dereceli puanlama yönergesi kullanıldığında, dereceli puanlama yönergesi kullanmaya ilişkin deneyim yılının puanlayıcı güvenilirliği üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Goodrich (1997), DPA kullanmanın ve öz değerlendirme yapmanın yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenmelerine ve üst biliş gelişimlerine etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında DPA kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Luft (1998), fen eğitimi alanında kullanılacak bir dereceli puanlama yönergesi hazırlamak için fen kursuna gelen kendi öğrencileri ile çalışmıştır. İlk olarak öğrencilerinden belirli bir konuda ödev hazırlamalarını istemiş ve bu ödevleri kendi hazırladığı dereceli puanlama yönergesiyle değerlendirerek öğrencilerini dereceli puanlama yönergesi hakkında bilgilendirmiştir. Daha sonra öğrencilerinden dereceli puanlama yönergesi hazırlayarak kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istemiştir. Luft, araştırması sonucunda öğrencilere istedik düzeyde dereceli puanlama yönergesi hazırlama becerisini kazandırmıştır.

Andrade (2000), “dereceli puanlama yönergesi kullanımının düşünme ve öğrenmeyi arttırması” adlı çalışmasında dereceli puanlama yönergesi kullanımının eğitime katkılarını anlatmış ve nasıl kullanılacağını açıklamıştır. Değerlendirmelerinde dereceli puanlama yönergesi kullanmanın nesnel bir değerlendirme sağladığını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır.

Goodrich (2001), yaptığı çalışmada dereceli puanlama yönergesinin öğrencilerin kompozisyon ve etkili yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma için oluşturulan deney ve kontrol grubuna üç tane kompozisyon yazdırılmıştır. Uygulama öncesi deney grubuna dereceli puanlama yönergesi açıklanmış, kontrol grubuna bilgi verilmemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun çalışmalarının daha istenilen seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Goodrich (2001), DPA kullanımının sekizinci sınıf öğrencilerinin (n=242) kompozisyon yazma başarılarına etkisinin olup olmadığını ve katılımcıların nitelikli kompozisyonun özellikleri konusundaki görüşlerini incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilere DPA vermiş, kontrol grubundakilere vermemiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler nitelikli bir kompozisyonun özelliklerine ilişkin “yazım yanlışları”, “noktalama işaretleri” ve “güzel yazı” gibi özellikleri vurgularken deney grubundaki öğrencilerin bu özelliklere ek olarak kendilerine verilen DPA’daki boyutlara da değindikleri görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırmacı, DPA’ların öğrencilere nitelikli yazılı metinlerin özelliklerini öğretmede etkili olduklarını belirtmiştir.

Goodrich ve Boulay (2003), birini deney diğerini kontrol grubu olarak belirledikleri iki gruba da bir DPA vermişler ve birer öykü yazmalarını istemişlerdir. Deney grubundaki öğrencilere ayrıca araştırmacılar tarafından 40’ar dakikalık iki oturumluk öz değerlendirme dersleri verilmiştir. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin öykü yazma performansları bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmadığını göstermiştir. Araştırmacılara göre bunun nedenlerinden biri hem deney hem de kontrol gruplarındaki tüm öğrencilere DPA verilmiş olmasıdır; çünkü DPA ve içerdiği boyutlar yoluyla öğrencilere nitelikli metinlerin özellikleri konusunda bilgiler verilmiştir. Araştırmacılar, öz değerlendirmenin nasıl yapılacağını

öğrencilere anlatmanın, bu bilgilerin öğrencilerce hemen benimseneceği ve yazılarına aktarılacağı anlamına gelemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Mason ve Steedly'nin (2006) bilimsel konuların tarihinin öğretilmesinde sanattan ve DPA'dan yararlanmanın önemine vurgu yapan çalışmalarının sonucunda DPA kullanmanın; diğer derslerdeki görsel sanatları değerlendirmede, öğretmenin etkinliklerini planlamasında, sanatçılar ve eğitimciler arasında işbirliğini artırmada, sanatsal etkinlikleri yapılandırmada ve öğrencilere öz değerlendirme yaptırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Van Helvoort (2012), öğrencilerin DPA'ları derslerde ve günlük yaşamlarında nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bu araçları diğer derslerde de kullandıklarını ve kullandıkları bu DPA'lar yardımıyla hem kendi yazılarına hem de başkalarının yazılarına daha eleştirel bakabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Koutsoftas ve Gray (2012), öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin kurmaca ve bilgilendirici türde metin yazma performanslarını karşılaştırdıkları çalışmaların, DPA kullanmanın öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

Huerta, Lara-Alecio, Tong ve Irby (2014), DPA kullanmanın beşinci sınıf öğrencilerinin (n=210) bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, DPA kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini ve deneyimlerini yazılarına aktarmalarında daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer bir çalışmada, Petkov ve Petkova (2006), DPA kullanmanın öğrencilerin fen derslerindeki projelerini hazırlamadaki etkisini araştırmış; sonuçta üç dönem boyunca DPA kullanan öğrencilerin performanslarının olumlu yönde değiştiği ve geliştiği sonucuna varmışlardır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması, araştırmanın etik yönü, kapsam ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına devam eden 2.sınıf öğrencilerinin dereceli puanlama yönergesi geliştirme becerileri incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma, araştırmacı kontrolünde uygulama grubunda gözlenmek istenen verilerin üretildiği deneysel bir çalışmadır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, bir model önermekten daha çok bir modelin ortaya çıkışına zemin hazırlayabilecek bilgi ve deneyimlerin neler olabileceğine ilişkin açıklamalarda bulunabilmektir. Bu amaçla öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi geliştirme konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek için, gruba ön test ve son test uygulanmıştır. Ayrıca becerideki değişim de süreç içinde incelenmiştir.

Deneysel çalışmanın sonunda, öğrencilerden deney sürecinde öğrendiklerine ve öğrenme sürecinde yaşadıkları duygulara ilişkin yazı yazmaları istenmiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Programına devam eden öğrencilerle yapılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Amacı bireyi geliştirmek olan etkinliklerin büyük gruplarda uygulanması, zor ve zaman alıcıdır. Araştırmanın deneysel olması ve seçilen konunun özelliği nedeniyle evren örneklem oluşturmak zor olacağı için çalışma grubu belirlenmiştir. Kasıtlı

örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma süresi kısıtlı olduğu için, ulaşılabilirlik ve uygulanabilirlik gibi nedenler göz önünde bulundurularak lisans Çocuk Gelişimi Bölümüne devam eden 2. sınıf öğrencileriyle çalışmanın yürütülmesi tercih edilmiştir. Bu nedenle çalışma, Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına devam eden 2. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Uygulama, deney grubunu oluşturan 49 kişi ile yapılmıştır. Kontrol grubu ise 47 öğrenciden oluşmuştur. Ancak uygulama sırasında deney grubunda birinci hafta üç, ikinci hafta iki ve üçüncü hafta iki öğrenci eksik olarak uygulama yapılmıştır. Bu nedenle bulgularda uygulamaya katılan öğrenci sayıları değişiklik göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada deney öncesi ve deney sonrası başarı farkını belirleyebilmek amacıyla, bir başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla, dereceli puanlama yönergesi geliştirme görevleri verilmiştir. Bu görevleri değerlendirmede araştırmacı tarafından geliştirilen bir dereceli puanlama yönergesi kullanılmıştır. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri görevleri değerlendirmeleri, öz değerlendirmeler ile sağlanmıştır.

3.4.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmada öğrencilere uygulanmak üzere, dereceli puanlama yönergesi konusuyla ilgili 17 soru hazırlanmıştır. Başarı testinin deneme formunda soru sayısının az olmasının nedeni de konunun dar olmasıdır. Başarı testinde yer alan soruların konuya ve ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğu üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Sorular açıklık ve anlaşılabilirlik, kazanıma ve içeriğe uygunluk bakımından uzman görüşlerine göre yeniden gözden geçirilmiştir. Deneme formu ölçme ve değerlendirme dersi almış 155 öğrenciye uygulanarak maddelerin güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Bu sorulardan üç tanesinin ayırıcılık değerinin 0,30'un altında olduğu tespit edilmiş ve bu sorular (8, 14 ve 15. sorular) uygulamadan çıkarılmıştır. Ayırıcılık değerleri 0,30'un üzerinde olan soruların tümü,

ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Tablo 3'te deneme formunda yer alan maddelerin güçlük ve ayırıcılık indeksleri verilmiştir.

Tablo 3. Deneme Formunda Yer Alan Maddelerin Deneme Uygulaması Sonunda Elde Edilen Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Varyansı	Madde Standart Sapması	Madde Ayırıcılığı
1	0,31	0,22	0,46	0,90
2	0,37	0,23	0,48	0,86
3	0,39	0,24	0,49	0,88
4	0,49	0,25	0,50	0,60
5	0,44	0,25	0,50	0,69
6	0,53	0,25	0,50	0,62
7	0,46	0,25	0,50	0,67
8	0,12	0,11	0,33	0,26
9	0,42	0,24	0,49	0,43
10	0,37	0,23	0,48	0,71
11	0,43	0,25	0,50	0,83
12	0,42	0,24	0,49	0,33
13	0,10	0,09	0,29	0,36
14	0,10	0,09	0,29	-0,17
15	0,10	0,09	0,30	0,00
16	0,28	0,20	0,45	0,64
17	0,29	0,21	0,46	0,64

Tablo 3'te hazırlanan soruların madde güçlüğü 0,09-0,53; madde varyansı 0,09-0,25 aralığında, madde standart sapması 0,29-0,50 aralığında, madde ayırıcılığı ise, -0,17-0,90 aralığında değiştiği görülmektedir. Üç maddenin (8, 14 ve 15. maddeler) ayırıcılık indeksinin düşük olması nedeniyle testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

3.4.2. Dereceli Puanlama Yönergesinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamaların Planlanması

Uygulama yapılan öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi hazırlama becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından dereceli puanlama yönergesi geliştirilmiştir. Uygulamada kullanılan dereceli puanlama yönergesini oluşturmak için kazanımlar seçilmiş ve onlara uygun ölçütler geliştirilmiştir.

MEB okul öncesi programında yer alan bilişsel gelişim ve dil gelişimi ile ilgili kazanımlar incelenmiş ve bilişsel gelişim alanından beş, dil gelişim alanından üç kazanım seçilmiş ve bu gelişim alanlarına uygun ölçütler geliştirilmiştir. Seçilen

MEB okul öncesi programındaki bilişsel gelişim alan kazanımları ve bu kazanımlara ilişkin ölçütler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Bilişsel Gelişim Alan Kazanımları ve Bu Kazanımlara İlişkin Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Ölçütler

<p>Kazanım 4. 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.</p> <p>Ölçütler:</p> <ul style="list-style-type: none">• 6-10 nesneyi birden fazla özelliği dikkate alarak gruplandırır. (3puan)• 6-10 nesneyi en belirgin özelliğine göre gruplandırır. (2 puan)• Aralarında ortak özellik olmayan nesnelere gruplandırır. (1 puan)• Gruplandırma yapmaz/yapamaz. (0 puan) <p>Kazanım 6. 1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.</p> <p>Ölçütler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nesnelere kullanarak toplama işlemini nesnelere saymadan hızlıca yapar. (4 puan)• Toplama işlemini nesnelere sesli bir şekilde sayarak yapar. (3 puan)• Toplama işleminde nesnelere sayarken nesnelere fazla ya da eksik sayar. (2 puan)• Toplama işlemi yapar ancak doğru sonuca çok uzak bir cevap verir. (1 puan)• Toplama işlemi yapmaz. (0 puan) <p>Kazanım 7. 1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak çıkartma yapar.</p> <p>Ölçütler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Çıkartma işlemini hızlı ve doğru yapar. (4 puan)• Çıkartma işlemi düşünerek, nesnelere sayarak ve doğru yapar. (3 puan)• Doğru cevaba yakın cevap verir. (2puan)• İşlem yapar ancak cevap doğru cevaba çok uzaktır. (1 puan)• Çıkartma işlemi yapmaz/yapamaz. (0 puan) <p>Kazanım 17. Haftanın günlerini sırasıyla söyler.</p> <p>Ölçütler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Haftanın günlerinin tümünü sırasını şaşırmadan söyler. (4 puan)• Haftanın günlerini sayarken düşünerek, yavaş ancak doğru sayar. (3 puan)• Haftanın günlerini sayarken 1 ya da 2 yerde şaşırmıştır. (2 puan)• Haftanın günlerini yanlış saymıştır. (1 puan)• Haftanın günlerini sayamaz. (0 puan) <p>Kazanım 20. Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur.</p> <p>Ölçütler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gözlemlerine dayalı sonuçlar çıkarır. (4 puan)• Sonuçları kaydeder. (3 puan)• Sonuçları karşılaştırır. (2 puan)• Sonuçları grafikte doğru olarak gösterir. (1 puan)

Tablo 4’te seçilen bilişsel gelişim alanlarına ait ölçütler verilmiştir. Ölçütler belirlenirken kazanıma uygun olmasına, açık ve anlaşılır olmasına, ölçütlerin binişik olmamasına ve ölçüt sayısının yeterli olmasına dikkat edilmiştir.

Seçilen MEB okul öncesi programındaki dil gelişim alan kazanımları ve bu kazanımlara ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Dil Gelişim Alan Kazanımları ve Bu Kazanımlara İlişkin Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Ölçütler

Kazanım 10. Kim, ne, ne zaman, neden, nasıl gibi soruları yanıtlar.

Ölçütler:

- Kendisine sorulan sorulara doğru cevaplar verir. (4 puan)
- Sorulan sorulardan birkaçını yanlış cevaplar. (3 puan)
- Sorulan soruların cevaplarını karıştırır. (2 puan)
- Soruların hepsine yanlış cevap verir. (1 puan)
- Sorulara cevap vermez/veremez. (0 puan)

Kazanım 15. Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.

Ölçütler:

- Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını karıştırmadan, doğru bir şekilde söyler. (3 puan)
- Sadece zıt ya da sadece eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler. (2 puan)
- Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını karıştırır. (1 puan)
- Hiçbir cevap vermez/veremez. (0 puan)

Kazanım 16. Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.

Ölçütler:

- Eş sesli sözcüklerin anlamlarını bilerek, cümle içinde kullanarak söyler. (3 puan)
- Bazı eş sesli kelimelerin anlamlarını karıştırır. (2 puan)
- Eş sesli kelimelerin anlamlarından sadece bir tanesini bilir. (1 puan)
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını bilmez. (0 puan)

Kazanım 19. Dinlediği bir öyküyü anlatır.

Ölçütler:

- Dinlediği öyküyü giriş-gelişme-sonuç bölümlerine uygun, ayrıntılı bir şekilde anlatır. (4 puan)
- Dinlediği öyküyü giriş-gelişme-sonuç bölümlerine uygun, genel hatlarıyla anlatır. (3 puan)
- Dinlediği öyküye ilaveler yaparak anlatır. (2 puan)
- Öyküyü yanlış şekilde anlatır. (1 puan)
- Öyküyü anlatmaz. (0 puan)

• **Kazanım 20.** Resim, nesne, olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır.

Ölçütler:

- Resim, nesne, olaylar arasında ilişki kurarak, giriş-gelişme-sonuç bölümleri ve bir kurgusu olan öykü anlatır. (3 puan)
- Anlattığı öykünün kurgusunda bazı eksiklikler vardır. (2 puan)
- Resim, nesne, olaylar arasında anlamsız bir kurgu kurarak öykü anlatır. (1 puan)

Tablo 5'e göre dereceli puanlama yönergesi oluştururken MEB okul öncesi programındaki bilişsel ve dil gelişim alanlarından kazanımlar seçilmiştir. Kazanımlar seçilirken okul öncesi çocukların gözlenebilir davranışlarını daha somut bir biçimde karşılayan kazanımlar tercih edilmiştir.

Ölçütler oluşturulurken, ölçütlerin kazanıma uygun ve ölçüt sıralamasının doğru (mükemmelden ... zayıfa) olmasına dikkat edilmiştir. Kazanımı en üst düzeyde karşılayan performansı anlatan ölçüte "3" puan, kazanımı hiç karşılamayan

performansı anlatan ölçüte “0” puan verilmiştir. Ölçütler yazılırken ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Ölçütler yazılırken bitişiklik ilkesine ve binişik olmama ilkesine dikkat edilmiştir. Ayrıca ölçütler oluşturulurken ölçüt sayısının uygun olmasına dikkat edilmiştir. Okulöncesi öğretim programında yer alan kazanımlarına ilişkin oluşturulan ölçütlerin yanı sıra Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin bu ölçütleri doğru oluşturup oluşturamadıklarını değerlendirmeye yönelik ayrı bir dereceli puanlama yönergesi hazırlanmıştır (Ek 5). Oluşturulan dereceli puanlama yönergesinin amacı, Çocuk Gelişimi öğrencilerinin dereceli puanlama yönergesi hazırlama becerilerindeki değişimi ve gelişimi izlemektir. Öğrenciler öz değerlendirmelerini araştırmacı tarafından hazırlanan “Katılımcı Öz Değerlendirme Formu” ile yapmışlardır. Hazırlanan form Ek 4’ te verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması/ Uygulama

Deneysel çalışmalarda uygulamanın gerçekleştirilmesi önemli bir zaman gerektirmektedir. Yüksek lisans tez çalışmalarında tez hazırlama süresinin deneysel çalışmalar için kısa olması nedeniyle elverişli örnekleme yoluna gidilmiştir. Uygulamanın rahatça yapılabilmesi, uygulama yapılacak gruba ulaşılabilirliği açısından uygun olduğu için halen üniversite lisans öğrenimine devam eden Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencileriyle çalışma yürütülmüştür.

Uygulama beş haftalık bir süreden oluşmaktadır. Bu sürenin uygulama için yeterli olduğu düşünülmüş, sürenin uzun olmasının öğrencilerin uygulamaya olan ilgilerini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden uygulama süresi beş hafta ile sınırlandırılmıştır. Uygulama için bilişsel gelişim alanından beş, dil gelişimi alanından beş kazanım olmak üzere toplam on kazanım belirlenmiş ve öğrencilerden bu kazanımlara uygun dereceli puanlama yönergesi geliştirmeleri istenmiştir. 7 uygulama sınıf içi etkinliklerde yapılmıştır. İki uygulama öğrencilere ödev olarak verilmiş, belirlenen bir kazanımın öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğuna karar verilip çalışma sınıf içinde araştırmacı tarafından öğrencilere örnek olarak yapılmıştır.

İlk hafta öğrencilere dereceli puanlama yönergesi hakkında genel bilgileri içeren bir sunum gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere dereceli puanlama yönergesi örnekleri gösterilmiş ve uygulama sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Açıklama ve sunumun ardından öğrencilerden bilişsel gelişim 4. Kazanıma (6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır) yönelik bir dereceli puanlama yönergesi hazırlamaları istenmiştir.

İkinci hafta, Bilişsel Gelişim, Kazanım 6 (1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar) ve Kazanım 7 (1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak çıkarma yapar.) için öğrenciler dereceli puanlama yönergesi hazırlamışlardır. Aynı kazanımlara ilişkin dereceli puanlama yönergesinin doğru bir örneği araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır ve bu örnek tahtaya yansıtılarak öğrencilere bu örnekle kendi performanslarını karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin nerelerde yanlış yaptıkları, dereceli puanlama yönergesi hazırlarken dikkat etmeleri gerekenler vb. konularında geri bildirim verilmiştir. İkinci hafta yapılan ikinci uygulama sonrası öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı öz değerlendirme formu dağıtılmış, öğrencilerden kendi hazırladıkları dereceli puanlama yönergesini formda belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirerek puanlaması istenmiştir. Sonraki tüm uygulamalar için de öz değerlendirme formu öğrencilere doldurtulmuştur.

Üçüncü hafta, öğrencilerle önceki iki haftada gerçekleştirilen uygulamalarda nerelerde hata yaptıkları, bu hataları nasıl düzeltebilecekleri konusunda konuşulmuştur. Daha sonra Bilişsel Gelişim 20. Kazanımın (Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur) öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğuna karar verildiği için bu kazanım için hazırlanacak dereceli puanlama yönergesi araştırmacı tarafından sınıf içi uygulama olarak gerçekleştirildi. Bu uygulama sırasında öğrencilere nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır.

4. hafta öğrencilerden Bilişsel Gelişim Kazanım 17 ve Dil Gelişim Kazanım 10'a yönelik sınıf içinde bireysel olarak dereceli puanlama yönergesi hazırlamaları istenmiştir.

5. hafta, bir önceki hafta yapılan uygulama çalışmalarından örnekler vererek öğrencilere nerelerde yanlış yaptıkları ve doğru bir çalışma yapabilmeleri için hangi noktalara daha çok dikkat etmeleri gerektiği konusunda geribildirimler verilmiştir. Öğrencilerden Dil Gelişim Kazanım 15 ve Dil Gelişim Kazanım 16'ya yönelik dereceli puanlama yönergesi hazırlamaları istenmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerden beş haftalık uygulama sürecinde neler yaşadıklarını, dereceli puanlama yönergesi hazırlarken neler hissettikleri, bu süreçte neler öğrendiklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Dil Gelişim Kazanım 19 ve Dil Gelişim Kazanım 20 öğrencilere ödev olarak verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi/Çözümlemesi

Öğrencilere uygulanan ön test ile son test sonuçları, uygulanan eğitimin hangi düzeyde başarılı olduğuna karar vermek için kullanılmıştır.

Veriler çözümlenirken deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sırasında aldıkları puanlar incelenmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve bu puanlar arasındaki ilişki araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Aşağıda verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler verilmiştir.

Başarı testinden alınan ön test puanlarının deney ve kontrol grubundaki dağılımı incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dereceli puanlama yönergesi konusundaki bilgi düzeyleri karşılaştırılmıştır. İki grubun başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farka Man Whitney U-Testi ile bakılmıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test-son test puanları arasındaki fark, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak incelenmiştir.

Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda, iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan non-parametrik bir yöntemdir. Bu test bağımsız örnekler için uygulanan t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. t-testinde olduğu gibi iki grup ortalamalarının karşılaştırılması yerine, Mann-Whitney U testi grupların medyanlarını karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde değerlerini sıralı hale dönüştürür. Böylece, iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir (Karagöz, 2010).

Mann – Whitney U- Testi sıklıkla üç tip çalışma tasarımında kullanılır:

- İki bağımsız grup arasında fark olup olmadığını saptama
- Müdahaleler arasında fark olup olmadığını saptama (ön test uygulaması olmadan)
- Değişen puanlar arasında fark olup olmadığını saptama

İşaret testi, sadece çiftler arası farkın yönü ile ilgilenmektedir. Farkların miktarı da dikkate alınırsa daha güçlü bir test yapılabilir. Wilcoxon testi hem farkların yönünü hem de miktarını dikkate alır. Bu sebeple işaret testinden daha güçlü bir testtir (Karagöz, 2010).

Deney grubu ile yapılan uygulama sonrası kontrol grubundaki öğrencilere de dereceli puanlama anahtarı konusunda eğitim verilmiştir.

3.7. Araştırmanın Etik Yönü

Bu çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair belge KBÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Ek 1). Uygulama sırasında etik kurallara uygun davranılmıştır.

3.8. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü 2. Sınıf öğrencilerinin dereceli puanlama yönergesi hazırlama sürecindeki gelişimleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bilgi ve bulgular araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü 2.sınıf öğrencilerinin dereceli puanlama yönergesi geliştirme becerilerini tespit eden verilerle sınırlıdır.



4. BULGULAR

Bu kısımda, deney ve kontrol grubuna uygulanan test ile deney grubu ile yapılan uygulama çalışmaları sonucu elde edilen verilerin ışığında bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar fark yoktur.” denencesini kontrol etmek amacıyla Man Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun puanlarının ön testte manidar düzeyde farklı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarının U-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S_x	S_e	U	p
Deney	49	46,48	0,74	133	1250	0,457
Kontrol	47	50,61				

Tablo 6’ya göre, Man Whitney U- Testi sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında manidar düzeyde fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama yapılmadan önce dereceli puanlama yönergesi konusunda hazırbulunuşluk seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine manidar fark vardır.” denencesi kontrol edilmiştir. Başarı testinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkı kontrol etmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test

ve son test puanlarının manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test -Ön Test	N	Test İstatistiği	Standart Hata	z	p
Negatif Sıra	0	1.225	100	6,105	0,000
Pozitif Sıra	49				

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin dereceli puanlama yönergesiyle ilgili ders anlatımı ve uygulamadan önce ve sonra başarı testi puanları arasında manidar düzeyde bir fark belirlenmiştir ($p < 0,05$). Gözlenen farkın son test puanlarının lehinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, dereceli puanlama yönergesiyle ilgili bilgi aktarımı ve uygulama çalışmaları yapılmasının, öğrencilerin dereceli puanlama yönergesi geliştirme becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Daha sonra deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları arasındaki fark incelemiştir.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar fark yoktur.” denencesinde kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları incelenmiş, puanlarda son test lehine fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testiyle kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – Ön Test	N	Test İstatistiği	Standart Hata	z	p
Negatif Sıra	1	1127	94	5,96	0,000
Pozitif Sıra	46				

Tablo 8'e göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında manidar düzeyde bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu durum, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarının arttığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü denencesinde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Her iki grubun da son test puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının yüksek olmasını uygulanan programın etkililiği ile açıklayabilmek için, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan farklarının da incelenmesi gerekir. Bu amaçla araştırmanın dördüncü denencesi test edilerek ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark vardır.” denencesini kontrol ederken deney grubu öğrencilerine dereceli puanlama yönergesi ders anlatımı ve uygulama çalışmaları yapıldıktan sonra, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, başarı testinden aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek puan aldığı Man Whitney U-Testi sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır. Puanlar arasındaki farkın manidar olup olmadığı Man Whitney U-Testi kullanılarak kontrol edilmiştir. Test sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test puanları, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. İki grubun son test puanlarının U-Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarının U-Testi Sonuçları

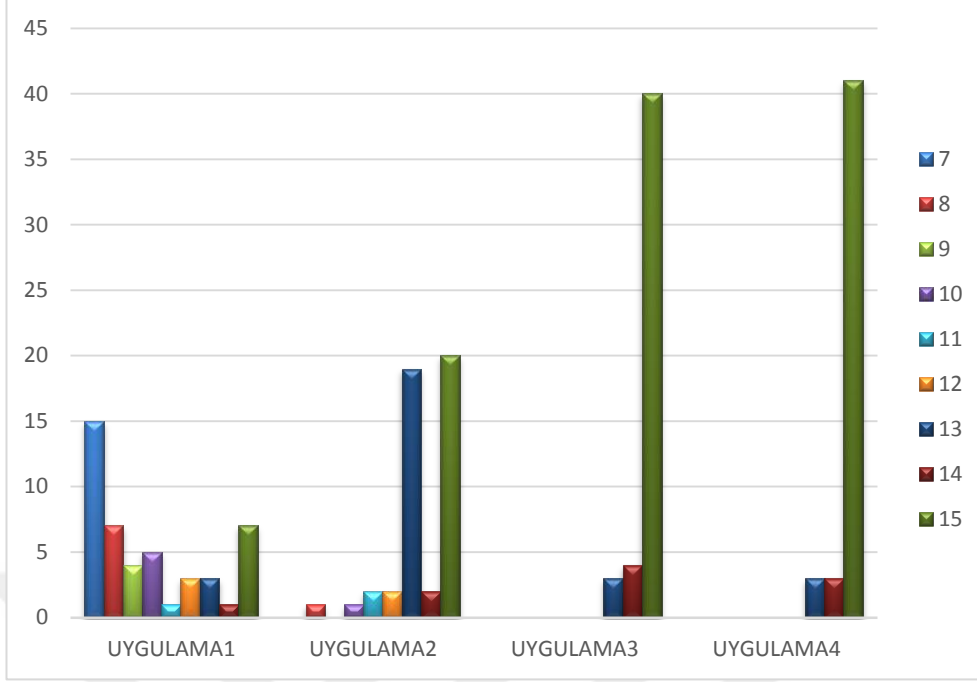
Grup	N	Aritmetik ortalama	Standart Hata	Standartlaştırılmış Test İstatistiği	U	p
Deney	49	69,46	134,5	-7,63	124,5	0,000
Kontrol	47	26,65				

Tablo 9'a göre, Man Whitney U-Testi ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları incelemiştir. Son test puanlarına ilişkin U-Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu, farkın istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir ($U=124,500$ $p<0,000$). Buna göre deney grubu öğrencileri, son test uygulamasında daha başarılı olmuşlardır. Bu durum hazırlanan ve uygulanan programın öğrencilerin gelişimini desteklediği yargısını güçlendirmektedir.

4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney grubu öğrencileri süreç içinde dereceli puanlama yönergesi hazırlama konusunda beceri kazanmıştır.” denencesiyle ilgili olarak öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini görmek amacıyla yapılan dört uygulamanın grafiği oluşturulmuştur.

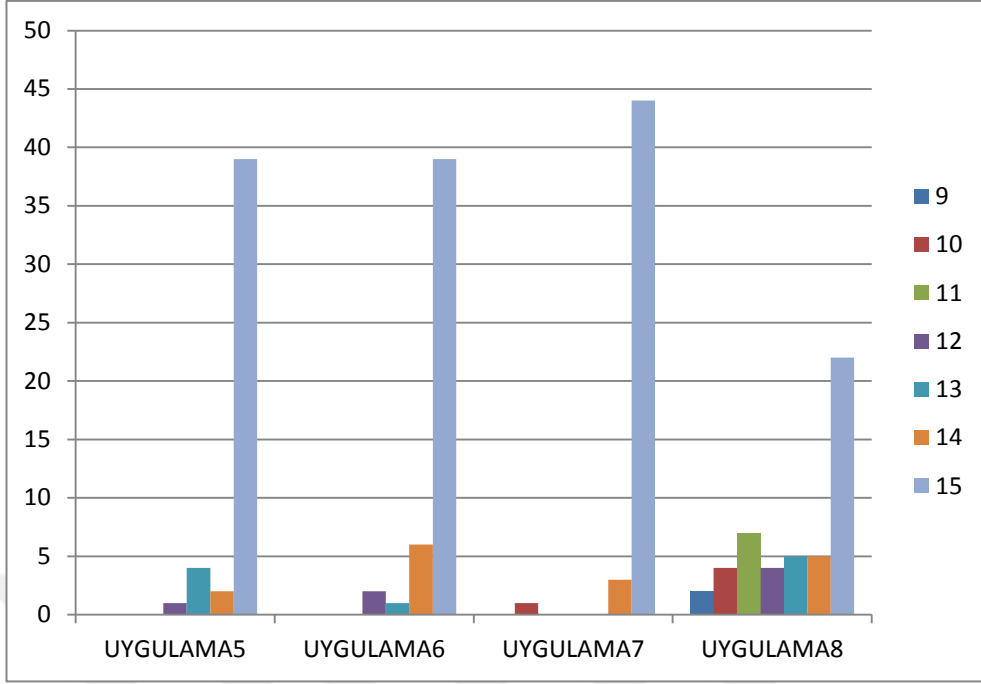
Şekil 1'de öğrencilerin sınıf içinde yapmış oldukları ilk dört uygulamaya ilişkin değerlendirme sonuçları verilmiştir.



Şekil 1. Yapılan İlk Dört Uygulamanın Değerlendirme Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde uygulama sayısı arttıkça öğrencilerin istenilen düzeye ulaşma seviyelerindeki artış gözlenmektedir. Şekil 1 incelendiğinde ilk uygulamada öğrencilerin daha düşük puan aldıkları, uygulama sayısı arttıkça beceride ustalaşarak daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Uygulama 3 ve uygulama 4'te 15 puan alan öğrenci sayısı diğer uygulamalara göre daha fazladır.

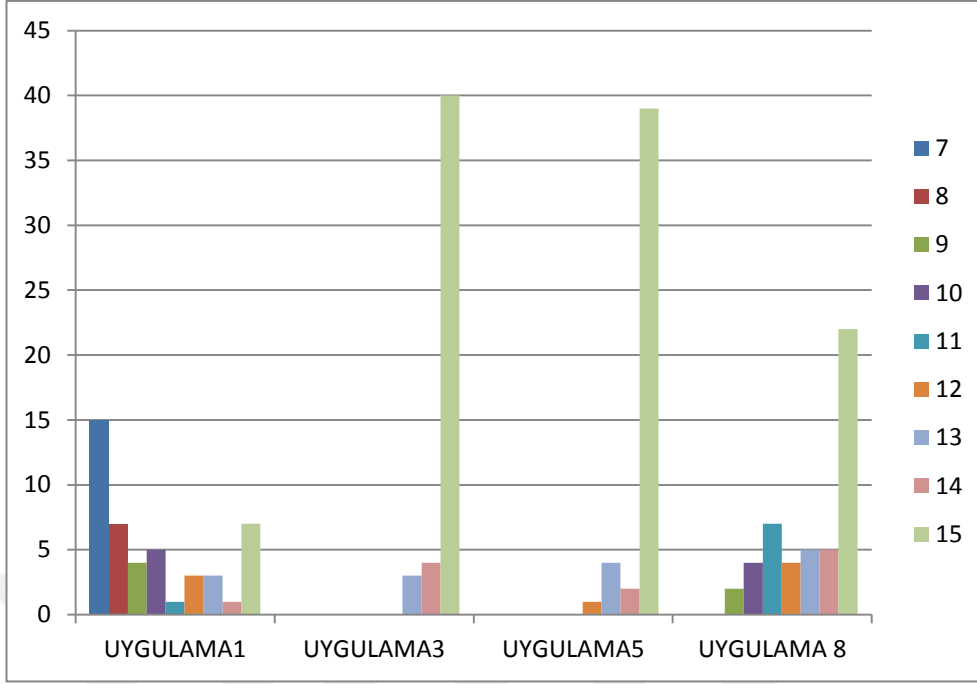
Şekil 2'de öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları üç uygulama ile ödev verilen bir uygulamaya ilişkin değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir. 5, 6 ve 7. uygulamalarda öğrenci puanları oldukça istenilen düzeyde olmasına rağmen, ödev olarak verilen uygulama sonucunda öğrenci puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Bunun sebebi, öğrencilerin sınıf içi uygulama çalışmalarında uygulayıcı tarafından geribildirim almaları olarak değerlendirilebilir.



Şekil 2. Yapılan Son Dört Uygulamanın Değerlendirme Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin uygulama sayısı arttıkça uygulamadan tam puan alma sayıları da artmıştır. Özellikle yedinci uygulamada öğrenci başarısındaki artış dikkate değerdir. Diğer uygulamalarda ise, düşük puan alan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Ayrıca ödev verilen uygulamada da farklı puan alan öğrencilerin olmasının yanı sıra tam puan alan öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir.

Şekil 3'te 1, 3, 5 ve 8. uygulamalara ait değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir. Ardışık olmayan uygulamalardan seçilen değerlendirme sonuçları ile öğrencilerin gelişim düzeyleri gözlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 3. 1, 3, 5 ve 8. Uygulamalara Ait Değerlendirme Sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde öğrenci puanları ilk uygulamada farklı puanlarda dağılım gösterirken uygulama arttıkça farklı puanlara dağılımın azaldığı, yüksek ve tam puanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. 3.ve 5.uygulamada öğrenci puanlarının dağılımını çok net bir şekilde öğrencilerin gelişimini göstermektedir.

4.6. Öğrencilerin Öz Değerlendirmeleri ile Uzman Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiler

Öğrenci öz değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkiler Spearman'ın sıra farkları korelasyonu ile incelenmiştir.

Tablo 10'da öğrenci öz değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Değerlendirme sonuçları arasındaki uyuma bakılmıştır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken objektif olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10. Öğrenci Öz Değerlendirmeleri ile Öğretmen Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkiler

	BG K6	BGK17	DG K10	DG K15	DG K16
R	0,152	0,79	0,331*	0,096	-0,141
P	0,304	0,612	0,030	0,523	0,350
N	48	44	43	47	46

BG K6: Bilişsel Gelişim Kazanım 6

BGK17: Bilişsel Gelişim Kazanım 17

DGK10 : Dil Gelişimi Kazanım 10

DGK15: Dil Gelişimi Kazanım 15

DGK16: Dil Gelişimi Kazanım 16

Öğrencilerin beş farklı uygulamadaki öz değerlendirmeleri ile öğretmenin aynı uygulamalar için vermiş olduğu puanlar arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve tablo 10’da verilmiştir. Bu ilişkiler incelendiğinde öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde manidar ilişkilerin olmadığı söylenebilir. Yalnızca dil gelişimi kazanım 10 ile ilgili uygulamada öğrenci ve öğretmen öz değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak önemli ancak düşük bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.7. Öğrencilerin Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerden, yapılan dört haftalık uygulama çalışmalarında kendilerini “uygulamalardan önce neler biliyordum, ne öğrendim, nasıl öğrendim, uygulamalar boyunca neler hissettim, tekrar bir çalışma yapsam nelere daha çok dikkat ederdim?” başlıklarını dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğrenciler, uygulamalardan önce ne bildiklerini şu şekilde açıklamışlardır:

Öğrencilerin tamamına yakını yazdıkları öz değerlendirmelerde uygulamalardan önce dereceli puanlama yönergesi hakkında pek bir bilgilerinin olmadığından, dereceli puanlama yönergesinin genel tanımını bilip nasıl hazırlandığı konusunda fikir sahibi olmadıklarından söz etmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci Ö. *“Rubrik kavramına dair hiçbir şey bilmiyordum. İlk kez duymuştum.”*

Öğrenci Y. *“Uygulamadan önce en iyi performanstan en zayıf performansa göre puan vermemiz gerektiğini biliyordum.”*

Öğrenci S. *“Uygulamalardan önce rubrikler ile ilgili sadece tanımsal olarak kavramı biliyordum. Nasıl hazırlanacağına dair bir fikrim yoktu.”*

Öğrenci K. *“Önceden sadece holistik ve analitik rubrik hakkında genel bilgiler biliyordum. Nasıl hazırlanacağı hakkında bir bilgim ve deneyimim yoktu.”*

Öğrenci K. *“Uygulamalardan önce rubrikler hakkında hiçbir fikrim yoktu.”*

Öğrenci S. *“Uygulama yapmadan önce konunun sadece teori kısmını biliyordum. Tabi onu da yarım bildiğimi uygulama yapmaya başlayınca anladım.”*

Öğrencilerin yaptıkları öz değerlendirmelerde, dereceli puanlama yönergesi konusunda genel bilgilere sahip olduklarını ancak dereceli puanlama yönergesi hazırlama konusunda deneyimli olmadıklarını anlattıkları görülmektedir.

Öğrenciler öz değerlendirmelerinde genel olarak dereceli puanlama yönergesi hakkında pek bilgileri olmadığından, uygulamalar sayesinde konu ile bilgilerinin arttığından, dağıtılan öz değerlendirme formları ile puanlamayı nesnel bir şekilde yaptıklarından, kazanımla ilgili basit düşünmek yerine çok ayrıntılı düşünüp ölçüt yazdıkları için kazanımdan uzaklaştıklarından, ölçüt yazarken her hafta yapılan uygulamalar sayesinde konuya hakimiyetlerinin arttığından, zamanla rubriğin ne olduğu, nasıl hazırlanacağını öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci B. *“...yaptığımız holistik rubrik uygulamaları boyunca adını bile söyleyemediğim ve bölümümde çok işime yarayacak olan holistik rubrik ne demektir onu öğrendim.”*

Öğrenci T. *“Rubriklerden sonraki öz değerlendirme formları ile puanlamada objektifliğimi sağladım.”*

Öğrenci E. *“İlk yaptığımda çok derinlemesine düşünüyordum bu da yapmamı zorlaştırmıştı.”*

Öğrenci M. *“İlk haftanın aksine sonraki uygulamalarda konuya hakimiyetim arttı ve son hafta yapılan uygulamada pratik bir şekilde uyguladım.”*

Öğrenci A. *“Dört haftalık çalışma boyunca rubrik nedir, nasıl hazırlanır, türleri nelerdir, özellikleri, avantajları ve dezavantajları nelerdir gibi soruların cevaplarını öğrendim.”*

Öğrenci M. *“İlk rubriklere çok ayrıntılı şeyler yazarken şimdi daha basit ama öz ölçütler yazabiliyoruz.”*

Öğrenci S. *“Rubriklerin öğrencinin çalışmalarına yön vermesini sağladığını, eksiklerin neler olduğunu ve bu eksiklerini giderme yollarını gösterdiğini öğrendim.”*

Öğrenci K. *“Dereceli puanlama yönergesinin iki türden oluştuğunu ve bu türlerin holistik ve analitik olduğunu, ölçüt sayısının 3-6 arasında olması gerektiğini öğrendim.”*

Öğrenci D. *“Derste mükemmel olan duruma en yüksek puan, zayıf olan duruma en düşük puan verildiğini doğru bildiğimi far ederken”0” puanın da rubriklerde kullanılabileceğini öğrendim.”*

Öğrenci Ş. *“Rubriğin sadece test olduğunu biliyordum, öncelikle test değil performans tanımlayan puanlama aracı olduğunu öğrendim.”*

Öğrenci T. *“Rubrik yazarken genel olarak kazanıma odaklanmayı ve basit düşünmeyi öğrendim. Çocuk odaklı düşünüp çocuğun seviyesinin üzerinde bir performans yazmamayı öğrendim.”*

Öğrenciler yaptıkları öz değerlendirmede dereceli puanlama yönergesi konusunda bilgi dağarcıklarının geliştiğini, uygulama yaparken daha basit ve çocukların seviyelerini göz önünde bulundurarak ölçüt yazmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler “nasıl öğrendim?” kısmında genel olarak öğretmenlerin konuyu anlatmalarından sonra konuyu öğrendiklerinden, uygulamalar sırasında ve sonrasında öğretmenin verdiği dönütler sayesinde bilgilerinin pekiştiğinden, uygulama yaptıkça daha net ve doğru şekilde öğrendiklerinden, öğretmenler tarafından not kaygısı olmaması uyarısının yapılmasının kendilerini güdülediğinden söz etmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci H. *“Öğretmenlerimizin detaylı anlatımıyla, ufacık bir bilemediğim yerde hemen onlardan yardım isteyip olup olmadığını sorarak, nasıl iyileştirebileceğim hakkında fikir alarak her hafta yavaş yavaş deneyimleyerek öğrendim.”*

Öğrenci Ş. *“Yanlış yaptığımız rubriklerin doğrularını hocamız bizlere göstererek yanlışlarımızı fark ettik ve ona göre daha doğrularını yapmaya başlayıp öğrendim.”*

Öğrenci T. *“... rubrik örneklerini yaptıktan sonra hocalarımız bize rubriklerin doğru şekillerini gösterdi ve bütün hatalarımı görebildim. Daha sonra sınıfta birçok kez rubrik hazırlayınca konuyu iyice pekiştirdim.”*

Öğrenci B. *“Holistik rubriği öncelikle hocamızın anlatması ardından örnekler göstermesi ve bizlere uygulamalı olarak hazırlatması, son olarak da doğru yapıp yapmadığımızı görmemiz için aynı kazanım ile kendisinin hazırladığı rubriği bizimle paylaşması ile bu çalışmayı iyice pekiştirdim.”*

Öğrenci P. *“Hocamız nerede hata yaptığımızı uygulama kağıtlarımıza yazıp bize geri veriyordu. Bu da hatalarımızı düzeltmeye yardımcı oluyordu.”*

Öğrenci B. *“Doğru rubrikler yazmamdaki en önemli etken de hocamızın notla bir alakası olmadığını söyleyip sadece öğrenmemizi istemesiydi.”*

Öğrenciler uygulama sırasında verilen geri dönütler sayesinde, hatalarını görüp düzelttiklerini ve doğruya yakın dereceli puanlama yönergesi hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler bu kısımda daha çok uygulamalara karşı ön yargılı olduklarından, ilk uygulamalarda yapamadıkları için sıkıldıklarından, yapamayacakları için gergin olduklarından, ilk haftaki uygulamalarda konuyu anlamadıkları için üzüлüp korktuklarından, uygulamalar ilerledikçe, yapabildiklerini gördükçe keyifle uygulamalara katıldıklarından, sürece aktif katılımın öğrenmeyi pekiştirdiğinden, mesleki yeterlilik konusunda kendilerini geliştirdiğinden, uygulamalar sırasında sınıfta bilgi alışverişi yapıldığından, uygulama süresinin yeterli olduğundan bahsetmişlerdir. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci Z. *“İlk başta ne kadar ön yargılı olsam da öğrendikten sonra sıkıcı olmadığını, aslında eğlenceli bir çalışma olduğunu anladım.”*

Öğrenci S. *“İkinci haftadaki uygulamaları birinci hafta yaptığım uygulamalardan daha kolay ve rahat yaptım.”*

Öğrenci İ. *“Çalışmalar boyunca ders uygulamalı olduğu için daha zevkli geçiyor ve aktif oluyorsun, çalışma aktifleştikçe elin alışıyor ve hoca daha kazanımı verir vermez yapmaya başlıyorsun.”*

Öğrenci R. *“Bence bu çalışmanın en iyi yanı, bilgilerin kalıcı olmasını sağlaması.”*

Öğrenci Ş. *“Bu uygulamalarda bazen zorlansam da keyifli olduğunu ve mesleki anlamda bana yenilikler kattığını düşünüyorum.”*

Öğrenci A. *“Uygulamalar sonucunda keyifli bir şekilde rubriğin nasıl hazırlanacağını öğrendim, bu çalışmaların ileride mesleğime olumlu yönde katkı sağlayacağını düşünüyorum.”*

Öğrenci H. *“Arkadaşlarımızla birbirimize danışıp yardımcı olduk hatta, sınıfta diyaloga girmediğim kişilerle de kaynaştık.”*

Öğrenci B. *“Çalışmaların başladığı ilk hafta ne yapacağımı hiç anlamadığım için ilk önce üzgün hissettim”.*

Öğrenci A. *“İkinci hafta ilk hafta hazırladığımız rubrik kağıdına “mantığını anlamışsın” yazdığımızda mutlu oldum ve cesaretlendim.”*

Öğrenci G. *“Dönemin başından sonuna rubrik ile uğraşsaydık çok sıkılırdım ama sürenin kısıtlı olması iyi oldu bence.”*

Öğrenciler uygulama çalışmalarının başında sıkıldıklarından zamanla konuyu kavradıkça uygulamalardan keyif aldıklarından, diğer arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulduklarından bu sayede sınıf içi etkileşimin arttığından bahsetmişlerdir.

Öğrenciler öz değerlendirmelerinde, tekrar bir çalışma yapılsa yazdıkları ölçütlerin kazanımlara uygun olmasına daha çok dikkat edeceklerinden, ölçütlerin daha net olacağından, ölçütlere gereksiz ekleme yapmayacaklarından, daha basit düşüneceklerinden bahsetmişlerdir. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci H. *“Tekrar böyle bir çalışma olsa kazanımlara uygun maddeler bulmaya daha çok dikkat ederdim.”*

Öğrenci B.” *Tekrar holistik rubrik hazırlasam net ölçütler yapmaya dikkat ederdim.”*

Öğrenci H. *“Kendim çok fazla ekleme yapıyordum. Hedef davranışa odaklanmayı konudan uzaklaşıyordum. Aynı çalışmalarını tekrar yapsam buna çok dikkate derdim.”*

Öğrenci E. *“Tekrar aynı çalışmalarını yapsam kesinlikle en basit şekilde düşünürüm, detaylandırmadan istenildiği kadarını yazmaya dikkat ederim.”*

Öğrenciler tekrar aynı çalışmayı yapmaları durumunda daha basit düşüneceklerini, verilen kazanıma ekleme yapmadan ölçüt oluşturacaklarını belirtmişlerdir.



5. TARTIŞMA

Araştırmada Çocuk Gelişimi Bölümüne devam eden deney grubu öğrencilerinin dereceli puanlama yönergesi hazırlamaya ilişkin uygulamalar sırasında beceri kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca süreç içinde öğrencilere dereceli puanlama yönergelerini kullanarak geri bildirim vermenin öğrencilerin beceri düzeyine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında farklı özellikteki gruplarla gerçekleştirilen benzer sonuçlara ulaşılan benzer araştırma örnekleri vardır (Goodrich, 2001; Koutsoftas ve Gray, 2012; Luft, 1998; Petkov ve Petkova, 2006). Benzer bir çalışma da Aytaç (2006) tarafından İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrenciler deneysel uygulamalar sırasında kendi dereceli puanlama yönergelerini hazırlamış ve performansı en iyi yansıtan dereceli puanlama yönergesi ortak bir kararla belirlenmiştir. Bu çalışmada dereceli puanlama yönergelerini kullanmanın öğrencilerin konuyu anlamalarını ve konuyla ilgili soruları çözme becerilerini desteklediği, öğrenci başarısını artırdığı belirtilmiştir. Alanyazında ayrıca dereceli puanlama yönergesi kullanılarak öğrencilere geri bildirim sağlamanın eğitim ve öğretime katkı sağladığı da vurgulanmaktadır (Andrade, 2000; Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Bayraktar ve Aslan, 2016; Goodrich, 1997; Van Helvoort, 2012).

Dereceli puanlama yönergesi ile gerçekleştirilen değerlendirmeler genel izlenimle yapılan değerlendirmelere göre daha nesnel sonuçlar verecektir (Doğan, Karakaya, Kutlu, 2017, Ev Çimen, 2012). Bu çalışmada dereceli puanlama yönergesi kullanılarak öğrencilere kendi performanslarıyla ilgili geri bildirimler sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri de öz değerlendirmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler ile öğretmen değerlendirmeleri arasında bir uygulama dışında bir ilişki bulunamamıştır. Güneş ve Kılıç (2016), yaptıkları bir araştırmada bu bulguya benzer bir biçimde öğretmen değerlendirmeleri ile öğrencilerin öz değerlendirmeleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin ilk bir uygulamada öz değerlendirme yapıyor olmasından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra öz değerlendirmelerde öğrencilerin güvenilir

değerlendirme yapabilmeleri için daha uzun bir zaman ya da daha çok sayıda uygulama yapılması gerekiyor olabilir. Goodrich ve Boulay (2003) da öz değerlendirmenin nasıl yapılacağını öğrencilere anlatmanın, bu bilgilerin öğrenciler tarafından hemen benimseneceği ve yazılarına aktarılacağı anlamına gelemeyeceğini belirtmektedir. Her ne kadar öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri arasındaki ilişki olmadığı yönünde araştırma sonuçları olsa da öz değerlendirmelerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlaması (Somervell, 1993) nedeniyle kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada temel amaç deneysel uygulamaya katılan Çocuk Gelişimi bölüm öğrencilerinin belirli bir kazanımla ilgili ölçütler oluşturarak bütünsel dereceli puanlama yönergesi kullanma becerilerindeki değişimi izlemektir. Dereceli puanlama yönergelerinin hazırlanması güçtür ve uzmanlık gerektirir (Popham, 2000). Bu bakımdan dereceli puanlama yönergelerinin geliştirilmesi konusunda mutlaka belirli eğitim alınması ve uygulamalarla ilgili geri bildirim sağlanması gerekmektedir. Dereceli puanlama yönergeleri hem erken çocukluk döneminde sınıf içinde gerçekleşmesi beklenen davranışları gözlemlemede hem de Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin öğrenmelerini izleme ve puanlamada etkili bir değerlendirme aracıdır. Olumlu yanlarına rağmen bu konuda eğitim alınmasının geçerli sonuçlar elde etmede önemli olduğunun yeniden belirtilmesinde fayda vardır (Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2003).

Dereceli puanlama yönergeleri kısa yanıtlı ya da açık uçlu soruların puanlanmasında kullanılabileceği gibi belirli bir performansın puanlanmasında da kullanılabilir. Öğrencilerin sınıf içinde belirli bir alanla ilgili performansları onların yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme becerileriyle ilgili olabilir. Bu tür becerilerin değerlendirilmesinde genel izlenimle puanlama güvenilir bir değerlendirme sağlamayabilir (Doğan, Karakaya ve Kutlu, 2017). Bu çalışmada da öğrencilerden belirtilen kazanımla ilgili dereceli puanlama yönergesi hazırlamalarının hem analitik düşünme hem de yaratıcı düşünme becerileriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırma sonuçlarının Çocuk Gelişimi alanında farklı performansların değerlendirilmesi amacıyla geliştirilebilecek dereceli puanlama yönergesine örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen veriler çözümlendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve şu önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada deney grubunda bulunan Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin uygulamalar sırasında dereceli puanlama yönergesi geliştirme becerilerinde artış gözlemlendiği, dereceli puanlama yönergesi hakkında son testte önemli düzeyde yüksek puan aldıkları ve uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür değerlendirme araçlarının sınıf içi uygulamalarla öğrencilerin ilgili becerilerinde gelişim sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırmada öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin öz değerlendirmeler ile öğretmen değerlendirmeleri arasında bir ilişki elde edilememiştir. Bu durum uygulama sayısının az olması ile ya da öğrencilerin öz değerlendirmelerin amacını kavramalarının daha uzun bir zaman gerektirmesiyle açıklanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Çocuk Gelişimi Bölüm öğrencilerinin Çocukları Tanıma Teknikleri dersi kapsamına dereceli puanlama yönergesi ile ilgili konular eklenebilir. Bu dersin devamı olarak Değerlendirme Aracı Geliştirme adıyla uygulamalı yeni bir ders açılarak bu derste kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, gözlem formları, dereceli puanlama yönergesi geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir. Bu yolla değerlendirmelerde standart testlerin yanı sıra diğer değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının da yaygınlaşması sağlanabilir.

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak benzer bir konuda çalışma yapacak araştırmacılara Çocuk Gelişimi öğrencilerinin kontrol listesi, derecelendirme ölçeği vb. farklı özellikteki ölçme araçlarını hazırlama konusundaki ustalıkları deneysel çalışmalarla incelenebilir. Çocuk Gelişimi alanında çalışan uzmanların bu değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi düzeyleri ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesiyle ilgili görüşleri araştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Adanalı, K. (2008). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Doğanay A).
- Anadol, H.Ö. ve Doğan, C.D. (2018). Dereceli Puanlama Anahtarlarının Güvenirliğinin Farklı Deneyim Yıllarına Sahip Puanlayıcıların Kullanıldığı Durumlarda İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 1066-1076 İlköğretim Online, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Aslan, C. ve Bayraktar, A. (2008). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarlarının (Rubrik) Kullanımına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2327-2344.
- Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (rubrik) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36,(1-2), 25-36.
- Aslan, C. ve Bayraktar, A. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanan Öğrencilerin Başarıları Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 504-517.
- Aydın, S. (2011). İlköğretim 5.Sınıf Matematik Dersinde Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanılarak Verilen Geribildirimün Öğrenci Başarısına Etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kutlu, Ö).
- Aytaç, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasalarını Anlamalarının Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi ve Kullanımı. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. M.S. Kocakulah).
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Article 11.
- Bayraktar, A. ve Aslan, C. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanan Öğrencilerin Başarıları Üzerine Bir Çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 504-517.

- Beyreli, L. ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 85-125.
- Cyr, P. R., Smith, K. A., Broyles, I. L. ve Holt, C. T. (2014). Developing, evaluating and validating a scoring rubric for written case reports. *International Journal of Medical Education*, 5, 18-23.
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88-115.
- Elibol F. ve Avcı N. (2014). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. İçinde: Okul Öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme. Ed. Bayhan P, 1. Baskı, Hedef CS Basın Yayın, Ankara, s.366-382.
- Erman Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36,(1-2), 25-36.
- Ev Çimen, E. (2012). Öğrencilerin Matematiksel Güç Düzeylerini Ölçme Sürecinde Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Genç, N. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Algıları. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Z Pehlivan).
- Goodrich A. H. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4).
- Goodrich A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4 (4). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>
- Goodrich Andrade, H. ve Boulay, B. A. (2003) Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30.
- Gönül, E. (2010). 6.Sınıf Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin ve Velilerinin Performans Görevleri Hakkındaki Görüşleri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kutlu Ö).
- Güneş, P. ve Kılıç, D. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı ile Öz, Akran ve Öğretmen Değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,39:58-69.
- Hızarcıoğlu, B. (2013). Problem Çözme Sürecinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanımında Puanlayıcı Uyumunun İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu,(Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kilmen S).
- Huerta, M., Lara-Alecio, R., Tong, F. ve Irby, B. J. (2014). Developing and validating a science notebook rubric for fifth-grade non-mainstream students. *International Journal of Science Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.879623>

- Kan, A. (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,7(1):129-152.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,32, 133-144.
- Korkmaz, Y. (2009). Fen Öğretiminde Rubrik Kullanma Eğitiminin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarına Etkisi,Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman:Prof. Dr. A Afyon).
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek için Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,167-177.
- Koutsoftas, A. D. ve Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 395–409.
- Kutlu Ö, Yıldırım Ö, Bilican S. (2009). Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 76-88.
- Luft J. (19998). “Rubrics : Design and Use in Science Teacher Education”, Annualmeeting of the association for the education of teachers in science, Arizona.1.
- Mcafee O, Leong J.D. (2012). Assessing and Guiding Young Children’s Development and Learning. Editör:
- MEB (2004). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1, 2, 3. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara: MEB
- MEB (2006). Mesleki Eğitim ve Öğretim Güçlendirilmesi Projesi, Çocukları Tanıma Teknikleri, Ankara: MEB
- MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Çocukları Tanıma Teknikleri, Ankara.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research& Evaluation*, 7(25), 1-10.
- Milli Eğitim Bakanlığı Türk İşaret Dili Dersi Programı (2016).
- Mills, L. (1994). Yes, It Can Work!: Portfolio Assesment With Preschoolers. (16.11.2017 tarihinde aşağıdaki adresten alınmıştır). <https://eric.ed.gov/?id=ED372857>
- Minez, T. (2012). Piyano Eğitiminde Rubrik İle Geleneksel Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, (Danışman: Prof. Dr. T Sağer).

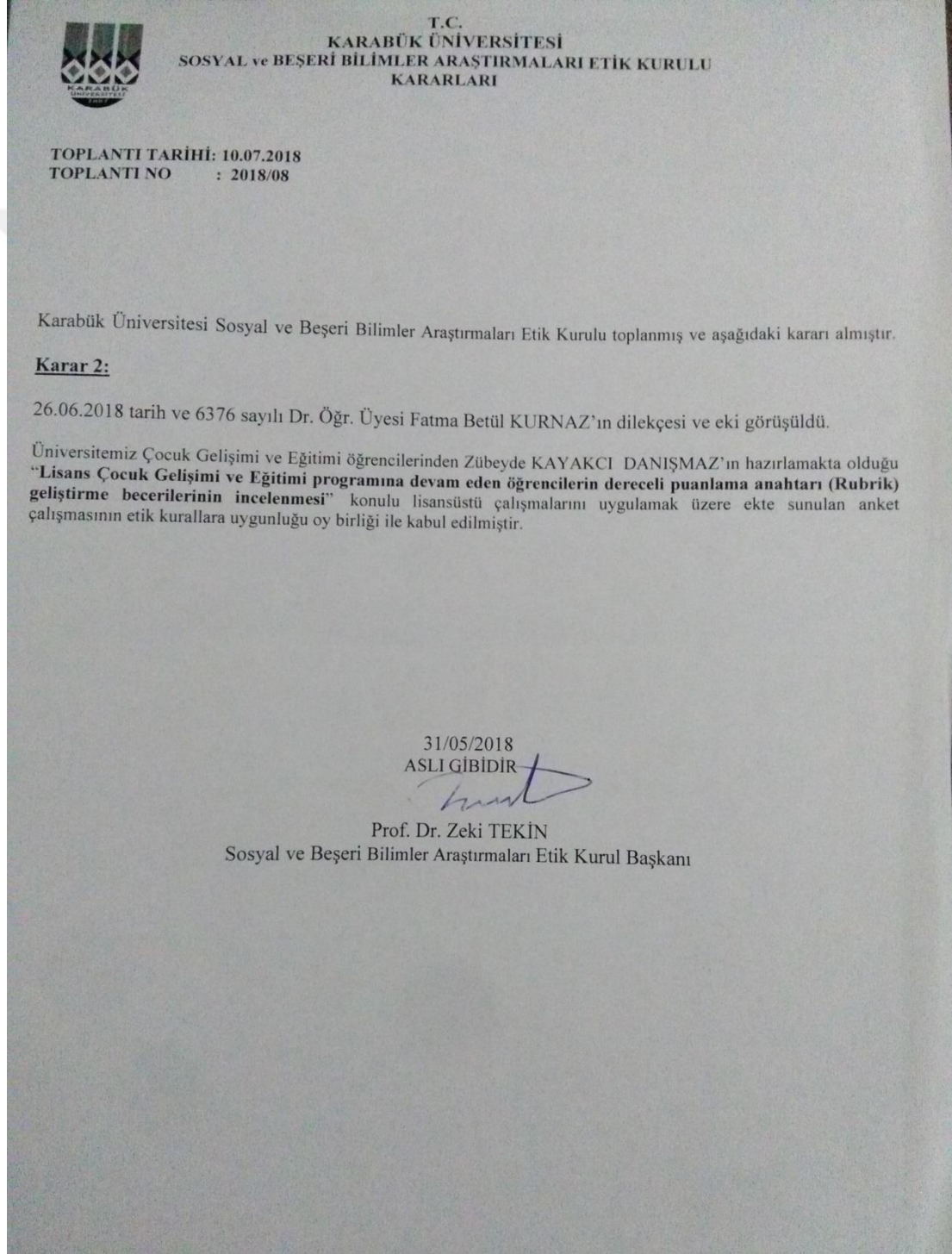
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarlarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2),189-197.
- Petkov, D. ve Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. Issues in Informing Science and Information Technology, 3, 499-510.
- Popham, W.J. (2000).Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders (3rd Ed.).Boston: Allyn and Bacon.
- Puckett M.B., Black J.K.(1994).Authentic Assesment of the Young Child: Celebrating Development and Learning, Newyork, Macmillan
- Taylor,G.R.,(2003),Informal Classroom Assesment Strategies For Teachers, The ScarecrowPres, Lanham, Maryland and Oxford.
- Tierney R, Simon M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on theconsistency of performance criteria acrossscale levels. Practical Assessment, Research& Evaluation, 9(2),1531-1714.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- Sulak, S. , Akyüz, B. ve Balı, Ş.(2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İletişim Becerilerinin Ölçülmesinde Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarlarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2625-2632.
- Taylor, G. R. (2003). Informal Classroom Assesment Strategies For Teachers, The Scarecrow Pres, Lanham, Marylandand Oxford.
- Topuz, G. ve Kaya, Ö.M.(2016). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*,23,213-233.
- Tunçeli, H.İ. ve Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Van Helvoort, A. A. J. (2012). Perspectives on how adult students in information studies use a scoring rubric for the development of their information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(3), 165–171.

Wiggins, G.P. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Teaching*. San Francisco: Jossey-Boss Publishers.



8. EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni



EK 2. Öğrenci Uygulama Örnekleri

Bilisel Gelişim		1	1
Göçü 6 nesnenin geometrik şekillerini doğru gruptandırabilir.		5	
Göçü 6 nesnenin geometrik şekillerini en az 4 karta gruptandırabilir.		4	
Göçü 6 nesnenin geometrik şekillerini en az 3 karta gruptandırabilir.		3	
Göçü 6 nesnenin geometrik şekillerine göre en az 3 karta gruptandırır.		2	
Göçü 6 nesnenin geometrik şekillerine göre gruptandırma yapamaz.		1	

Genel hatları ile doğru bir çalışma

Kavramı: 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğe göre gruptandırır.

Puan	Açıklama	Tek örnek şeklinde yapılabilir
5	6-10 nesneyi özelliğe göre gruptandırır. Nesneleri renklerine göre gruptandırır. Nesneleri şekline göre gruptandırır. Nesneleri boyutlarına göre gruptandırır.	→
4	6-10 nesneyi özelliğe göre gruptandırır. Nesneleri renklerine göre gruptandırır. Nesneleri şekline göre gruptandırır.	
3	6-10 nesneyi özelliğe göre gruptandırır. Nesneleri renklerine göre gruptandırır.	
2	6-10 nesneyi özelliğe göre gruptandırır.	
1	Hiç bir gruptandırma yapamaz.	

→ Tam olarak ne ifade edildiği anlaşılmalı. Özelliklerin açık ve anlaşılır olma ilkesine uygun değil.

6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandır.

Puan	Ölçüler
4	Gerek 6-10 nesneyi <u>sekline</u> göre gruplandır. 6-10 nesneyi <u>boyutlarına</u> göre gruplar 6-10 nesneyi <u>renğine</u> göre gruplar
3	Gerek 6-10 nesneyi <u>sekline</u> göre gruplandır. 6-10 nesneyi <u>boyutlarına</u> göre gruplar
2	Gerek 6-10 nesneyi <u>sekline</u> göre gruplandır
1	Hiçbir özellik ile gruplanmaz

Doğru bir çalışma

Bilissel Gelişim Kazanım 4

---1---1---

6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.
renk / doku / büyüklük

Ölçütler	Puan
6-10 nesneyi renk, doku ve büyüklüğü bakımından gruplandırır.	4
6-10 nesneyi renk ve doku bakımından gruplandırır	3
6-10 nesneyi renk bakımından gruplandırır.	2
6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.	1

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 6: 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.

PUAN	AÇIKLAMA
3	1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.

BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 6. 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak çıkarma yapar.

PUAN	AÇIKLAMA
4	Çocuk 6-10 nesnelere kullanarak çıkarma işlemi yapar.
3	Çocuk 5 ve daha az nesnelere kullanarak çıkarma işlemi yapar.
2	Çocuk çıkarma işlemi yapar ama sonuç yanlıştır.
1	Çocuk çıkarma işlemi yapamaz.

Kazanımla çıkarma 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak yapar.

Puan	Açıklama
4	8-10 nesnelere kullanarak çıkarma yapabilir.
3	7 ve daha az nesneyi kullanarak çıkarma yapabilir.
2	Çıkarma yapabilir ama sonucu yanlıştir.
1	Çıkarma işlemi yapamaz.

Bilgisel Gelişim

Kazanım 6: 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.

PUAN	ACIKLAMA
1	Çocuk 3-4 nesneyi birleştirerek toplama yapabilir.
2	Çocuk 5-7 nesneyi birleştirerek toplama yapabilir.
3	Çocuk 7-10 nesneyi birleştirerek toplama yapabilir.

Kazanım 6: 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak çıkarma yapar

PUAN	ÖLÇÜT
4	7 - 10 nesneyi kullanarak çıkarma yapar.
3	6 ve daha az nesneyi kullanarak çıkarma yapar.
2	Çıkarma işlemini yapar ama sonuçlarını yanlış bulur.
1	Çıkarma işlemi yapamaz.

Bilisel Gelişim
Kazanım 6
1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak çıkarma yapar.

Puan	Açıklama
3	Göçük 7'den 10'a kadar olan kalemleri kullanarak çıkarma yapar.
2	Göçük 6 ve daha az olan kalemleri kullanarak çıkarma yapar.
1	Göçük çıkarma işlemi yapar ama hatalıdır.
0	Göçük çıkarma işlemi yapamaz.

Kazanım 6: 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak çıkarma yapar

PUAN	ÖLÇÜT
4	7 - 10 nesneyi kullanarak çıkarma yapar.
3	6 ve daha az nesneyi kullanarak çıkarma yapar.
2	Çıkarma işlemini yapar ama sonuçlarını yanlış bulur.
1	Çıkarma işlemi yapamaz.

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 16-) Es sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.

Puan	Ölçütler
4	3 tane es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
3	2 tane es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
2	1 tane es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
1	Es sesli sözcüklerin anlamlarını söyleyemez.

Kazanım 16. Es sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.

Puan	Açıklama
4	4 es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
3	3 es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
2	2 es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
1	1 es sesli sözcüğün anlamlarını söyler
0	Es sesli sözcüklerin anlamlarını söyleyemez.

Dil Bilgisi

Harflerin 16: Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.

ÖLÇÜTLER	PUNU
Eş sesli 3 tane sözcüğün anlamlarını söyler.	4
Eş sesli 2 tane sözcüğün anlamlarını söyler.	3
Eş sesli 1 tane sözcüğün anlamlarını söyler.	2
Varılan eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyleyemez.	1

Dil Gelişimi: Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.

Puan	Açıklama
4	Verilen 5 eş sesli sözcüklerin 4-5 tanesinin anlamlarını söyler.
3	Verilen 5 kelimenin 2-3 tanesinin eş sesli anlamlarını söyler.
2	Verilen 5 kelimenin 1 tanesinin eş sesli anlamlarını söyler.
1	Verilen 5 kelimenin eş sesli anlamlarını söyleyemez.

Dil Gelişimi
Kazanım 16. Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.

PUAN	ACIKLAMA
4	Verilen 5 eş sesli sözcüğün anlamlarını söyler.
3	Verilen 5 eş sesli sözcükten 3-4 tanesinin anlamlarını söyler.
2	Verilen 5 eş sesli sözcükten 1-2 tanesinin anlamlarını söyler.
1	Verilen 5 eş sesli sözcükten hiçbirinin anlamlarını söyleyemez.

Bilissel Gelisim

Kazanım 17 Haftanın günlerini sirasiyla söyler.

PUAN	AÇIKLAMA
4	Haftanın günlerini sirasiyla söyler.
3	4 günü sirasiyla sayar kalan 3 günü karıştırır.
2	Günleri sayar ama sirayla sayamaz karıştırır.
1	Günleri sayamaz.

Puan

4 Haftanın 7 gününü karıştırmeden sirasiyla söyler.

3 Haftanın 5 gününe kadar karıştırmeden söyler.

2 Haftanın 3 gününü karıştırmeden söyler.

1 Haftanın günlerini karıştırır. Sayamaz.

Kazanım 17: Haftanın günlerini sirasiyla söyler.

Kazanım 17 Haftanın günlerini

Ölçütler	Puan
Haftanın 7 gününü sırasıyla söyler.	5
Haftanın 6-5 gününü sırasıyla söyler.	4
Haftanın 4-3 gününü sırasıyla söyler.	3
Haftanın 3-2 gününü sırasıyla söyler.	2
Haftanın günlerini sırasıyla söyleyemez.	1

Kazanım 17. Bilissel Gelişim

Haftanın günlerini sırayla söyler.

Puan	Açıklama
4	Haftanın günlerinin tamamını sırayla söyler.
3	Haftanın ilk 5 gününü sırayla söyler.
2	Haftanın ilk 3 gününü sırayla söyler.
1	Haftanın günlerini söyler ancak sırayla söyleyemez.

BİLİŞSEL GELİŞİM
Kazanım 17: Haftanın günlerini sırasıyla söyler.
HOLİSTİK DÜZELİK

PUAN	ÖLÇÜTLER
5	Haftanın 7 gününü sırasıyla söyler.
4	Haftanın 6-5 gününü sırasıyla söyler.
3	Haftanın 4-3 gününü sırasıyla söyler.
2	Haftanın 2-1 gününü söyler.
1	Haftanın günlerini söyleyemez.

Dil Gelişimi
Kazanım 15. Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını (to tane) söyler

Puan	Açıklama
4	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin 10-7 tanesinin anlamlarını söyler
3	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin 6-4 tanesinin anlamlarını söyler
2	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin 3-1 tanesinin anlamlarını söyler
1	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söylemez / söyleyemez

<u>Puan</u>	<u>Açıklama</u>
3	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.
2	Bazı zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını karşılar.
1	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyleyemez.

Kazanım

Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 15: Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.

PUAN	AÇIKLAMA
3	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.
2	Sadece zıt veya sadece eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.
1	Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyleyemez.

Dil Gelişimi

Kazanım 15: Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.

Ölçütler	Puan
Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.	3
Sadece zıt veya sadece eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler	2
Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyleyemez.	1

DİL GELİŞİMİ

Kazanın 15/6 zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler

Puan	Açıklama
4	Verilen 6 kelimenin zıt ve eş anlamlarını söyler
3	Verilen 6 kelimenin (3-5) tanesinin zıt ve eş anlamlarını söyler
2	Verilen 6 kelimenin (1-2) tanesinin zıt ve eş anlamlarını söyler
1	Verilen 6 kelimenin zıt ve eş anlamlarını söyleyemez

EK 3. Öğrenci Öz değerlendirme Örnekleri

4 haftalık çalışma boyunca ne öğrendim? / Nasıl öğrendim?

Rubrik hazırlamaya başlamadan önce uygulama kısmına değil bilgi kısmına hakimdim (kısmen). İlk hazırladığım rubriği yaparken tereddütte kalmıştım fakat sonraki hafta kağıtlar dağıtıldığında doğru yaptığımı gördüm ve motive oldum. Sonraki haftalarda kazanımlar biraz daha zorlaşmış olsada büyük hatalar yapmadığımı düşünüyorum. Rubriklerin çocukların bir davranış veya kazanımdaki performansını belirleyen ölçekler olduğunu öğrendim. Ve bunu en iyi şekilde yani yaparak, uygulayarak öğrendim.

Uygulamadan önce konuyla ilgili ne biliyordum?

Rubriklerin, çocuktan beklediğimiz bir davranışa dereceli şekilde ölçmemize yarayan bir ölçek olduğunu biliyordum.

Rubriklerde, belirlenen kazanım veya davranışın en yüksek performansının belirlenip giderek zayıflatıldığını ve puanında bu ölçekte düşüldüğünü biliyordum.

Çalışmalar boyunca ne hissettim?

İlk yaptığım rubrik doğruydü ve fazla zorlanmamıştım fakat ilerleyen haftalarda verilen kazanımlar zorlaştıkça yapamayacağımı hissettim. Uygulamalar devam ettikçe daha fazla örnek görerek, daha farklı bakış açıları gördüm. Ve daha iyi rubrikler hazırladım.

Tekrar aynı çalışmaları yapsam nelere dikkat ederdim?

Tekrar aynı çalışmaları yapsam derse hazırlanıp gelirdim. Örneğin; İnternette rubrik örneklerine bakardım. (Daha önceden bakmıştım ama fazla incelememişim.)

DEĞERLENDİRME:

İlk rubrikle ilgili bir çalışma önüne konulduğunda hiçbir bilgim yoktu. Kağıdı da bu yüzden bombos vermek zorunda kaldım. Aslında bir şeyler karalamak istemistim sonuçta çocuk gelişimi okuyorum bir şeyler bilmem en azından duymam lazımdı rubriğin ne demek olduğunu ama konuyla ilgili bir bilgim yoktu, o kağıdı bombos vermek canımı sıkmıştı.

Diğer hafta derse girdiğimizde Fatma Betül hocanın konuyu anlatıp birer rubrikte bizim hazırlayacağımızı söylediğinde yıkılmıştım çünkü bir şeyleri ezberleyip sınavlara girmeye alışmıştım. Rubrikleri hazırlarken fark ettim ki ben hiçbir konuyu irdelemeden, düşünmeden, yorum yapmadan ezberleyip geçiyordum. İlk rubriğimi hazırladığımda sıkmıştım, ne isime yarayacak deyip oflamıştım. Sonradan anladım ki bir konu hakkında düşünmek, yorum yapıp kafa patlatabilmek gerekiyordu. İlk rubriğimi hazırladım ve tabiki ölcütümle yazdığım uyumuyordu. Geri dönüt olan kağıdım da yazılıydı. Bu durum canımı sıkmadı değil yanımda arkadaşlarım var ve simsiyah bir kalemle yaptığım yanlış vurgulanıyor. Diğer hafta derse aynı bir istekle gittim. Bu sefer doğru yapacaktım. Verilenler basitti. Belirli bir ölcüt ve bunu uygulamaya döküyorsun. İlk rubriğimde yaptığım hatayı yapmadım. Ölcüt neydi, ne yazmalıydım? bunları düşündüm ilk. Evet önce düşünmeliydim en basta yapmam gereken de buydu zaten. Hazırladım rubriğimi, bana göre doğruydum. Hocaya gösterme gereksinimi duymamıştım. Sonradan fark ettim ki iyi bir çalışma için temel sağlam olmalı, iyi öğrenip, mantığını çözenem her şey hallolucaktı.

Sonunda mantığını çözdüm. Belirli bir ölcüt var gelişimsel yasa göre baz alıp en zengin ölcütü yazıp, puanlayıp sırasıyla düşünüyorum. Biraz düşünüp kafa patlatıldığında daha iyi sonuçlar elde ediliyormuş bunu anladım ve bir uygulamayla değil birçok uygulamayla adım adım ilerleniyormuş. Tekrar aynı çalışmaları yaparsam kesinlikle daha iyi olurum, tıpkı ilk çalışmamla son çalışmam arasındaki farkta olduğu gibi. Birden fazla uygulama ilk basta yaptığım hatayla en son da yaptığım hata arasındaki farkı gösteriyor. Ölcütün nedir, gelişimsel olarak çocuk bunu yapabilir mi, ölcütümle kazanım uyuyor mu? tekrar tekrar bu çalışmayı yaparsam dikkat edeceğim bu konulardır.

Tabii en önemlisi düşünmek.

ÖZ DEĞERLENDİRME

Rubrikler, bize başlarda sadece teori şeklinde anlatıldığı öncesinde hiç uygulama yapılmadığı için yapabileceğim konusunda beni biraz kaygılandırdı. Ama bir yandan bölümümüz ile ilgili hiçbir derste bu zaman kadar uygulama yapılmadığı için elle tutulur bir şekilde bilgiler öğreneceğim konusu beni heyecanlandırmış ve pozitif hissettirmişti. Derslerde rubriklerin öncesinde nasıl hazırlanıp anlatıldığı daha sonra uygulamayı hazırlanırken çok fazla yardımcı oldu. Bu uygulamalardan önce de en çok verim aldığımı düşündüğüm bu derse uygulamalarla birlikte daha bir istekle gitmeye başladım. Öncesinde "Rubrik nedir?" sorusunun cevabını dahi veremeyen şu an her konu bir konu ile ilgili rubrik hazırlayabiliyor olma seviyesine gelmek bende başarı ve pozitif tecrübeler kazanıp olmanın mutluluğunu yaşattı. Genelde bizlere verilen ödevleri gruplar halinde yaptığımız için arkadaşlarımla birlikte ödev yapıp sunmaya alıştım fakat rubrikleri sadece kendi düşüncelerimi kullanarak yapıyor olma benim için yeni ve farklı bir deneyimdi. Çok fazla sıtıldığım sadece bir hafta oldu bunun nedeni de o haftayı kazanma anlamak konusunda zorlanıyordum. Ama sonuç olarak artık o kazanma da anlayabiliyorum ve öğrendim. Dört haftalık çalışmadan alabileceğim en yüksek verimi alabilmek için zamanına katıldım. Hâlâ etkilerim olmasına rağmen bir çok şey de öğrendim. İlk başlarda rubrik denildiğinde zihnimde sadece yazılı bilgiler anlatırken şu an da yaptığımız uygulamalar ve öğrendiklerimiz anlatılıyor. Çok çok verimli, keyifli, hem yaparken hem de dinlerken zevk aldığım derslere katılış oldu. Tekrar aynı çalışmalarını yapsaydım verilen kazanımlar üzerinde daha detaysız bir şekilde düşünmeye çalışırdım. Üniversite hayatında ilk defa uygulamalı çalışma yaptığım için hiçbir zaman unutturacağım bir deneyim olarak hafızamda yer edindi. Eğer bu konuda çalışma yapmam gerekirse bu derslerden edindiğim ve kazanmış olduğum tecrübelerden faydalanacağım.

Öz Değerlendirme

Rubrik sözcüğünün kelime anlamını bile bilmeden rubrik yazmaya başladım. Zamanla anlamını öğrenip yazmaya devam ettim. Genellikle rubrik yazarken zorlanıyordum; yazabiliyordum ama hocamın pesini hiç bırakmıyordum pösterene kadar. Her şeyi soruyordum. Rubrik yazarken yaratıcı olmaya çalıştım ama verilen katanımın dışına çıkmıyordum rubrik örneğim yanlış ukiyordu. Yanlış yaptığımı itilmedim neden yanlış yaptığımı kapıdım pösterine öğrendim. Bana katanım dışına çıkmayı yaratıcı olma deniştiniz dediklerinizi dikkate aldım ve doğru rubrikleri yazmaya başladım.

Ama orada aynı hataları yapmada devam ediyordum katanım eklemek gibi ve siz bana "neden aynı hatayı yapıyorsun öyle bir katanım yok deniştiniz. Umarım final ödevimde böyle bir hata yapmam olurum çünkü dediklerinizi dikkate ettim yaptığımı rubrik örneklerini defterime yazdım ödevi yaparken yardımcı olması için. Rubrik yazmaya o kadar örnekten sonra öğrendiğimi düşünüyorum. Artık bir fikrim var verilen katanım karşısında ne yapacağım konusunda. Rubrik yazmak bu dersin en güzel ve en keyifli yanıydı. Dersimizin diğer öğretici öğretilerini düşünüyorum çünkü rubrik yazarken yanımda olanlar bizlere çok yardımcı oldu yanlış bildiğimizi hemen düzelttiniz.

Okuduğum bir kitapta ödül vermek yerine (not) kısa zamanlı dönüt vermenin daha eğitici ve öğretici olduğu yazıyordu sanırım bu bilgi doğruymuş çünkü bir derste sorularımıza çok hızlı cevap alıyorduk ve bu benim için yada öğrenen açısından güzel bir şeydi. Artık rubrik sözcüğünün kelime anlamını bilerek rubrik yazıyorum. Yaratıcılık eklemiyorum ve katanım dışına çıkmıyorum.

Rubrik yazma konusunda basit düşünmeyi ve katanım odaklı olmayı öğrendim. Bundan sonra daha rahat ve kendime güvenerek rubrik yazabiliyorum. Etkinlik yaptırarak öğretilerinizi için teşekkürler.

Ben uygulamalardan önce konuyla alakalı pek bir bilgiye sahip değildim. Sınıfta rubrik hazırlayacağımızı öğrendiğimde korkmaya başladım. Çünkü bir konu hakkında bilgiye sahip olmadığımızı onu yapmak beni genelde telaşlandırır ve elimi ayağım birbirine girer ki öyle de oldu. İlk hazırlayacağımız zaman bastan savma bir şekilde yaptım zaten hocamız geri dönüt sağladığında hatalarımı gördüm. İkinci yaptığımızda yine heyecanlandım ama biraz da olsa artık bir ilerim olduğu için mantıklı düşünmeye başladım. Yaptığım hatalardan biri basit düşünmek yerine karmaşık cümleler kurmak oldu. İlerledikçe daha iyi yapmaya başladım. Etkinlik sırasında heyecanlanıp telaş yapsam da bayatı eğlendim, arkadaşlarımızla birbirimize danışıp yardımcı olduk hatta sınıfta diyaloga girmediğim kişilerle de kaynaştık. Hem bir şeyler öğrenip bilgimize bilgi kattık hem de ders esnasında sosyalleştik. Etkinlikten dereceli puanlama anahtarının (Rubrik'in) bir aracının herhangi bir performansının değişik düzeylerine ilişkin önceden belirlenmiş ölçütlerle yapılan değerlendirilmede kullanılan puanlama aracı olduğunu, öğrenci performansının niteliğini değerlendirirken başarılı olması için yapması gereken durumları dikkate almamız gerektiğini, süreci ya da ürün değerlendirilmede farklı bilişsel, psikomotor ve duygusal özellikleri tanımlamaya yönelik olarak kullanıldığını, öğretmenlerin ve öğrencilerin belli bir bağlamdaki bilgisini göstermesi ya da yetkinlik düzeyini belirlemek için kullandığı, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesini gerektiren dereceli puanlama sistemi olduğunu öğrendim. Bir öğrenci veya grubun yaptırılan bir etkinlikte kazanılmak istenen bilgi, beceri veya tutumda belirlenen kriterlere bağlı olarak ne düzeyde kazanım elde ettiğini belirlemek amacıyla hazırlanan not verme anahtarıdır. 3-6 arasında puanlar verilir. Kısacası rubrikler değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları, puanlama stratejisinden oluşur. Bunları hocamız bize anlatırken, rubrik hazırlarken ve araştırma yaparken öğrendim. Tekrar böyle bir çalışma yaparsam önceden konuyla ilgili araştırma yapardım. Karmaşık cümleler kurmaya özen gösterirdim ve kendim rubrik örnekleri hazırlamaya çalışırdım. Böylece daha çok verim elde ederdim.

ÖZ DEĞERLENDİRME

Ders saatleri içinde yapmış olduğumuz dört haftalık çalışmalar boyunca değerlendirme ölçeklerinden olan rubriğin ne olduğunu, bir holistik rubrik hazırlarken ne gibi kurallara dikkat etmemiz gerektiğini ve kazanımlara uygun olması gerektiğini öğrendim. Derste yapmış olduğumuz uygulamalar öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı. Uygulamalardan önce holistik rubrikle alakalı bildiğim şeyler öncelikle bir derecelendirme ölçeği olduğu ve "0" puanın verilmemesi gerektiği ve kısa yapılı soruların puanlamasında kullanılmasıydı. Ders saatlerinde uygulamış olduğumuz çalışmaların başlangıcında kendimi çok tedirgin ve gergin hissetmiştim. Çünkü konuyla alakalı pek bildiğim bir şey yoktu ve nasıl yapacağım diye çok tedirgin olmuştum. Ama çalışmalar ilerledikçe artık benden ne beklendiğini ve nasıl yapmam gerektiği konusunda fikir sahibi olmaya başladığım için uygulamalar benim için eğlenceli bir hal almaya başlayıp, artık gergin olmaktan çok bir özgüvenle uygulamalar üzerinde çalıştım. Sadece bazen dersimizde iki kişi öğretici vasfında olduğu için sorduğumuz sorulara farklı cevaplar aldığım için gelişimde kalmış olduğum bazı durumlarda olmuştum. Ama tekrar soru yönelterek bu gelişimleri ortadan kaldırdım. Tekrar aynı çalışmaları yapsam uygulamalarda öncelikle kazanımlara çok dikkat ederdim ve kazanımın dışına çıkmazdım. Benden beklenilecek en iyi performansı ortaya koymaya çalışırdım. Ölütlerde binşik olup olmamasına, açık ve net olmasına daha çok dikkat ederdim. Çalışmaları yaparken gergin olmak yerine yapabileceğimi bilirdim. Çünkü derste uygulamaları yaparken size sormuş olduğumuz sorular ve sizin bize vermiş olduğunuz geri dönütler sayesinde holistik rubriği hazırlarken neye dikkat etmem gerektiğini öğrendim. Sadece kazanıma uygun ölçütler hazırlarken daha genel mi yoksa kesin bilgi mi olması gerektiği konusunda kararsızım. Umarım vermiş olduğunuz kazanımları öğrettiğinizi bilgiler neticesinde doğru bir şekilde hazırlayabilmişimdir.

Ö2 DEĞERLENDİRME

Çalışmalara başlamadan önce sadece rubriğin ne olduğunu ve ne amaçlarla kullanıldığını biliyordum. Fakat zamanla ne olduğunu ve doğru ölçütler yazmayı öğrendim.

İlk hafta yazmaya çalışırken çok zorlandım ve yanlışları olan bir rubrik yazdım. Rubrik yazarken en büyük hatalarım kazanımın dışına çıkmak ve yaş grubuna uygun olmayan ölçütler yazmaktı. İlk yazdığım da kesinlikle yapamayacağımı düşündüm. Yazdığımın da yanlış olduğunu bildiğimden bu işin altından kalkamayacağımı düşündüm. Fakat zamanla daha doğru rubrikler yazdım ve bundan da motive olarak çok daha istekli ve mutlu oldum.

Doğru rubrikler yazmandaki en önemli etken de hocamızın bunun notla bir alakası olmadığını söyleyip sadece öğrenmemizi istemesiydi. Bu bana hata yapma payı bırakmıyordu ama bunu sistematik etmek yerine her zaman daha doğru olması için uğraştım.

Her hafta verilen farklı kazanımlara kendim ölçüt yazarak ve hatalarımı o an hocalarımdan duyarak çok daha kolay ve doğru öğrendim. Bu sayede her hafta ortaya daha başarılı rubrikler çıkardım.

Tekrar aynı çalışmaları yapsak kendime daha güvenli başlardım. Çünkü deneyerek ve hatalarımı görerek doğruya ulaşabildiğimi görmüş olduk. Ölçütlerime dikkat ederdim özellikle binisiklik ilkesine uygun olmasına dikkat ederdim. Daha basit düşünüp açık ölçütler yazmaya çalışırdım.

Bu süreç bana rubrikle ilgili çok fazla şey kattı ama en önemlisi bu tip etkinliklerle sıkılmadan öğrenmeyi deneyimlemiş oldum.

ÖZ DEĞERLENDİRME

Ne öğrendin?: 4 haftalık bir çalışma yaptık. Çalışma sonunda Holistik Rubrik erken çocukluk döneminde çocuğun psikomotor, dil-bilişsel, sosyal gelişiminde dereceli puanlama anahtarında bütünsel bir değerlendirme nasıl yapıldığını, yapacağım kazanımlar ne nere dikkat etmem gerektiğini anladım.

Nasıl öğrendin? Öğretmenin anlatmasıyla Rubrik hakkında bilgi edindim. Örneklerden Rubrik nasıl yapılacağını kavramaya çalıştım. Uygulamalardan hocaya sorarak ve uygulamaya sonradan öz değerlendirme yaparak bizden istenilen dereceli puanlama anahtarına yakın şekilde yaptım.

Uygulamalardan önce konuyla ilgili ne biliyordun?: Değerlendirme Örneğinin erken çocukluk döneminde davranışların düzeyi hakkında bilgi verdiğini önceki haftalardan biliyordum. (iyi-orta-kötü)

Çalışmalar boyunca ne hissettin?: İlk hafta bir şey anlamadım. Kazanımdan çok farklı bir değerlendirme yaptım. Çok sıkıldım. Sonraki haftalar öğrenip yapabildikçe daha güzel geçti. Bence değerlendirmeler 0-6 yaş grubuna hitap etmiyordu. (Eş anlamlı -Eş sesli-2+ anlamlı) uygulamaların ilköğretim dönemine göre olduğunu düşünüyorum. Değerlendirme, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişimi göz önünde bulundurulmuyor. Çocuklar çok fazla yapabilecekleri bir uygulama değil.

Tekrar aynı çalışmaları yaparsan nere dikkat edersin?
İlk haftayı katmas isek dikkat edebileceğim önemli bir şey yok. Çünkü uygulamayı öğretmenin dediğine en uygun şekilde yaptığımı düşünüyorum. İlk haftayı katmamamın sebebi ilk hafta holistik Rubrik hakkında bilgimin az olması..

ÖZDEĞERLENDİRME

1-) 4 Haftalık Çalışma Boyunca Ne Öğrendim?:

Bu süreç uygulamalı bir süreçti. Aslında ben yani sınıf arkadaşlarımda dahil biz bu konuyu teori olarak öğrenmiştik. Nasıl yapılması gerektiğinden bahsetmiştik. Fakat uygulama kısmına geçince ilk olarak endişelensemde sadece ezberimde kalmaması gerektiğini öğrendim. İlk haftadan bu yana rubrikleri hazırlarken her yerde hata yaptığımı gördüm. En son hafta hazırladığım rubriği daha rahat ve kendime güvenerek yaptım.

2-) Nasıl Öğrendim?:

Sınıf ortamında, gerekince arkadaşlarıma gerekince de hocalarıma danışarak öğrendim. Yanlışlarımı gördüm, hatalarımı düzelttim ve nasıl yapılması gerekiyorsa doğrusuna en yakın açıklamaları bulmaya çalışarak öğrendim.

3-) Uygulamadan Önce Konuyla İlgili Ne Biliyordum?:

Uygulamadan önce aslında bunun temel kuralını yani; açıklamaların özelliklerin becerilerini artırarak-azaltarak olması gerektiğini bu becerilerin her birinin puan değeri olması gerektiğini biliyordum. Fakat uygulamada açıklamaların kolay ifade edilmediğini ve sözünde durulması gerektiğini gördüm.

4-) Çalışma Boyunca Ne Hissettim?:

İlk çalışmamı yaparken aslında yanlış yapmaktan korktum. Daha sonra yavaş yavaş telaş ve endişemi azalttım. 4. haftanın sonunda göğüm olunca öğrenmemde daha rahat ve kendime güvenerek hazırladım rubriğimi.

5-) Tekrar Aynı Çalışmayı Yapsam Nelere Daha Çok Dikkat Ederdim?:

Tekrar aynı çalışmayı yapmış olsaydım rubrik hazırladığımız zaman aralıklarında daha çok örneğe bakardım. İlk yapmış olduğum rubriğin açıklamalarında daha çok dışarıya biraz daha özgün yazabilmeye gayret gösterirdim.

Sevgili Fatma Betül hocam ve yüksek lisans öğrencisi olan Zübeyde hocanın yönlendirmeleriyle deste yaparak yaparak öğrendik. Ve böylece ders hem daha eğlenceli hale getirilerek uygulama fırsatımız oldu. Hatalarım olduğunda ders esnasında sorarak düzeltme fırsatım oldu. Ve bu fırsatlar sayesinde her rubrik yapışında daha az hatam oldu. Fatma Betül hoca ve Zübeyde hoca sayesinde edindiğim bilgilere hatalarımın farkına vararak daha güzel yazmaya çalıştım. Ve sonuçta da doğru bir rubrik hazırladığımı düşünüyorum.

Ablında 4 haftalık bir çalışma öncesinde rubriği çok iyi bilmiyordum. Ama 4 haftalık çalışma süresi boyunca rubriğin ne anlama geldiğini ne için kullanıldığını ve çocuk gelişimi için ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Önceden kazanım ve göstergeler üzerinden çocukları değerlendiriyorduk. Bu çalışmada her bir kazanımı daha detaylandırmam gerektiğini ve çocukları değerlendirirken tek bir kazanım başlığı altında değil o kazanımı ulaşma aşamalarının da değerlendirilmesi gerektiğinin farkına vardım.

Ve tekrar aynı çalışmayı yapsam. Önce kazanımın neyi anlattığını, kazanımın hangi aşamalardan oluşabileceğini ardından rubrik değerlendirmeler arasındaki geçişin sıralamasının düzenli olması gerektiğine ve o sıralamaların birbirini takip edecek düzeyde olması gerektiğine dikkat ederim. Çocukları değerlendirmek için öğrenmiş olduğum bu değerlendirme ölçeğini öğreten Fatma Betül hocama teşekkür ederim.

EK 4. Katılımcı Öz Değerlendirme Formu

PERFORMANS DÜZEYİ				
ÖLÇÜTLER	GELİŞTİRİLMELİ	İYİ	ÇOK İYİ	ALDIĞI PUAN
	(1)	(2)	(3)	
Kazanıma Uygunluk	Hazırladığım ölçütler kazanıma uygun değildi.	Hazırladığım ölçütler kazanıma kısmen uygundu.	Hazırladığım ölçütler kazanıma tamamen uygundu.	
Kazanımlar için yazılan ölçüt sayısı	Ölçüt sayısı 2 ya da daha azdı.	Ölçüt sayısı 6'dan fazla idi.	Ölçüt sayısı 3-6 arasındaydı.	
Ölçüt sıralamasının uygunluğu/Bitişiklik(mükemmel....kötü)	Ölçüt sıralaması tamamen yanlış yaptım. Ölçütler arasında öncelik ve sonralık ilişkisine dikkat etmedim.	Ölçüt sıralaması kısmen doğrudur . Ölçütler arasında öncelik ve sonralık ilişkisi kısmen doğrudur .	Ölçüt sıralamasını tamamen doğru yaptım.	
Ölçütlerin açık ve anlaşılır olması	Hazırladığım ölçütler açık ve anlaşılır değildi.	Hazırladığım ölçütler kısmen açık ve anlaşılırdı.	Hazırladığım ölçütler tamamen açık ve anlaşılırdı.	

EK 5. Lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin dereceli puanlama yönergesi geliştirmelerini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama yönergesi

ÖLÇÜTLER		1	2	3
BİÇİM VE İÇERİK	Ölçütlerin kazanıma uygunluğu	Ölçütler kazanımla tamamen ilgisizdir.	Ölçütler kazanımla kısmen ilgilidir.	Ölçütler kazanımla tamamen ilgilidir.
	Ölçüt sayısının uygunluğu (Ölçüt sayısı 3-6 arasında olmalıdır.)	Ölçüt sayısı 2 ya da daha azdır.	Ölçüt sayısı 6'dan fazladır.	Ölçüt sayısı 3-6 arasındadır.
	Ölçüt sıralamasının uygunluğu/Bitişiklik (mükemmeldenzayıfa)	Ölçüt sıralaması tamamen yanlış yapılmıştır. Ölçütler arasında öncelik ve sonralık ilişkisine dikkat edilmemiştir.	Ölçüt sıralaması kısmen doğrudur. Ölçütler arasında öncelik ve sonralık ilişkisi kısmen doğrudur.	Ölçüt sıralaması tamamen doğrudur.
	Ölçütlerin açık ve anlaşılır olması	Ölçütler açık ve anlaşılır değildir. Aşağıdaki sorunların tümünü içermektedir. 1. Ne ifade edildiği herkes tarafından farklı anlaşılabilir ya da birden fazla anlamı kapsamaktadır. 2. Ölçütlerin oluşturulmasında işevuruk tanımlamalar yapılmamıştır. 3. Ölçütler oluşturulurken anlatım bozukluğu olan anlatımlar kullanılmıştır.	Ölçütler kısmen açık ve anlaşılırdır. Aşağıdaki sorunlardan bir ya da birkaçını içermektedir. 1. Ne ifade edildiği herkes tarafından farklı anlaşılabilir ya da birden fazla anlamı kapsamaktadır. 2. Davranış ölçütlerinin oluşturulmasında işevuruk tanımlamalar yapılmamıştır. 3. Ölçütler oluşturulurken anlatım bozukluğu olan anlatımlar kullanılmıştır.	Ölçütler tamamen açık ve anlaşılırdır. Anlatım bozukluğu olan anlatımlardan kaçınılmıştır. Herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmaktadır.
Ölçütlerin "binişik olmama" ilkesine uygunluğu	Ölçütler binişik olmama ilkesine uygun değildir. Aynı ölçüt kazanımla ya da birbiriyle ilgili olmayan davranışları kapsamaktadır. Örneğin "Dinlediği öyküyü anlatır" kazanımında dinlediği öyküyü canlandırır ve anlatır gibi ölçütler yazılmışsa.			Ölçütler binişik olmama ilkesine tamamen uygundur. Ölçütler kazanımla ilişkilidir. Farklı bir kazanımı kapsamamaktadır.

EK 6. Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Başarı Testi Soruları

Ad- Soyad:

Aşağıdaki kısa cevaplı soruları cevaplayınız.

1. Bir çocuğun gelişimsel özelliklerine ilişkin bir performansı değerlendirmek istediğimizde farklı değerlendirme araçları kullanabiliriz. Bir performansın değişik düzeylerine önceden belirlenmiş ölçütlerle yapılan değerlendirmede kullanılan puanlama aracına denir.
2. Bu puanlama aracının iki türü vardır. Bunlar;..... ve olarak adlandırılır.
3. Bu puanlama aracı; ve olmak üzere üç bölümden oluşur.
4. Öğrenci performansının özelliklerini 3-6 kategori arasında güçlüden zayıfa doğru sıralayan ve öğrenci performansını bütün olarak göz önünde bulunduran puanlama anahtarı olarak adlandırılır.
5. Performansın her bir boyutuna farklı düzeylerde puan vermede kullanılan puanlama anahtarı olarak adlandırılır. Her bir ölçüte ayrı puan verildiği için değerlendirme uzun sürebilir.
6. Aşağıda bir puanlama anahtarına ilişkin örnek verilmiştir.

PUAN	AÇIKLAMA
5	Sorunun tam olarak anlaşılmasını sağlar. Tüm görev gereksinimleri yanıt olarak dahil edilir.
4	Sorunun önemli ölçüde anlaşıldığını gösterir. Tüm görev gereksinimleri dahil edilmiştir.
3	Sorunun kısmen anlaşıldığını gösterir. En çok görev gereksinimleri dahil edilmiştir.
2	Sorunun çok az anlaşıldığını gösterir. Birçok görev gereksinimleri eksik.
1	Sorunu anlamadığını gösterir.
0	Yanıt denenmedi.

Verilen puanlama anahtarının adı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A. Analitik rubrik
- B. Holistik rubrik
- C. Kontrol listesi
- D. Derecelendirme ölçeği
- E. Sosyometri

7. Aşağıda bir puanlama anahtarına ilişkin örnek verilmiştir.

	Başlangıç	Gelişen	Başarılı	Örnek	Sonuç
Kriter 1	Açıklama yansıtan performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyine doğru hareketi yansıtan açıklama	Açıklama başarısını yansıtan ustalık performans düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan açıklama	
Kriter 2	Açıklama yansıtan performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyine doğru hareketi yansıtan açıklama	Açıklama başarısını yansıtan ustalık performans düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan açıklama	
Kriter 3	Açıklama yansıtan performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyine doğru hareketi yansıtan açıklama	Açıklama başarısını yansıtan ustalık performans düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan açıklama	
Kriter 4	Açıklama yansıtan performansın başlangıç seviyesi	Ustalık performans düzeyine doğru hareketi yansıtan açıklama	Açıklama başarısını yansıtan ustalık performans düzeyi	En yüksek performans seviyesini yansıtan açıklama	

Verilen puanlama anahtarının adı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A. Analitik rubrik
- B. Holistik rubrik
- C. Kontrol listesi
- D. Derecelendirme ölçeği
- E. Sosyometri

8. Aşağıdakilerden hangisi dereceli puanlama anahtarlarıyla ilgili doğru bir bilgiyi içermektedir?

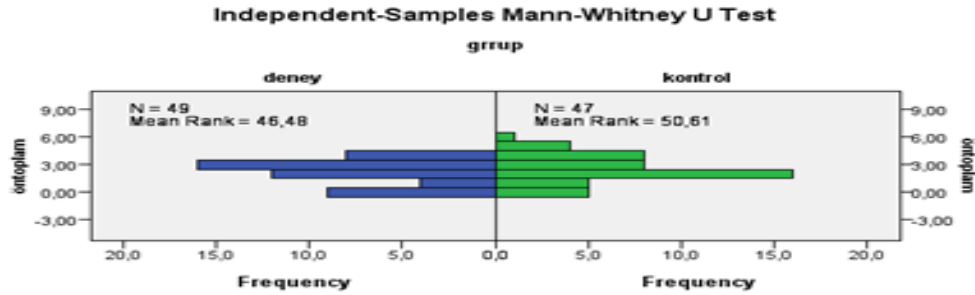
- A. Derecelendirme aralığı en az üç en fazla altıdır.
- B. Davranış var ya da yok ya da yok şeklinde değerlendirilir.
- C. Derecelendirmede kullanılan sayısal semboller herkes tarafından farklı anlaşılabilir.
- D. Hazırlanması kolaydır, uzmanlık gerektirmez.
- E. Puanlamada nesnelliği düşürür.

9. Aşağıda dereceli puanlama anahtarlarıyla ilgili önermeler verilmiştir. Aşağıdaki önermeleri okuyarak doğruluğunu değerlendiriniz. Doğru olduğunu düşündüğünüz önermelerin karşısına D, yanlış olduğunu düşündüğünüz önermelerin karşısına Y yazınız.

Rubrikler;	Doğru/Yanlış
9. Öğrenmeyi ve becerilerin gelişimini destekler.	
10. Öğretmenlerin öğrenciden beklentilerini netleştirir.	
11. Öğrencilere, dereceli puanlama anahtarını nasıl anlayıp kullanacakları konusunda açıklama yapmak gereksizdir.	
12. Öğrencilerin kendi çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini güçleştirir.	
13. Değerlendirmenin kısa sürede gerçekleştirilmesine olanak sağlar.	
14. Öğrencilerin performansları konusunda detaylı bilgi sunabilir.	

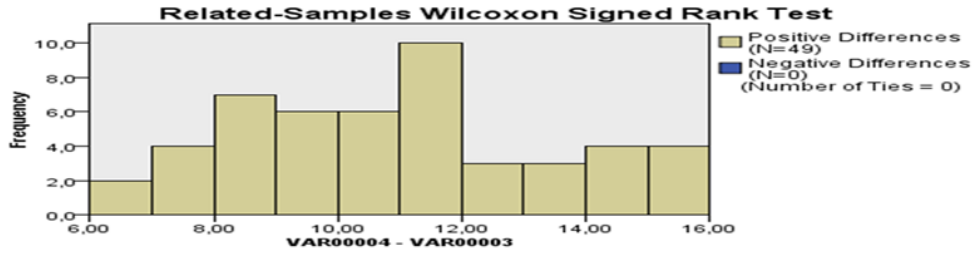
EK 7. Uygulamaların SPSS Görüntüleri

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi testinden aldıkları ön test puanlarının U-Testi sonuçlarının SPSS görüntüsü



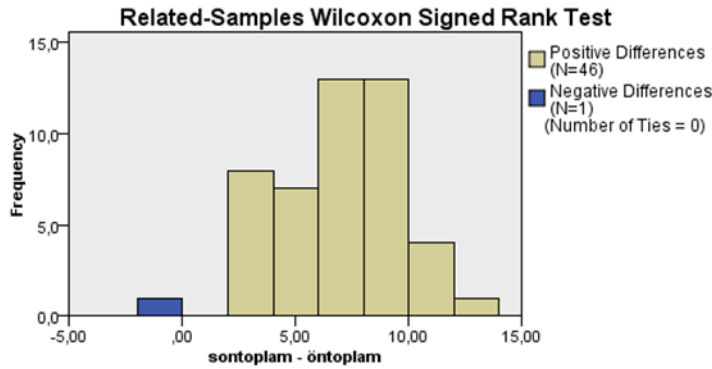
Total N	96
Mann-Whitney U	1.250,500
Wilcoxon W	2.378,500
Test Statistic	1.250,500
Standard Error	133,058
Standardized Test Statistic	,744
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,457

- Deneysel grupta bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının SPSS görüntüsü



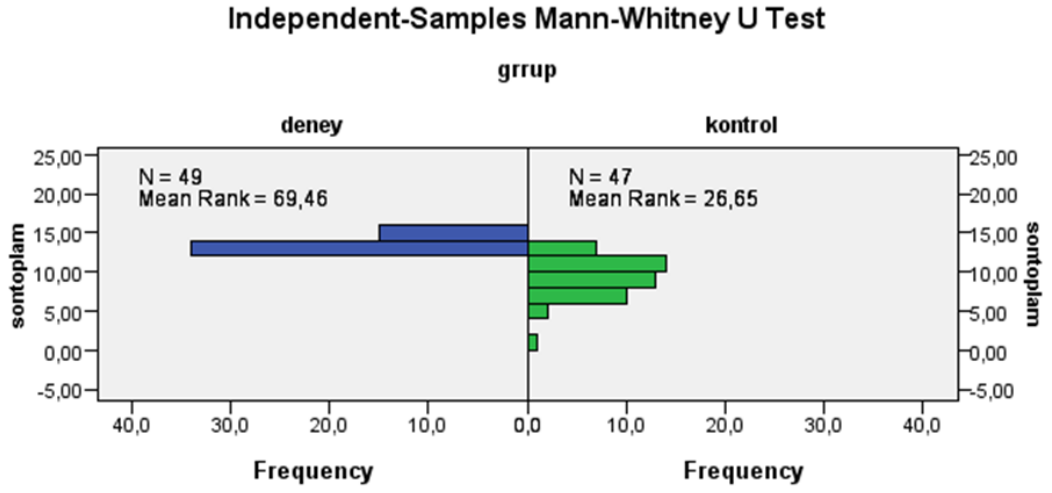
Total N	49
Test Statistic	1.225,000
Standard Error	100,324
Standardized Test Statistic	6,105
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının SPSS görüntüsü



Total N	47
Test Statistic	1.127,000
Standard Error	94,321
Standardized Test Statistic	5,969
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

- Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Testinden aldıkları son test puanlarının U-Testi sonuçlarının SPSS görüntüsü



Total N	96
Mann-Whitney U	124,500
Wilcoxon W	1.252,500
Test Statistic	124,500
Standard Error	134,515
Standardized Test Statistic	-7,635
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

9. ÖZGEÇMİŞ

Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ 1986'da Bafra'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini örgün eğitimle aynı şehirde tamamladı. Lise eğitimini birincilikle bitirdi. 2004 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'ne girdi ve 2008 yılında "onur " derece ile mezun oldu. 2011-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okul öncesi öğretmenliği yaptı. 2016 yılında Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda başlamış olduğu yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Aynı zamanda Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu'nda Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik bölümünde eğitim görmektedir.

ADRES BİLGİLERİ

Adres: Şirinevler Mahallesi Peyami Sefa Caddesi Koban Apt. No:4 Daire : 7
Karabük / Merkez

Tel: 0531 565 10 03

e-posta: zkdanismaz@hotmail.com